

Рівненський державний гуманітарний університет

Освітньо-ресурсний центр РДГУ

Кафедра педагогіки початкової освіти

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

Монографія

Рівне
2020

УДК 378.016:373.011.3-051

П84

**Рекомендовано до друку Вченою радою
Рівненського державного гуманітарного університету
(протокол №5 від 28 травня 2020 р.)**

Рецензенти:

К. О. Журба, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,

Т. В. Потанчук, доктор педагогічних наук, професор,

О. О. Красовська, доктор педагогічних наук, професор.

Авторський колектив: Боровець О. В. (р. 4.), Бричок С. Б. (р. 8), Веремчук А. П. (р. 10), Гудовсек О. А. (р. 5), Колупаєва Т. Є. (р. 2), Міщенья О. М. (р. 7), Сойчук Р. Л. (р. 1), Третяк О. М. (р. 9), Шевців З. М. (р. 3), Яковишина Т. В. (р. 6).

Професійна підготовка майбутніх педагогів: теорія та практика : монографія / Боровець О. В., Бричок С. Б., Веремчук А. П., Гудовсек О. А., Колупаєва Т. Є., Міщенья О. М., Сойчук Р. Л., Третяк О. М., Шевців З. М., Яковишина Т. В.; за наук. ред. Р. Л. Сойчук. Рівне : О. Зень, 2020. 236 с.

ISBN 978-617-601-320-4

У монографії представлено теоретичні та практичні аспекти дискурсу професійної підготовки педагогів у контексті реформування Нової української школи. Означену поліаспектність спроектовано на коло наукових проблем, пов'язаних із формуванням національної ідентичності особистості майбутніх педагогів, гуманізацією освіти, імплементацією інклюзивної освіти в Україні, різновекторністю підготовки майбутніх учителів у ЗВО, дидактичною компетентністю та застосуванням тренінгових технологій, естетичною освітою майбутніх педагогів, їхньою професійно-педагогічною відповідальністю, а також креативністю як важливим складником професійної компетентності.

Монографія стане в нагоді викладачам, учителям, аспірантам, магістрантам, студентам і всім, хто не байдужий до проблем освіти та професійної підготовки майбутніх педагогів у сучасному освітньому середовищі закладів вищої освіти.

УДК 378.016:373.011.3-051

ISBN 978-617-601-320-4

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. Погляд на проблему формування національної ідентичності майбутніх учителів: виховний аспект	7
РОЗДІЛ 2. Підготовка магістрів до професійної діяльності у педагогічному ЗВО	24
РОЗДІЛ 3. Теоретичні основи імплементації інклюзивної освіти в Україні	48
3.1. Міжнародна законодавча база забезпечення інклюзивної освіти	48
3.2. Еволюція моделей соціальної політики держави у ставленні до осіб з ОМЖ, спричиненими проблемами зі здоров'ям	52
3.3. Сутність інклюзивної освіти	56
3.4. Учні як суб'єкти професійної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти	59
РОЗДІЛ 4. Теоретичні основи формування дидактичної компетентності майбутніх учителів початкової школи	67
РОЗДІЛ 5. Естетичне виховання майбутніх учителів початкової школи	89
РОЗДІЛ 6. Креативність у структурі професійної компетентності	108
РОЗДІЛ 7. Професійно-педагогічна відповідальність майбутнього вчителя початкової школи	128
РОЗДІЛ 8. Роль і місце курсу «Історія педагогіки» у професійному становленні майбутнього педагога	158
РОЗДІЛ 9. Тренінгові технології як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи	181
РОЗДІЛ 10. Самоосвіта як важливий складник професійної підготовки майбутніх педагогів	212
ДОДАТКИ	233

ПЕРЕДМОВА

*Тисячі професій народжуються і вмирають.
Але живуть і до цього часу найдавніші з них – хлібороба,
будівельника, лікаря, вчителя.
Та й серед цих вічних професій посідає особливе місце:
вона – початок усіх професій.
Змінюються умови й засоби виховання,
та незмінним залишається головне
призначення вчителя – навчити людину бути Людиною.*

I. Зязюн

Початок ХХІ століття, час грандіозних викликів традиційному суспільству, зумовлених процесами й глобалізації, й національної ідентифікації у світовому просторі, позначений стрімким розвитком, динамічними трансформаціями різних галузей життєдіяльності та насамперед – системи освіти. За таких умов вітчизняна освіта стикнулася із нагальним завданням підготовки педагога – професіонала нової генерації, здатного творчо мислити, обирати нестандартні рішення, швидко орієнтуватися в інформаційному просторі, бути гідним громадянином України, мобільним і здатним самовдосконалюватися впродовж життя.

Реформування Нової української школи особливо актуалізує проблему професійної підготовки педагога, зокрема таких її аспектів, як професійний розвиток, позитивна мотивація до професійної діяльності та самовдосконалення, рівень професійної майстерності, усвідомлення ролі педагога-новатора, формування фахових компетентностей, орієнтування в сучасних педагогічних інноваціях та освітніх трендах, а відтак розкриває потребу розширення функцій учителя, оновлення змісту та форм організації його підготовки у педагогічних закладах вищої освіти.

Суголосно такій потребі звучить регламентація в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про інноваційну

діяльність», Концепції «Нова українська школа» низки оновлених вимог до особистості вчителя, якості його професійно-педагогічної діяльності та, власне, до нього самого як суб'єкта освітнього процесу.

Формула нової школи (з такими ключовими компонентами, як: спрямування на потреби учня в освітньому процесі – дитиноцентризм; наскрізний процес виховання, що забезпечує формування цінностей; умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно; педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками, новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві) увиразнює нову роль учителя – не єдиного наставника та джерела знань, а коуча, тьютора, фасилітатора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії особистості вихованця (Концепція «Нова українська школа»). Саме такий учитель формуватиме «особистість – патріота – інноватора» та навчатиме зростаючу особистість, як плекати в собі гідність, оптимізм, сильні риси характеру й моральні чесноти, що поставатиме запорукою сталого розвитку українського суспільства та державності.

У контексті розширення комплексу взаємопов'язаних завдань педагогічної освіти (створення умов для розвитку та фахової підготовки здобувача вищої освіти – майбутнього педагога, який провадитиме освітню діяльність у сучасному інформаційно-освітньому середовищі, та формування у нього високих духовно-моральних якостей як базису становлення української інтелігенції; сприяння професійному становленню, самовдосконаленню педагогів; стимулювання інноваційної діяльності як фактора розвитку творчого, відповідального й успішного професіонала, агента змін) проведення педагогічного аналізу бачення професійної підготовки педагогів, розгортання експериментальної роботи з комплексного застосування поліаспектних підходів є вагомим і перспективним у вимірі

побудови цілісної моделі освітнього процесу професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти.

Презентоване наукове видання є здобутком творчого колективу – розробників науково-дослідницької роботи за темою професійного спрямування: «Розвиток професійної підготовки майбутніх учителів у контексті реформування початкової освіти України» (державний реєстраційний номер 0118U003876), яку виконували впродовж 2018–2020 років у Рівненському державному гуманітарному університеті.

Монографія буде цікавою фахівцям галузі педагогічної освіти, представникам інших галузей знань – психологам, соціологам тощо, а також науково й інноваційно налаштованим аспірантам, магістрантам і студентам.

РОЗДІЛ 1
ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ
ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: ВИХОВНИЙ АСПЕКТ

Сойчук Р. Л.

На сучасному етапі утвердження української державності набуває особливої актуальності формування національної ідентичності громадянина України, виявом якої слугують моделі національного мислення, національні та загальнолюдські цінності й норми. З огляду на нагальну потребу суспільства в самодостатній, творчій та ініціативній молоді, здатній мобілізувати інтелектуально-духовний потенціал для досягнення успіху заради українського народу та піднесення української нації, пріоритетним завданням освітньої політики має бути проголошено забезпечення престижу належності до української держави, нації, що сприятиме зростанню національної самосвідомості кожної особистості, формуванню української національної ідентичності, адекватно високої національної самооцінки та вияву почуттів національної гідності й гордості у національному самоствердженні та відстоюванні національних інтересів.

У такому світлі постає закономірним посилення уваги до особистості педагога як найважливішого інструмента виховного впливу на вихованця та висунення до його особистих якостей підвищених вимог. Учитель на сьогодні повинен бути свідомим громадянином-патріотом, самодостатнім українцем, а також досконало знати й оперувати засобами формування національної самосвідомості особистості, організації діяльності, стимулювання, формування потреби вихованців у самовихованні, самовдосконаленні, уміло керувати своїм психологічним станом й орієнтуватися у власній педагогічній діяльності передусім на професіоналізм. Це увиразнює актуальність проблеми підготовки вчителя зі сформованою українською національною ідентичністю, який у подальшій професійній діяльності буде позитивно оптимізувати процес національної рефлексії й ідентифікації школярів, упроваджувати у педагогічну практику традиції національної школи та

створювати сприятливе національно-культурне середовище закладу освіти.

Законодавчим і правовим підґрунтям основних положень дослідження виступають принципи та норми Конституції України, Закону України «Про освіту», Указу Президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки», Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Концепції «Нова українська школа», Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Концепції виховання дітей і молоді в національній системі освіти, Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності тощо.

В Указі Президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки» вказано на недостатність уваги до національно-патріотичного виховання дітей і молоді у час сьогоденних викликів та ризиків. Зокрема, наголошено на необхідності підвищення рівня підготовки кадрового забезпечення з національно-патріотичного виховання підростаючого покоління в закладах освіти різних типів, а також на розробленні відповідних навчальних програм, спрямованих на ефективне впровадження змісту національно-патріотичного виховання. У Концепції «Нова українська школа» підкреслено своєчасність формування та плекання української національної ідентичності особистості школяра, де провідну роль відіграє вчитель як ідеал громадянина Української держави.

У дотичних до дослідження наукових доробках теоретиків і практиків царини педагогіки осмислено: психологічні аспекти феномену та механізми їхнього вияву у повсякденній життєдіяльності вихованців (І. Бех, І. Булах, Е. Еріксон, Дж. Тернер, Л. Снігур, Л. Співак та ін.); розвиток процесів національної ідентифікації та її вплив на формування самодостатньої особистості (Б. Глотов, Л. Клочек, Т. Потапчук, Г. Філіпчук, Л. Шимченко й ін.); специфіку національно-патріотичного виховання, а саме формування національної свідомості та самосвідомості (В. Борисов, М. Боришевський, О. Вишневський та ін.). У контексті суджень вищезгаданих

учених видається незаперечним дослідницький потенціал виховного виміру проблеми формування національної ідентичності майбутнього педагога у ЗВО.

Так, Е. Еріксон і Дж. Тернер розвинули ідею «Я-концепції» (ідентичності) особистості, простежили зв'язок минулого, сьогодення та майбутнього в цілковитій цілісності, а також установили ступінь схожості особистості з іншими людьми за збереженням власної самобутності. Феномен ідентичності науковці розглядали крізь призму складників (психологічного, соціологічного, історичного), тобто усвідомлення особистісної ідентичності; неусвідомленої мотивації до особистісної цілісності; єдності, солідарності особистості з ідеалами й ідентичністю національної спільноти. Засади чинниками розвитку ідентичності Е. Еріксон і Дж. Тернер вважали соціально-психологічні чинники й історичні умови, які спонукають чи сповільнюють або перешкоджають формуванню ідентичності особистості; співвідношення світогляду особистості та світогляду значущих людей; зв'язок подій минулого, теперішнього та майбутнього [31; 34]. Ідентичність особистості важлива для її самовизначення як члена спільноти. Усвідомлюючи свою належність до певної «своєї» спільноти, особистість оцінює, переживає та водночас ототожнює себе з іншими зі своєї спільноти й відрізняє від «чужих», інших спільнот. Здатність особистості до такого виду ідентичності базована на активній життєвій позиції від індивіда до усвідомлення й оцінювання себе як представника такої спільноти. Належність до групи зумовлює виникнення в особистості відчуття підтримки та сприяє позитивній «Я-концепції», і, відповідно, позитивна ідентичність надає їй відчуття своєї цінності [31; 34].

Посутніми є зауваження Е. Фромма про комплекси людського буття, а також єдність людини з природою й іншими людьми. На переконання вченого, людина як істота, що перебуває в суспільстві, завжди прагне до самоповаги, самооцінювання та самоідентифікації: «Сім'я, рід, згодом держава, нація або церква беруть на себе функції, які спочатку виконувала кожна мати щодо власної дитини. Однак, пристаючи до цих інститутів, вона відчувається вкоріненою в них,

ідентифікує себе з ними, почувається їхньою часткою, а не індивідом, який існує відокремлено» [35, с. 460]. Тобто людині властиве прагнення ідентифікувати себе з іншими представниками національної спільноти на основі її оцінювання довколишніми.

Процес ототожнення особистістю себе з певною національною спільнотою, усвідомлення належності до неї, формування уявлень про себе як її представника шляхом зіставлення власної індивідуальності з характеристиками «своїї» спільноти передбачає національну самоідентифікацію, результатом якої постає національна ідентичність – сукупність уявлень про себе, оцінок і дій особистості як суб'єкта дійсності, що реально існує.

Здатність до національної самоідентифікації набуває виявів у взаємодії таких чинників, як: інтеріоризація – усвідомлення особистістю оцінок оточення; соціальне порівняння – зіставлення актуалізованого Я з успіхами інших; самоатрибуція – самооцінювання особистістю власного Я, його національне самовизначення як результат єдності когнітивних, афективних і конативних виявів [26, с. 84].

Процес національної ідентифікації є дуальним: особистість не лише засвоює особливості національної спільноти, а й привносить у неї особистісні властивості, що призводить до творення психологічного механізму, який впливає на зміцнення духовної основи національної спільноти загалом і на відповідне ставлення особистості до народу й країни зокрема [26].

Важливо, що формування аксіологічних засад національної ідентичності особистості майбутнього вчителя зі світоглядом громадянина Української держави пов'язане із проходженням таких станів:

1) опанування особистістю цінностей української нації та ознайомлення із цінностями культур інших народів поліетнічного українського суспільства, що призводить до побудови «Національного образу»;

2) самотворення особистості на основі засвоєння загальнолюдських і національних цінностей, що забезпечує

творення «національного образу Я», усвідомлення власної національної ідентичності та місця й ролі у світовому розмаїтті;

3) проектування власної життєдіяльності в умовах поліетнічного суспільства заради громади, держави, нації.

І. Бех потрактує національну ідентичність як визначення своєї національної належності за соціально-культурним самовизначенням особистості [5, с. 410]. На думку вченого, ідентичність – це «внутрішній, суб'єктивний стан особистості, в якому виражається усвідомлення нею себе як своєрідної стійкості особистості, як самототожності, переживання постійно наявного «Я», його збереження» [6, с. 22]. Позаяк переживання – це важлива ознака характеристики особистості щодо її ідентичності, І. Бех пов'язав ідентичність зі структурною цілісністю особистості та звернув увагу на доцільність її співвідношення з ідентифікацією як механізмом і процесом, що сприяє формуванню ідентичності.

У площині теорії ідентифікації І. Беха [6] національна ідентифікація постає як: національне копіювання національного способу мислення, національних почуттів, дій як моделі та процесу засвоєння національних цінностей, норм національної спільноти, національних ідеалів, національних якостей у взаємозв'язку із виявами позитивно-ціннісного ставлення до нації; національне уподібнення значущому іншому представникові нації, що відбувається із засвоєнням його національно-особистісних цінностей, поглядів і форм національної поведінки; національне ототожнення, що передбачає наявність емоційного зв'язку між представниками нації, засвоєння відповідних національних особливостей своєї спільноти, додання до неї особистісних властивостей, ототожнення їх із конкретними представниками нації, їхньою життєдіяльністю [28].

На переконання М. Боришевського, національну ідентифікацію доцільно вважати складником і найвагомішим чинником розвитку національної самосвідомості: «Без такого самоусвідомлення людиною себе з певною конкретною нацією не може бути мови про розвиток у неї національної свідомості та самосвідомості» [7, с. 140; 9]. Національна самоідентифікація полягає в самоусвідомленні особистістю своєї належності до

нації, що мислиться показником високого рівня розвитку національної свідомості та самосвідомості; ототожнення особистістю себе з відомим представником нації та запозичення його національних якостей [8; 10; 29]. Тому результатом процесу національної самоідентифікації є національна самоідентичність (самототожність), пов'язана з високим рівнем національної свідомості та самосвідомості особистості вихованця [29].

Національна ідентичність – це складний соціально-психологічний феномен, що передбачає усвідомлення особистістю своєї спільності з нацією на основі єдності національної культури, а також соціальних, економічних, політичних аспектів буття нації та усвідомлення нацією власної єдності [3]. Національна ідентифікація відзначається прагненням особистості до національного копіювання, національного уподібнення та національного ототожнення, що зумовлене емоційним зв'язком із представниками української нації, запозиченням відповідних національних особливостей спільноти із доданням особистісних властивостей, що сприяє більш глибокому розумінню себе як особистості, носія цінностей української нації та розширенню українського світобачення і світосприйняття.

Національна належність – це поєднання об'єктивно-соціальної залежності особистості від спільноти й суб'єктивного ставлення до неї, що становить соціально-психологічну сполучну ланку для індивіда, до умов національного способу життя, культури, традицій, що набуває відображення у внутрішньоособистісній структурі національних зв'язків, які мають вираженням не тільки національну визначеність, а й національну самосвідомість [1, с. 63–85].

У контексті впливу численних зв'язків явищ і процесів на формування національної ідентичності особистості майбутнього вчителя основними функціями такого процесу є:

- упорядкування сукупності впливів навколишнього середовища на національну ідентичність особистості;

- створення демократичного виховного середовища, сприятливого для формування національно-особистісних цінностей молоді.

Спектр додаткових функцій процесу формування національної ідентичності майбутніх учителів складають такі, як: національна рефлексія, ціннісно-смилова функція, а також функції національного самовизначення, національної спрямованості, національної солідарності, національної саморегуляції, національної мотивації та національної самореалізації.

Національна рефлексія передбачає розуміння особистістю власної національної належності, усвідомлення себе як носія цінностей української нації та відмінностей від представників інших національних спільнот, що зумовлює розвиток критичного мислення, здатності аналізувати й узагальнювати свій життєвий досвід цілісно з українською нацією, а також осмислювати власні можливості й перспективи самовдосконалення та самоствердження.

Ціннісно-смилова функція визначає ієрархію національних цінностей, а також їхню інтеріоризацію в національно-особистісні цінності молоді.

Функція національного самовизначення характеризує світогляд, ціннісні орієнтації особистості як усвідомлення себе представником національної спільноти, що уможливує осмислення особистісних потенцій і формує самоставлення, національну самооцінку, «національний образ-Я», подальші перспективи, життєву стратегію та засоби досягнення.

Функція національної спрямованості зумовлює вибір особистістю національних цінностей, світоглядної позиції у ставленні до себе, іншого, держави, української нації та інших національних спільнот, що сприяє прагненню солідарно співпрацювати в інтересах громади, Української держави і нації та водночас визначає здатність мобілізуватися для досягнення мети-успіху й готовність виступати в ролі активного та відповідального члена суспільства.

Функція національної солідарності детермінує активізацію й узгодження власних дій особистості, її вчинків з іншими шляхом налагодження міжособистісної та міжнаціональної взаємодії задля досягнення успіху в інтересах колективу, громади, держави, нації, керуючись імперативом «шляхом злагоди до процвітання».

Функція національної саморегуляції пов'язана зі здатністю особистості координувати, скеровувати та контролювати свої дії й учинки з позиції суб'єкта нації та носія її цінностей у просторі внутрішньонаціональних і міжнаціональних, що сприяє дотриманню норм поведінки, вияву національної гідності й самоповаги та усвідомленню сенсу власного життя й способів його реалізації.

Функція національної мотивації полягає в активізації прагнень особистості, мотивів національної спрямованості, що припускає реалізацію власних потенційних можливостей.

Функція національної самореалізації окреслює розвиток національного світобачення, національного самопізнання та самоусвідомлення як «творця нової дійсності» (за І. Бехом), власної долі й долі української нації, що передбачає діяльність особистості як потреби досягнення успіху в інтересах української нації [5; 27].

На реалізації функцій формування національної ідентичності майбутніх учителів позначаються зовнішні (об'єктивні) та внутрішні (суб'єктивні) фактори. До зовнішніх (об'єктивних) факторів належать соціально-історичні особливості, культурні традиції українського народу та сучасна система освіти. До внутрішніх (суб'єктивних) – індивідуальні особливості особистості, рівень готовності майбутнього педагога до формування національної ідентичності, національно-особистісні цінності учасників освітнього процесу, психологічний клімат у колективі, стиль педагогічного менеджменту, відповідне предметно-просторове та змістово-методичне забезпечення освітнього процесу, матеріально-технічні умови ЗВО [4; 27].

Підґрунтям процесу формування національної ідентичності особистості студента слугує система загальнолюдських і національних цінностей, а також сукупність соціально значущих якостей особистості, що набувають вияву в системі її ставлень і пов'язані з інтеграцією інтересів особистості, громади, держави, нації в ході вирішення нагальних для всіх них питань.

Проектування процесу формування національної ідентичності особистості студента на основі суб'єкт-суб'єктного

рівноправного партнерства вимагає статусу особистості як суб'єкта особистісного становлення в активній діяльності. Це увиразнює доцільність створення ефективних організаційно-педагогічних і психолого-педагогічних умов побудови особистісної технології національного самоствердження, що відбувається внаслідок переживання різноманітних «ситуацій успіху» в активній діяльності на тлі задоволення її запитів, інтересів, нахилів та освітніх потреб [24]. За таких умов ЗВО стає емоційно-психологічним осередком душевного комфорту особистості, виховання таких найвагоміших громадянських ознак особистості, як національна самосвідомість, національна ідентичність, де дієвим засобом мислиться почуття національної гідності та гордості за Батьківщину [14; 15; 33].

З огляду на вищевикладене організація виховної роботи передбачає вибір вектором національного самопізнання не пошук істини, а національне самовдосконалення, що пов'язано із розглядом формування певних якостей відповідно до суспільно значущої особистісної програми та як певного типу ставлення, дій щодо самого себе і власного майбутнього з погляду відповідності моральним нормам у національній спільноті на ґрунті поваги особистості до самої себе як носія цінностей української нації [5, с. 134].

Значним потенціалом щодо формування студентською молоддю національної ідентичності, розкриття нею власних можливостей, позитивного ставлення, здатності до самовдосконалення вирізняється тренінгове заняття. Поняття «тренінг» потрактовують як форму інтерактивного навчання, що дає змогу учасникам за короткий проміжок часу не лише засвоїти знання, набути навички та змінити ставлення до певних стереотипів, а й закласти підґрунтя нових підходів до вирішення педагогічних ситуацій [23, с. 22–28]; спосіб перепрограмування наявної в особистості моделі керування поведінкою та діяльністю, спрямованою на вдосконалення знань і вмінь чи на модифікацію установок і соціальної поведінки особистості у способи, що відповідають цілям організації та вимогам діяльності; активне групове навчання навичкам спілкування з відповідною корекцією «Я-концепції» та самооцінки; поліфункціональний метод навмисних змін психологічних

феноменів особистості, групи для їхньої гармонізації [13; 16; 17; 20-22].

Тренінг має такі основні цілі: розвиток особистості, підвищення її соціально-психологічної компетентності, формування активної соціальної та громадянської позиції учасників групи, розвиток здатностей до національного самопізнання, пізнання Іншого й міжособистісної взаємодії, самовдосконалення та усунення перепон для особистісного й національного самоствердження [21, с. 15], розвиток здатностей до національної солідарної взаємодії.

З огляду на означені цілі завданнями тренінгу є: розвиток здатностей до емпатії, рефлексії, національної ідентифікації та рефлексії, співпереживання; розвиток комунікативних навичок; формування навичок ведення позитивного внутрішнього діалогу; формування здатностей саморегуляції, конструктивного вирішення конфліктів та ефективної взаємодії з оточенням; розвиток потреби пізнавати Іншого та здатності прогнозувати його поведінку в різних ситуаціях; формування активної соціальної й громадянської позиції та національної солідарності й відповідальності особистості.

До арсеналу методів проведення тренінгу належать: дискусійні методи (дискусії, «круглий стіл», обговорення великою й малою групою, дебати тощо), діагностичні методи (тестування, анкетування, опитування, незакінчені речення тощо) [12], методи мобілізації учасників та акумулювання їхніх ідей («Мікрофон», «Мозковий штурм», презентація тощо), методи з'ясування проблеми (вправи, ігрове моделювання, рольові ігри, психодрама, робота в групах тощо), базові методи (рольова гра, моделювання, демонстрація, м'язова релаксація, робота з роздатковим матеріалом, робота з образами й метафорами, спрямування уваги, аналіз проблемних ситуацій, мінілекції та обговорення [30]), метод кейсів, мозкову атаку, дискусію, діагностування (проектні методики, опитувальники) тощо [27].

Групова дискусія (структурована, тобто із вказівкою теми для обговорення; неструктурована) передбачає спільне обговорення проблеми для з'ясування думок, позицій та установок Іншого, розгляду ситуації з різних ракурсів, здобуття

досвіду обґрунтування власної думки й переконування Іншого, формування культури міжособистісної та міжнаціональної взаємодії.

Метод кейсів (конкретних ситуацій) зорієнтований на подання інформації у вигляді фактів, підґрунтя яких – реальні події, та проведення аналізу проблеми зі складанням відповідних рекомендацій щодо її вирішення.

Мозкова атака відзначається спрямованістю на розв'язання проблеми шляхом генерування якомога ширшого спектра ідей-рішень упродовж стислого проміжку часу з одночасним їх обговоренням, аналізом шляхом збору інформації та заохочення творчого мислення, інновацій на таких принципах, як: свобода думки й висловлювання, стимулювання та розгляд усіх ідей, їхнє обговорення й систематизація.

Використання вправ на активізацію та розігрівання на початку та, за потреби, під час тренінгу сприяє мобілізації творчого потенціалу особистості, усуненню незручностей, створенню доброзичливого та відкритого середовища спілкування.

Проведення релаксаційних вправ із обговоренням пережитого, усвідомленого та засвоєного, закріпленням здобутих результатів наприкінці тренінг-заняття насамперед уможливує розслаблення й вивільнення потенційних ресурсів, а також виявлення наявної в особистості внутрішньої фізичної проблеми.

Ігрові методи з їхнім потенціалом щодо створення атмосфери комфорту, усунення напруження, діагностування та самодіагностування проблем, розкриття внутрішніх потенцій особистості та закріплення певних навичок поведінки у проєкції тренінгових занять представлені такими видами ігор, як: психологічна (для самоствердження особистості шляхом опрацювання проєкту роботи над собою, зважаючи на охоплення в ході ігрової діяльності рефлексією як методом інтроспекції чи самоспостереження когнітивної, емоційно-ціннісної, рефлексивної та поведінкової сфери особистості) та рольова (для моделювання проблемної ситуації – за бажанням учасників тренінгу – та пошуку шляхів і засобів її вирішення).

До переваг застосування когнітивного аналізу емоційних

станів належить установлення зв'язку емоцій особистості з когнітивними оцінками подій, явищ, фактів, а також створення умов виявлення стійких переконань ірраціонального характеру, гіпотетично базованих на дезінформації для формування особистістю раціональних переконань.

Ефективною щодо виявлення та розкриття потенціалу особистості є технологія «коучинг», вибудована на основі інтегрування тренінгових методів, нейрон-лінгвістичного програмування та методу опитування. Мета коучингу полягає у формуванні впевненості особистості в собі, самомотивації, цілеспрямованості та здатності до активної діяльності, здійсненні вибору та відповідальності за нього [32].

Вагому роль у формуванні національної ідентичності майбутніх учителів відіграють дискусії, тобто широке публічне обговорення певного спірного питання, що має вплив на розвиток критичного мислення, уможлиблює визначення власної позиції та прищеплення здатності відстоювати власну думку, поглиблює знання з проблемного питання, за такими дискусійними моделями: централізована дискусія – комунікативна взаємодія за допомогою організатора афіліації; децентралізована дискусія – неформальна й вільна міжособистісна комунікація; фронтальна дискусія – неструктуроване обговорення проблемного питання за активної участі всіх членів колективу; ціннісна дискусія – обговорення особистісного ставлення до фактів, подій та явищ, переконань і соціальної та громадянської позиції; евристична дискусія – віднайдення шляхів вирішення проблемного питання; полемічна дискусія – оперування доказами, твердженнями, науковими положеннями за додаткової підготовки та для опанування певним науково-понятійним апаратом з окресленої проблеми; філософський діалог («Проблеми чи життєві завдання?», «Національні цінності сучасної людини») – обговорення важливої проблеми на основі логічно-структурованої низки запитань для актуалізації особистісно значущих знань вихованця та трансформування їх у погляди та переконання [27; 28].

Посутнє значення для формування національної самосвідомості студентської молоді має організація проблемних «круглих столів» за темами «Моя життєва позиція», «Проблеми

молоді та української нації» тощо. Проблемні «круглі столи» передбачають обговорення актуальних для майбутніх учителів питань у контексті загальнолюдських і національних цінностей на основі попередньо розробленої програми із 5–7 логічно взаємопов'язаних запитань, що слугують векторами комунікації, а також зорієнтовують учасників «круглого столу» під час підготовки до останнього шляхом пошуку відповідей і збору інформаційного пакета за ними.

Година спілкування – за орієнтовною тематикою «Усе в житті починається з віри, надії, любові», «Формула національного успіху», «Віра в українську націю», «Шлях до національного самоствердження», «Якості самодостатнього українця», «Національні гідність, честь і гордість» тощо – як інтегрована форма спеціально організованої ціннісно-орієнтаційної діяльності сприяє вихованню у студентської молоді системи ціннісних ставлень до себе, Іншого, громади, родини, народу, держави, нації та зорієнтована на формування загальнолюдських і національних цінностей.

Дієвими на сьогодні постають такі форми організації виховної роботи, як: участь у іграх-вправах «Ідеальне національне «Я»», «Я у майбутньому», «Дотягнись до національного ідеалу»; інформаційні повідомлення «У їхніх руках перемога», «Вони планували своє майбутнє»; написання твору-роздуму «Що керує людиною?», «У чому полягає сенс життя?»; створення та захист роботи «Мое портфоліо (портфель досягнень студента)»; складання індивідуальних програм самовдосконалення; зустрічі – відверті розмови з відомими людьми громади «Наші наставники»; лекції-зустрічі із членами громадської організації на тему: «Національна багатогранність», а також різного виду творчі проекти: «Особистість багатогранна»; творчі роботи – творчі фантазії, створення та захист самохарактеристики; творчі портрети, вірші «Який Я – українець?» та інші [27; 28].

Ефективним для виховання у студентів національного самоусвідомлення та самооцінювання є складання ними індивідуальних програм самовдосконалення, позаяк останні уможливають формування здатності до самоаналізу, самокритики, адекватне самоприйняття та визначення шляхів

особистісного саморозвитку, самовдосконалення задля подальшого національного самоствердження.

Власне бесіда відзначається потенціалом щодо засвоєння студентами знань про українську націю, національну ідентичність особистості завдяки вміло сформульованим цілеспрямованим запитанням («Якими є цінності української нації», «У чому виявляється належність особистості до української нації?», «Що заважає українському народові досягти успіху, процвітання?», «Як впливає національна самооцінка на особистість та її мотивацію на досягнення успіху?»), які стимулюють до пригадування раніше набутих знань і привнесення їх у власну життєдіяльність шляхом узагальнень, роздумів, умовиводів тощо.

Вищеописані види діяльності створюють умови для формування національно самодостатньої особистості на основі переживання радості, що активізує її сутнісні сили, викликаючи до життя невикористані психічні резерви. Емоція радості забезпечує розвиток морально досконалого образу «Я-національне», оскільки перетворює моральну норму на самоцінність, на її внутрішню потребу. Переживання радості за результат моральної дії формує цілісний «позитивний національний образ-Я». Інтегруючись, почуття радості за себе й інтерес до себе сприяють розвиткові самоповаги та усвідомленню власної значущості, «стану внутрішнього щастя від здійсненого духовно-морального вчинку у всіх його діяннях» [4, с. 12].

Усім формам і методам виховної роботи притаманна зорієнтованість на активність студентської молоді як на психологічну напружену вільну внутрішню роботу, спрямовану на розв'язання завдань із самовиховання (процес саморозвитку), за якої можливі зміни, тобто привласнення нових особистісних цінностей [5, с. 125].

Отже, формування національної ідентичності майбутніх учителів, виховання їх як високодуховних особистостей – представників української нації відбувається інтегровано в руслі освітньо-виховного процесу ЗВО, під дією низки факторів виховного впливу в різних соціальних контекстах – у сім'ї, колі ровесників, громаді, суспільстві, державі, національній

спільноті, світі – та на ґрунті прилучення до національних і світових надбань культури.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. *Психология формирования и развития личности: сб. статей*. Москва: Наука, 1981. С. 19–44.

2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.

3. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. Москва: Юрист, 1980. 355 с.

4. Бех І. Д. Дієприписи у вихованні та розвитку особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. Ін-ту проблем виховання НАПН України*. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. Вип. 17, кн. 1. С. 6–14.

5. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник. Київ: Либідь, 2008. 848 с.

6. Бех І. Д. Ідентифікація у вихованні особистості. *Рідна школа*. 2013. № 4/5. С. 20–25.

7. Боришевський М. Й. Національна самосвідомість та ідентифікація громадян як чинник демократичних перетворень в українському суспільстві. *Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні*. Київ: Укр. центр політ. менеджменту, 2003. С. 138–144.

8. Боришевський М. Й. Національна самосвідомість у формуванні особистості-громадянина. *Етнонаціональний розвиток в Україні та стан української етнічності в діаспорі: сутність, реалії конфліктності, проблеми та прогнози на XXI століття: зб. наук. пр.* Київ; Чернівці: Київ. військ. гуманіст. ін-т, 1997. С. 330–338.

9. Боришевський М. Й. Сімейне виховання як гарант морального становлення особистості. *Початкова школа*. 1995. №4. С. 4–9.

10. Бромлей Ю. В. Очерки теории этноса. Москва: Наука, 1983. 412 с.

11. Дем'янюк Т. Д. Інноваційні підходи у підготовці майбутніх педагогів: навч.-метод. посіб. Рівне: РДГУ, 2012. 206 с.

12. Журба К. О. Виховання культури гідності молодших школярів у взаємодії сім'ї і школи: метод. рек. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 72 с.

13. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 80 с.

14. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді.

URL: <http://mon.gov.ua/usinovivni/novini/2015/06/16/nacziionalno-patriotichne-vixovannya>

15. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

16. Макшанов С. И. Психогимнастика в тренинге. Санкт-Петербург: Ин-т тренинга, 2001. 125 с.

17. Мороз Л. І. Основи професійно-психологічного тренінгу (у запитаннях та відповідях): навч. посіб. Київ: Паливода А. В., 2004. 130 с.

18. Лебідь І. В. Національні цінності у виховному процесі загальноосвітньої школи (теоретико-методологічний аспект): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Умань, 2002. 222 с.

19. Одарченко В. І. Виховання національної гідності у студентської молоді засобами українського народного мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Харків, 2010. 287 с.

20. Петровская Л. А. Компетентность в общении: соц.-психолог. тренинг. Москва: МГУ, 1989. 216 с.

21. Прутченков А. С. Социально-психологический тренинг в школе. 2-е изд., доп. и перераб. Москва: Психология, 2001. 185 с.

22. Присакар В. В. Формування у школярів громадянської ідентичності у контексті міжетнічних відносин в Українській державі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. Ін-ту проблем виховання АПН України*. Київ, 2008. Вип. 12, кн. 1. С. 138–146.

23. Пошетун О. Як навчити учителів інтерактивних технологій: з досвіду проведення інтерактивних тренінгів у системі перепідготовки педагогічних кадрів. *Управління школою*. 2004. № 31. С. 22–28.

24. Пустовіт Г. П. Теоретико-прикладні складові

інноваційного розвитку системи позашкільної освіти і виховання. *Іноватика у вихованні: зб. наук. пр.* / упоряд. О. Б. Петренко; редкол.: О. Б. Петренко, Н. М. Гринькова, Т. С. Ціпан та ін. Рівне: РДГУ, 2015. Вип. 1. С. 14–24.

25. Сміт Е. Д. Націоналізм: теорія, ідеологія, історія / пер. з англ. Р. Фещенко. Київ: К. І. С., 2004. 170 с.

26. Снігур Л. А. Психологія становлення громадянськості особистості: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2004. 447 с.

27. Сойчук Р. Л. Виховання національного самоствердження в учнівській молоді: монографія. Рівне: О. Зень, 2016. 416 с.

28. Сойчук Р. Л. Виховання національного самоствердження в учнівській молоді: теорія і методика: навч.-метод. посіб. Рівне: О. Зень, 2015. 288 с.

29. Співак Л. М. Психологічні основи розвитку національної самосвідомості в юнацькому віці: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07/ НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 491 с.

30. Таланов В. Л. Справочник практического психолога. Санкт-Петербург: Сова; Москва: ЭКСМО, 2003. 928 с.

31. Тернер Дж. Социальное влияние. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 256 с.

32. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности: новый стиль менеджмента. Развитие людей. Высокая эффективность. Москва: Междунар. акад. корпоративного управления и бизнеса, 2005. 165 с.

33. Указ Президента України № 286 / 2019. 18 травня 2019 «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки».

URL: <https://www.president.gov.ua/documents/2862019-27025>

34. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризисы / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. Москва: Прогресс, 1996. 342 с.

35. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / пер. с нем. П. С. Гуревича. Москва: АСТ-ЛТД, 1998. 672 с.

РОЗДІЛ 2

ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ЗВО

Колупаєва Т.Є.

Перехід України до нової моделі розвитку суспільства вимагає залучення генерації фахівців, здатних орієнтуватися на світові реалії й ефективно реагувати на перетворення в глобальному середовищі. Визначальну роль у забезпеченні української держави фахівцями із таким потенціалом відіграє вища школа, на вихованців якої – сьогоднішніх студентів – покладено завдання втілення в життя стратегічних планів України.

Новий соціальний контекст підготовки відповідних до сучасних реалій фахівців закономірно передбачає зміни пріоритетів у сфері вищої освіти, що полягають у визнанні доцільним не лише дати студентам ґрунтовні знання у професійній царині, а й сформувати у них широкий світогляд і високий рівень освіченості, націлити на постійне поповнення й оновлення знань, навчити послуговуватися різноманітними формами неперервної освіти.

Із точки зору Д. Дзвінчука, до завдань освітніх систем належить поєднання розширеної підготовки молоді, спроможної створювати й використовувати високі технології, з формуванням міцних моральних засад, розвиненої цивілізаційної культури, відповідальності й толерантності [4, 205].

З огляду на вищевикладене метою педагогічної освіти є створення такої її системи, яка на основі національних надбань світового значення й усталених європейських традицій забезпечить належну педагогічну підготовку в умовах ступеневої освіти майбутніх фахівців, здатних провадити професійно-педагогічну діяльність і бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Досягнення такої мети потребує модернізації теоретико-методичних засад вищої освіти, її структурно-організаційної перебудови. Останнє особливо стосується вищої педагогічної освіти, що виконує ключову функцію у формуванні сучасної людини, її інтелектуального та духовного потенціалу.

На сучасному етапі правові, політичні та фінансові механізми державного регулювання системи підготовки педагогічних кадрів вищої кваліфікації визначено в концепції розвитку національної вищої освіти, що ґрунтується на Декларації прав людини, законах «Про освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про вищу освіту», міжнародних договорах, які ратифікувала Верховна Рада України, указах і розпорядженнях Президента України, постановах Верховної Ради і Кабінету Міністрів України, Національній доктрині розвитку освіти, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. тощо [18, с. 97].

У період реформування вітчизняної системи вищої освіти питання підготовки магістрів до професійної діяльності у педагогічному ЗВО актуалізує створення єдиного Європейського простору, який постає на соціальній інтеграції, «студенто-центрованому навчанні та мобільності», а також на забезпеченні зайнятості випускників. У Київському комюніке, схваленому учасниками форуму з питань освіти на тему «Європейська школа XXI століття», наголошено на перевагах багатоцільової освіти впродовж усього життя, що вимагає сформованості у майбутніх фахівців «наскрізних компетенцій». Зважаючи на це, майбутні викладачі мають не тільки опанувати нову методологію та сучасні методики розвитку, уже сьогодні наявні у світовій практиці, а й постійно розвиватися у сфері методики вищої школи [7, с. 247].

На сьогодні у сфері вищої освіти вже розроблено концепцію педагогічної підготовки магістрів. Основні положення концепції щодо змісту, форм і організації педагогічної освіти магістрів постають на засадах Конституції України, законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, а також на вимогах документів ЮНЕСКО, Міжнародної організації співробітництва й розвитку освіти, МОП (Рекомендація про статус учителів, 1966 р.; Доповідь міжнародної Комісії з освіти ЮНЕСКО для XXI століття, 1998 р.), у яких наголошено на необхідності фундаменталізації професійної підготовки педагога, її

неперервності, гуманістичної спрямованості, демократизації, усебічності та варіативності.

Важливий внесок у теорію та практику підготовки магістрів до професійної діяльності зробили науковці: Л. Білан, Н. Грицай, Г. Жигадло, І. Зязюн, Т. Ковбаса, Г. Козлакова, А. Кузьмінський, В. Луговий, В. Майборода, Г. Онкович та ін. Теоретичний базис концепції педагогічної підготовки магістрів становлять праці українських і зарубіжних учених із проблем: філософії неперервної освіти – В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай; неперервної освіти – П. Бертальген, Х. Дейва, А. Делсон, Р. Кідд, З. Фор, Т. Хюген; системного аналізу – В. Афанасьєв, М. Каган, В. Кузьмін; теорії формування особистості в різних педагогічних системах – А. Макаренко, В. Сухомлинський; теорії освітніх систем та їхнього розвитку – А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Беспалько, Б. Гершунський, С. Гончаренко; професійної підготовки вчителя – О. Абдуліна, Є. Барбіна, О. Глузман, О. Дубасенюк, В. Лозова, О. Пехота, О. Савченко, С. Сисоєва, Г. Троцько тощо; вищої педагогічної освіти – Є. Белозерцев, В. Луговий, В. Сластьонін, А. Щербаков; підготовки вчителя в зарубіжній школі – Б. Вульфсон, М. Красовицький, М. Лещенко, З. Малькова, Н. Ничкало, Л. Пуховська, О. Сухомлинська; професійної адаптації та морально-правової відповідальності вчителя – Г. Васянович, О. Мороз, Є. Павлютенков, Р. Хмелюк; психологічної підготовки педагогів – Г. Балл, С. Максименко, В. Семиченко, Т. Яценко тощо; організації освітнього процесу в педагогічних закладах освіти – С. Архангельський, В. Козаков, Т. Сущенко й ін.; оптимізації навчання та розвитку особистості – Л. Занков, М. Поташник, Г. Щукіна; андрагогіки – А. Деркач, С. Змєйов, Н. Кузьміна, Л. Орбан, Л. Турос.

Методологічну основу професійної підготовки педагогічних кадрів розкрито в наукових дослідженнях С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового й ін., а загальні питання професійної підготовки педагогів – у наукових працях С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Беспалька, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна й ін.

Дослідженню специфіки підготовки викладачів у зарубіжних країнах присвячено наукові студії С. Бурдіної,

О. Джуринського, Н. Журавської, Н. Костіної, Н. Нікандрова, Л. Пуховської, Ю. Сорокопуд та ін., у яких ідеться про те, що, попри національні особливості кожної країни, загальними ознаками організації професійної підготовки викладачів вищої школи у більшості країн Західної Європи є наявність індивідуальних (за допомогою прикріплення до викладачів-менторів) і колективних форм, що набувають реалізації в докторантурах і спеціально створених центрах на базі університетів.

Фундаментальною умовою успішного провадження професійної діяльності, за І. Богдановою, В. Бойко, О. Поляковою, є змобілізованість як повна готовність до такої діяльності, як внутрішній стан особистості, що постає певною цілісністю, є ознакою професійної кваліфікації, що набуває реалізації в конкретній діяльності. Крім поняття змобілізованості, яке вказує на вміння мобілізувати свої сили для успішного виконання професійної діяльності, І. Богданова вводить поняття енергодійності як здатності до постійного професійного зростання у процесі її здійснення.

Різноаспектуальне осмислення проблеми особистісного зростання майбутніх викладачів в умовах магістратури представлено в дисертаціях Ю. Ірхіної (формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи), О. Коваль (формування професійно-моральних цінностей, зокрема професійної гордості, наполегливості, честі, професійно-морального досвіду), Р. Цокура (педагогічні умови забезпечення ефективності формування потенціалу професійного саморозвитку майбутніх викладачів вищої школи), В. Ісаченко (формування професійно-педагогічного іміджу), І. Донченко (розвиток професійної самосвідомості майбутніх викладачів вищої школи), Н. Тітаренко (формування проєктивних умінь майбутніх викладачів педагогіки в умовах магістерської підготовки) [16, с.16].

До розроблення педагогічної технології формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних закладах освіти долучилася Л. Воротняк, педагогічних умов формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури – С. Чорній, організаційно-

педагогічних основ інваріантної підготовки викладача вищої школи – А. Бусигіній.

Так, метою дослідження С. Чорної виступало визначення, теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка організаційно-педагогічних умов формування педагогічної культури майбутнього викладача закладу вищої освіти у процесі магістерської підготовки, серед яких: зорієнтованість освітньо-виховного процесу на формування педагогічної культури; цілеспрямоване формування позитивної мотивації до педагогічної діяльності та стійкої потреби саморозвитку педагогічної культури; упровадження системи наставництва й оптимальної сукупності форм і методів організації педагогічного процесу, спрямованого на розвиток педагогічної культури; орієнтація педагогічної практики на формування педагогічної культури магістрантів [17, с. 13].

Здобуття педагогічних знань, умінь і навичок – важлива умова формування педагогічної культури викладача закладу вищої освіти будь-якого профілю. Це регламентовано Законом України «Про вищу освіту», в якому йдеться про те, що: «Посади педагогічних і науково-педагогічних працівників можуть обіймати особи з повною вищою освітою, які пройшли спеціальну педагогічну підготовку» (Закон України «Про вищу освіту», 2002, стаття 48, п. 1).

Зазначене слугує вектором формування мети, змісту, обсягу та завдань педагогічної підготовки магістрів. Насамперед варто вказати на те, що підготовка магістра суттєво відрізняється від традиційної підготовки бакалавра вже тим, що остання передбачає підготовку вчителя закладів загальної середньої освіти, тоді як магістратура сприяє вдосконаленню професійної підготовки науково-педагогічних працівників вищої школи. Випускник магістратури повинен мати ґрунтовні та поглиблені знання з педагогіки та психології, виявляти сформованість умінь інноваційного характеру, навичок науково-дослідної, науково-педагогічної чи управлінської діяльності, набути певного досвіду використання інформаційних технологій і пласту знань, умінь, навичок у професійній діяльності. З огляду на це метою підготовки магістрів є розвиток знань і наукового мислення, освоєння та закріплення навичок

ведення наукової й педагогічної роботи, а також підготовка науково-педагогічних кадрів для ЗВО й інших сфер професійної діяльності до подальшого навчання в аспірантурі.

За таких умов особливим значенням вирізняється створення у межах магістратури якісно нової системи організації фахової та професійної підготовки, навчання в якій озброїть майбутнього викладача вміннями інтегрувати спеціальні, психолого-педагогічні, методичні й дидактичні знання у нестандартних ситуаціях професійної діяльності та застосовувати наявний досвід для особистісного саморозвитку й самовдосконалення. Це вимагає принципового оновлення змісту, методів і форм педагогічної підготовки, спроектованого на формування особистості педагога-професіонала, здатного самостійно й творчо мислити.

С. Вітвицька пропонує бачення педагогічної освіти магістрів як багатофункціонального, відкритого, самостійного, своєрідного циклу педагогічної освіти, який має свої функції, мету, зміст, форми та методи, а також функціонує шляхом реалізації складних організаційних і змістово-процесуальних зв'язків.

У такому вимірі педагогічна підготовка магістрів виступає в органічній єдності загального, особливого й індивідуального. Сутність загального полягає у зв'язку зі здобуттям вищої освіти як складника означеної системи; особливого – у специфіці, зумовленій специфікою майбутньої професійної інноваційної діяльності, необхідністю поєднання фахової, педагогічної та науково-дослідної діяльності; індивідуального – у відображенні залежності підготовки від індивідуальних особливостей, рівня знань, інтересів, нахилів. Зокрема, навчання педагога у магістратурі передбачає поглиблену спеціалізовану підготовку висококваліфікованих кадрів, що професійно зорієнтовані на науково-дослідну та (або) науково-педагогічну діяльність, а також самостійну наукову роботу, тобто освіту, призначену для формування інтелектуальної національної еліти [5].

Провідна ідея підготовки магістрів окреслена поєднанням неперервної професійної освіти та положень про особистісний характер розвитку індивідуальності педагога, здатного до інноваційної діяльності. Оскільки визначальну роль у

професійному становленні відіграє власне педагог, професійно-педагогічний компонент педагогічної освіти доцільно спрямувати на розкриття індивідуальних особливостей магістра для його професійного саморозвитку. Відтак багатовекторність педагогічної освіти магістрів, свобода вибору змісту, форм навчання та виховання поставатимуть важливими умовами її гуманізації.

Особливо присутніми для розвитку прогресивних підходів до модернізації системи освіти стали зміни соціального значення знань і пізнавально-творчих можливостей людини. На сучасному етапі характерними ознаками інноваційного розвитку освіти є: побудова навчання в контексті безперервного процесу; зорієнтованість на створення для студентів можливостей займати не так активну, як ініціативну позицію у освітньому процесі; сприяння студентам не лише у засвоєнні матеріалу, а й у пізнанні світу шляхом вступу з ними в активний діалог, мотивуванні їх до власного пошуку відповідей без зупинок на знайденому як на безперечній істині. Для інноваційного типу освіти властиві універсальність і комплексність, що забезпечують основу сучасного світогляду про єдність ноосфери, соціосфери та психосфери [1, с.10].

Актуальність інноваційної спрямованості змісту освіти детермінована можливістю забезпечення розвитку, тобто необхідних і достатніх умов формування, інноваційного типу людини як творця, інноваційного типу прогресу, а також конкурентоспроможності вітчизняних закладів та установ освіти загалом.

У такому контексті педагогічна підготовка студентів магістратури повинна сприяти розвитку здатностей до інноваційної діяльності, опанування інформаційних технологій, комунікації, спілкування з колективом і різними категоріями студентів [2].

Зважаючи на вищезазначене, компетентність майбутнього викладача – це його актуалізована активна спроможність реалізувати всі компоненти спільної діяльності навчання (мета, завдання, цілі, мотиви, планування, організація тощо), зумовленої його знаннями, навичками, уміннями, засвоєними видами та способами (технологіями) навчання й предмета

викладання, а також здібностями та психологічними особливостями (темперамент, риси характеру, спрямованість особистості тощо).

До інших елементів компетентності інноваційно орієнтованого викладача можна зарахувати такі професійні педагогічні вміння, як:

- гнучкість – уміння швидко орієнтуватися у постійно змінних ситуаціях навчання; здатність спонукати учасників до спільного напрацювання правил поведінки у групі, зосередженого самостійного обговорення питань, обміну думками, конкретного формулювання висновків тощо;

- щирий інтерес до студента – спокійне вислуховування, зацікавлена увага; прагнення зрозуміти його точку зору; справжній інтерес до його суджень, вражень;

- широта – уміння під час обговорення вільно висловлювати свою думку, не тиснучи на оточення; уміння переконувати інших учасників, не намагаючись будь-що відстояти власну думку;

- толерантність – спокійне сприйняття можливих помилок студента у фактах, логіці міркувань; уміння допомагати студентові у поясненні, уточненні без прагнення його обмежити тощо;

- доброзичливість – позитивне ставлення до особистості студента, сприйняття його думок, схильностей, почуттів без оцінки «добре»-«погано»;

- знання предмета – уміння зацікавити студентів, уміння добирати зміст навчального матеріалу, уміння організовувати освітній процес, уміння контролювати процес навчання;

- відповідний імідж викладача – особистісні та педагогічні якості, відкритість, щирість, інтелігентність, загальна культура, привабливість, упевненість у собі, почуття власної гідності, почуття гумору;

- уміння відчувати аудиторію – підтримувати зворотній зв'язок, керувати увагою студентів;

- наявність досвіду практичної діяльності – уміння виявляти зв'язки теорії та практики;

- творчість – уміння виявляти та стимулювати творчий потенціал студентів, використовуючи індивідуальний підхід;

- системність, логічність, доступність, чіткість, наочність викладання;

- об'єктивність – доброзичливе ставлення до студентів, неупередженість, вимогливість, коректність;

- професійне вдосконалення – прогресивне мислення, тобто здатність до інновацій, уміння адаптуватися до змін;

- усебічний розвиток – ораторське мистецтво, тобто гнучкість у дискусіях, широкий кругозір, незалежність у поглядах і висловлюваннях;

- бажання навчати – передавати свої знання, ділитися досвідом, бути здатним до самоаналізу.

Метою формування педагогічної компетентності є забезпечення належної професійної підготовки випускника в умовах ступеневої освіти та його конкурентоздатності на ринку освітніх послуг.

Розроблення перспективних концепцій підготовки магістра увиразнює важливість підготовки до методичної роботи у педагогічних закладах вищої освіти.

Так, методична система навчання відображає сукупність п'яти ієрархічно пов'язаних компонентів – цілей навчання, його змісту, методів, засобів та організаційних форм навчання.

До спектра загальних педагогічних принципів, які визначають удосконалення методичної системи навчання, належать принципи:

1) цілеспрямованості (напрями та результати вдосконалення методичної системи навчання загалом і її компонентів зокрема повинні бути адекватні цілям навчання);

2) єдності (удосконалення методичної системи навчання вимагає забезпечення єдності дидактичних і виховних напрямів навчання);

3) взаємозв'язку (зміна компонентів методичної системи навчання зобов'язує визначення спричинених цим наслідків для всіх інших компонентів і врахування їх);

4) повноти (удосконалення методичної системи навчання передбачає повне врахування всіх взаємозв'язків системи);

5) наступності (удосконалення методичної системи навчання повинне відштовхуватися від сформованої у закладі освіти системи навчання й органічно належати до неї).

Як зауважує С. Родіонов, компонентами методичної системи навчання постають: цілі, зміст, методи, засоби й організаційні форми навчання [13, с. 12].

У дослідженні Т. Степанової методичну систему навчання подано як сукупність взаємозалежних компонентів, а саме:

- цільового, що набуває вираження в усвідомленні педагогами й учнями цілей і завдань;

- змістовного, що визначається навчальним планом, навчальною програмою й навчальними посібниками;

- операційно-діяльнісного, що відбиває вибір методів, форм навчання й відповідних їм засобів;

- контрольню-регульовального, що припускає взаємодію педагогів і учнів, контроль викладача й самоконтроль школярів;

- оцінно-результативний, що передбачає аналіз ефективності навчання відповідно до мети навчання, а також корекцію попередніх компонентів навчання [15, с.14].

До вищенаведеного переліку компонентів методичної системи навчання Є. Данильчук додає управлінський компонент [3, с. 28].

М. Миронова пропонує виокремлювати такі компоненти методичної системи, як: структурування змісту на основі циклів навчання; оптимальні форми організації навчання; адекватні методи навчання; корекція навчання; діагностика навченості; моніторинг результативності навченості [8, с. 10].

Закономірно, що на сучасному етапі розвитку інформаційного простору професійна компетентність педагога охоплює вміння та навички послуговуватися у освітньому процесі спектром інформаційних технологій. Остання пов'язана зі сформованістю компетенцій у сфері сучасних інформаційних технологій. Сукупність таких компетенцій передбачає здатність викладача орієнтуватися в інформаційному просторі, знаходити, отримувати, аналізувати, зберігати інформацію та використовувати її відповідно до власних потреб, а також з огляду на визначені цілі освітнього процесу. Викладач повинен уміти застосовувати такі технології для організації та проведення освітнього процесу, а саме:

- виявляти сформованість навичок пошуку, обробки, передавання та створення інформації у всесвітній мережі Інтернет;

- мати навички побудови відповідного інформаційно-освітнього середовища та використовувати для цього оптимальні інформаційно-комунікаційні технології;

- оперувати сучасними програмними засобами створення дистанційних навчальних ресурсів;

- вдаватися до сучасних програмних засобів доставлення навчальної інформації до студентів;

- знати та застосовувати правила мережевого етикету у навчальній діяльності;

- уміти проводити аналіз програмного забезпечення з огляду на його дидактичні можливості;

- демонструвати наявність навичок роботи із соціальними сервісами мережі Інтернет, розуміти їхню сутність і принципи використання для формування власного персонального освітнього середовища та персонального навчального середовища курсанта, слухача;

- уміти застосовувати програмні засоби організації зворотного зв'язку, враховуючи не тільки доставлення навчального матеріалу, а й інструменти організації синхронного та асинхронного спілкування, спільної роботи над навчальними матеріалами;

- знати принципи роботи електронних пристроїв (комп'ютер, мобільний телефон, Інтернет-планшет, «рідер»), уміти аналізувати їхні дидактичні можливості та визначати способи використання у освітньому процесі.

Коло психолого-педагогічних компетенцій складають навички й уміння, які передбачають застосування викладачем досягнень педагогіки і психології з огляду на особливості дистанційного освітнього процесу, а саме:

- уміння адаптувати до дистанційного освітнього процесу теоретичні й практичні здобутки педагогіки та психології;

- уміння вибудовувати навчальний матеріал, формувати практичні завдання й організувати взаємодію учасників освітнього процесу, зважаючи на стилі навчально-пізнавальної діяльності слухачів під час дистанційного навчання, а також детермінанти навчальної активності слухачів під час дистанційного навчання;

- уміння планувати та здійснювати методичну підтримку дистанційного освітнього процесу згідно з вимогами до навчально-методичних матеріалів, а також відповідно до можливостей інформаційно-комунікаційних технологій;

- уміння використовувати сучасні особистісно зорієнтовані методи навчання (метод навчання у співпраці, метод проєктів, дослідницький метод, ігрові методи, метод мозкового штурму тощо);

- уміння організовувати та проводити моніторинг навчальної діяльності студентів;

- навички мотивації учасників освітнього процесу та надання психологічної підтримки студентів на всіх етапах освітнього процесу;

- знання особливостей організації самостійної роботи студентів у інформаційно-освітньому середовищі та використання такої інформації для її оптимізації;

- знання психолого-педагогічних засобів організації зворотного зв'язку, організації спілкування між викладачем та студентами.

Викладач повинен уміти вступати зі студентами у взаємодію з різною метою, зокрема для підтримки, обмеження, уникнення деструктивної взаємодії, а також вияву в ході спільної діяльності довіри, толерантності, поваги. Це зумовлює потребу наявності у майбутнього викладача пласту теоретичних знань, умінь і навичок, які уможливають передбачення педагогічних і психологічних труднощів, які виникають під час навчання, застосування адекватних заходів із їх подолання, тобто досягнення ним високого рівня педагогічної майстерності.

Педагогічна майстерність – це вищий рівень досконалості педагогічної діяльності, що набуває вияву в реалізації наперед запланованих цілей шляхом відповідної організації освітнього процесу та вирішення педагогічних завдань. Така майстерність передусім пов'язана з особистістю викладача та відзначається сформованістю комплексу якостей, що забезпечують високий рівень організації професійної діяльності. Саме педагогічна майстерність є неодмінною умовою реалізації інновацій та інтерактивних навчальних технологій.

На думку І. Зязюна, критеріями майстерності педагога виступають доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатами), діалогічність (за характером стосунків з учнями), оптимальність (у виборі засобів), творчість (за змістом діяльності) [10, с. 37].

Важливим завданням підготовки магістрів до професійної діяльності у педагогічному ЗВО постає спеціально організоване, науково обґрунтоване педагогічне керування їхньою навчальною діяльністю, що передбачає поетапну реалізацію відповідних цілей, функцій і структури, як-от:

- надання теоретичних знань, необхідних для професійної діяльності за сучасних умов реформування вищої освіти та достатніх для стимулювання її мотивів;

- забезпечення розвитку професійних умінь шляхом організації освітньої діяльності, що вимагає активного вияву особистісних якостей;

- набуття мінімально необхідного досвіду педагогічної діяльності та формування потреби професійного вдосконалення;

- комплексне вирішення завдань організації навчально-пізнавальної діяльності й особистісного розвитку;

- досягнення реально можливого рівня успішності навчання;

- трансформація зовнішніх стимулів у власні настанови діяльності та мотиви поведінки для провадження соціально значущих видів діяльності;

- розвиток у процесі навчання пізнавальної діяльності від інформаційної до компетентісної;

- підтримання доцільності інтенсивності протягом навчання;

- перетворення навчання на цілеспрямований процес самоосвіти, саморозвитку та самовиховання.

Проблему забезпечення якості підготовки магістрантів педагогічного університету до науково-дослідницької діяльності осмислено у наукових напрацюваннях І. Батракової, З. Єсаревої, В. Лаптева, Г. Матушанського, Ю. Солянікова й ін.

У контексті вивчення наукової діяльності викладача закладу вищої освіти З. Єсарева визначає низку вимог, що їх висуває педагогічна діяльність до його особистості. Ідеться про

сформованість системи педагогічних знань (чітке усвідомлення кінцевої мети навчання та виховання у ЗВО, знання особливостей функціонування педагогічної системи, знання дидактики вищої школи); системи психологічних знань (знання психологічних закономірностей навчання та виховання у вищій школі з огляду на особливості студентства та характер взаємодії структурних компонентів педагогічної системи вищої школи, знання індивідуальних і типологічних особливостей власної особистості, знання психологічних особливостей перебігу діяльності викладача як педагога та вченого), а також комунікативної й організаторської майстерності [6].

Предметом наукового зацікавлення О.Оськіної є професійна підготовка магістрантів педагогічних університетів до організації кредитно-модульного навчання [9, с. 19]. Сутність такого процесу дослідниця вбачає у формуванні професійно-педагогічної компетентності випускника університету, який ефективно провадить педагогічну діяльність на основі поєднання модульних технологій та залікових освітніх одиниць, а також розв'язує науково-дослідницькі проблеми педагогічної сфери й ефективно виконує викладацькі обов'язки. У присвяченій означеній проблемі роботі вищезгаданої авторки переконливо доведено, що перехід до кредитно-трансферної системи освіти дає змогу оптимально якісно засвоювати навчальний матеріал за мінімально коротким терміном, використовуючи структурно-логічний виклад найскладніших і найважливіших елементів знань логічними частинами – модулями.

На основі отриманих у дослідженні даних вчена стверджує, що орієнтація змісту професійної підготовки магістрантів, озброєння їх уміннями та навичками організації кредитно-модульного навчання та залучення до самопроєктувальної діяльності, що забезпечить свідоме ставлення до власної професійно-педагогічної позиції, сприятиме формуванню професійно-педагогічної компетентності студентів магістратури педагогічних університетів до організації кредитно-модульного навчання [6].

Сучасні підходи в освіті відзначаються варіативністю й щодо змісту, й щодо технологій освітнього процесу. Це актуалізує моделювання професійно важливих якостей

майбутнього спеціаліста та їхнє формування в ході реалізації професійної освіти як таке, що уможливорює цілеспрямований вплив на умови реалізації пізнавальної діяльності у освітньому процесі з огляду на особливості активності студентів, специфіку змісту навчального матеріалу та закономірності розгортання процесу навчання.

Тип викладача-інформатора, ретранслятора інформації відходить у минуле. Сучасність вимагає викладача як особистості, здатної зацікавити студентів, професіонала високого рівня зі знанням новітніх досягнень психолого-педагогічних наук, методів самостійного здобуття та застосування нових знань, передовим педагогічним мисленням, здатного моделювати навчальні технології відповідно до цілей освіти, бути гнучким, творчим, із високим рівнем педагогічної майстерності.

З огляду на вищевикладене магістерська підготовка у ЗВО постає суттєво більш індивідуалізованою та ґрунтовною порівняно з бакалавратом, оскільки передбачає не тільки синтез і поглиблення раніше здобутих знань, а й можливість реалізації індивідуальної освітньо-професійної програми, що припускає розкриття креативних і когнітивних здібностей магістранта [14].

Випускник магістратури повинен відповідати таким професійним вимогам, як: знання загальнонаукової методології, логіки та технології виконання науково-дослідницької роботи, уміння оформлення її результатів у різних формах наукової продукції; уміння оперування значними масивами наукової інформації, самостійного опрацювання різних її джерел; вільне орієнтування у фундаментальній науці, використання комп'ютерної техніки для вирішення професійних завдань, сформованість навичок розроблення комп'ютерних програм, творчої реалізації складних алгоритмів вирішення комплексних професійних завдань; наявність стійкої потреби постійного професійного самовдосконалення; знання основ педагогіки та психології вищої школи, сучасних педагогічних технологій; знання однією з іноземних мов і наявність комунікативних здібностей.

Переваги будь-якого ЗВО залежать від якості підготовки фахівців, що традиційно базована на трикутнику знань «освіта –

наука – інновації», а також залежить від якості контингенту студентів, якості навчальних програм, наукового та методичного забезпечення, якості кадрового складу, рівня фінансового й матеріально-технічного забезпечення й ін. Інноваційним складником останнього постають наукові розробки, наукові проекти, дослідження в академічних і наукових установах, публікації, знання іноземних мов, мобільність, створення наукових проєктів тощо.

Тому магістерську підготовку може бути організовано на кафедрах, які мають висококваліфіковані науково-педагогічні кадри, сучасну матеріально-технічну базу, а відтак здійснюють науково-дослідницьку роботу з актуальних наукових і прикладних проблем.

Якість магістерської підготовки детермінована трьома основними чинниками, а саме:

- рівнем наукового потенціалу випускової кафедри;
- рівнем наукового потенціалу наукового керівника;
- якісним добром до магістратури найбільш підготовлених студентів.

Це зумовлює формулювання низки засадничих вимог до: магістерської дисертації, наукових керівників, навчальних планів, програм підготовки магістрів, до магістрантів, а також тем магістерських дисертацій.

Перелік вимог до наукових керівників магістерської підготовки передбачає такі позиції: науковими керівниками магістерської підготовки можуть бути викладачі та наукові співробітники кафедр і НДІ, які мають наукові ступені (звання); провадять фундаментальні та пошукові дослідження з тематики магістерських програм, мають опубліковані наукові статті у провідних вітчизняних і закордонних журналах, працях національних і міжнародних конференцій і симпозіумів; підкріплюють власну освітню діяльність виданням підручників (навчальних посібників), підготовлених у колективі викладачів, що здійснюють освітній процес із відповідної програми, а також викладанням основних і спеціальних курсів з відповідної магістерської програми.

Навчальні плани (програми) магістерської підготовки складаються з двох циклів – загальної підготовки (не менше як

45%) і професійної підготовки (не менше як 55%). Цикл загальної підготовки охоплює навчальні дисципліни базової підготовки, навчальні дисципліни базової підготовки (за вибором студентів), дослідницький (науковий) компонент (за вибором студентів); цикл професійної підготовки – навчальні дисципліни професійної та практичної підготовки й цикл професійно-практичної підготовки (за вибором студентів).

Теми магістерських дисертацій повинні мати зв'язок із реальними розробками та можуть бути: комплексними, спроектованими на наукові роботи кафедри, ініціативними. Базовими елементами забезпечення інноваційної структури магістерської підготовки повинні бути: науковість, актуальність, реальність, самостійність, академічна доброчесність, інноваційність.

Декани та завідувачі випускових кафедр мають організувати добір кращих магістерських дисертацій для їхнього подання на конкурс студентських наукових інноваційних робіт.

Як зазначає Н.Мачинська, мета педагогічної освіти полягає не тільки в наданні сукупності необхідних знань і навичок, а й забезпеченні розвитку здібностей, можливості творчого мислення, загального рівня освіти та культури, що даватиме змогу фахівцеві ефективно вирішувати життєві, професійні ситуації та завдання. Основним показником реалізації мети педагогічної освіти є сформованість педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти, загальна структура та детальна її характеристика [11].

Реалізація мети педагогічної освіти залежить від змістового наповнення навчальних дисциплін, спецкурсів, підґрунтям яких повинні слугувати відповідні принципи добору змісту освіти, а саме: науковості, креативності, інноваційності, якості, гнучкості, емоційного сприйняття, гуманістичної спрямованості й особистісної орієнтації тощо.

З огляду на зорієнтованість освітнього процесу сучасних закладів вищої освіти на кваліфікаційну модель підготовки фахівців упровадження компетентнісної моделі розвитку педагогічної освіти майбутніх фахівців в умовах магістратури закладу вищої освіти передбачає обов'язкове використання

активних форм і методів навчання, сучасних освітніх технологій, спрямованих на всебічний розвиток і саморозвиток особистості, формування компетентного фахівця.

Професійно-педагогічну підготовку магістрантів закладу вищої освіти у процесі засвоєння змісту педагогічної освіти на основі системи педагогічної підготовки в умовах магістратури закладу вищої освіти потрібно характеризувати за сукупністю набутих теоретичних знань, умінь і навичок, які визначають сформованість структурних компонентів педагогічної компетентності. Це, зокрема:

- 1) фундаментальні знання у професійній галузі;
- 2) опанування методики викладання навчальних дисциплін у закладах вищої освіти I–IV рівнів акредитації;
- 3) здатність самостійно організовувати та здійснювати науково-дослідницьку роботу серед студентів;
- 4) теоретико-практична обізнаність із концепціями гуманітарних і суспільних наук, здатність послуговуватися методами дослідження таких наук у процесі виконання завдань викладацької та науково-дослідної діяльності;
- 5) опанування сучасних наукових методів дослідження у професійній і науково-педагогічній галузі;
- 6) високий рівень знання рідної мови та принаймні однієї іноземної;
- 7) уміння працювати з комп'ютерною технікою, ефективно використовувати її для аналізу матеріалів та опрацювання результатів досліджень у своїй галузі;
- 8) здатність опрацьовувати наукову літературу та аналізувати різні джерела інформації, що стосуються професійно-педагогічної діяльності;
- 9) знання та дотримання етичних і правових норм, які регулюють міжособистісні стосунки у професійних колективах.

Проходження магістрантами асистентської практики, що забезпечує занурення в реальну науково-педагогічну діяльність і поглиблення практичних умінь викладацької, наукової, виховної, методичної, організаційної діяльності відповідно до структури діяльності викладача закладу вищої освіти, є своєрідним індикатором виявлення їхніх труднощів у ході опанування основних видів професійної діяльності.

Завдання та вправи, дібрані у межах магістерської підготовки для проведення практичних занять, передбачають розвиток і формування вмінь ораторського мистецтва, розвиток і формування комунікативних здібностей, опанування елементів педагогічної техніки, формування вмінь профілактики й урегулювання різнотипних конфліктів процесу навчально-педагогічної діяльності та професійно-педагогічного спілкування, розвиток здібностей для використання елементів педагогічної творчості в ході навчальної діяльності.

До кола найважливіших завдань переддипломної практики магістрів належать такі, як:

- закріплення теоретичних знань, здобутих у процесі вивчення дисциплін професійної підготовки згідно із навчальним планом підготовки магістра;

- визначення актуальності та напрямів досліджень із обраної проблеми;

- засвоєння методів і методик проведення наукових досліджень та статистичної обробки даних за обраною темою;

- опанування комп'ютерних технологій для формування бази даних наукових досліджень;

- набуття навичок практичного застосування теоретичних знань для вирішення завдань професійного спрямування;

- проведення основних етапів наукових досліджень;

- узагальнення зібраних матеріалів із магістерського дослідження;

- складання звіту про практику та його захист.

Виконання у межах магістерської підготовки ІНДЗ охоплює й теоретичне дослідження з обраної тематики, й практичні завдання з окремих тем. Представлення ІНДЗ відбувається в спеціально відведений час перед аудиторією, що дає змогу не лише ознайомитися з конкретною темою, а й отримати знання з проблем педагогічної освіти та педагогічної підготовки в умовах магістратури закладу вищої освіти. Виступ кожного магістранта супроводжується підготовкою презентації за тематикою, що уможливорює створення електронної бази з напрацюваннями всіх магістрантів – незалежно від їхньої присутності під час захисту ІНДЗ і майбутніх планів щодо викладацької діяльності.

Залучення магістрантів до наукової роботи кафедр, факультету класичного університету за принципом системності вимагає не самодіяльного, аматорського здійснення, а чіткої спрямованості, плановості, наукової координації, статусу неодмінної частини професійної підготовки, введення в розклад занять та індивідуальні плани науково-педагогічних кадрів, належного економічне забезпечення [17, с. 12].

Саме системний підхід до організації процесу підготовки магістрів до професійної діяльності у педагогічному ЗВО забезпечить:

- цілісність (принципова незводимість властивостей системи до суми властивостей її складників і неможливість виведення з останніх властивостей цілого; залежність кожного елемента, властивості та відношення системи відповідно до їхнього місця, функцій і тощо всередині цілого);

- структурність (можливість опису системи внаслідок установа її структури, тобто мережі зв'язків системи; зумовленість поведінки системи поведінкою її окремих елементів і властивостями її структури);

- взаємозалежність системи підготовки й інформаційно-освітнього середовища педагогічного університету (система формує та виявляє свої властивості в процесі взаємодії із цим середовищем);

- ієрархічність (кожен компонент системи може підлягати розгляду як система, а досліджувана у пропонованому контексті система є одним з компонентів ширшої системи – підготовки магістрів в університеті загалом тощо) [17, с. 12].

До спектра регламентованих програмою підготовки магістрів у ЗВО результатів останніх належать: знання історичних і сучасних тенденцій розвитку вищої освіти, вміння їх аналізувати; аналіз інформації, ухвалення обґрунтованих рішень, вміння здобувати сучасні знання; вміння встановлювати відповідні зв'язки для досягнення цілей; знання галузевого законодавства та нормативно-інструктивних матеріалів у галузі педагогічної освіти; знання у сферах освітніх наук, педагогіки та психології вищої школи, можливостей комп'ютерно-інформаційних технологій та інтернет-ресурсів щодо професійного саморозвитку; вміння виконувати наукові

дослідження, аналізувати й узагальнювати фахову літературу, організувати психолого-педагогічні експерименти, опрацювати результати із застосуванням методів математичної статистики, підбивати підсумки, формулювати висновки; уміння провадити професійну діяльність, що вимагає оновлення й інтеграції знань; здатність до відповідальності за професійний розвиток, до подальшого професійного навчання з високим рівнем автономності; уміння організувати дидактичний і виховний процес у закладі вищої освіти; здатність усвідомлювати власні індивідуальні особливості, бачити перспективи самовдосконалення та професійного зростання, удосконалювати рівень викладацької майстерності, моральної культури, систематично підвищувати рівень науково-методичної кваліфікації; наявність спеціалізованих концептуальних знань, набутих у процесі навчання; уміння розв'язувати складні задачі та проблеми, які виникають у ході професійної діяльності; здатність брати до уваги гендерні аспекти прав людини, відповідати за ухвалення рішень у складних умовах; уміння добирати оптимальні засоби та прийоми спілкування, а також враховувати особливості комунікативної діяльності в електронній мережі; уміння визначати зміст навчальної дисципліни, розподіляти його на логічні смислові частини, теми; уміння створювати тестові завдання для поточного та підсумкового контролю, формулювати запитання для заліку, екзамену, логічно комплектувати запитання для білетів на екзамен; уміння розробляти методичні матеріали з навчально-методичного забезпечення освітнього процесу; уміння впроваджувати власні методичні підходи до забезпечення освітнього процесу; уміння на належному науково-методичному рівні викладати навчальні дисципліни; уміння розробляти тексти лекцій, знання ораторського мистецтва, ефективних психологічних засобів впливу на аудиторію; уміння організувати активний процес слухання, сприймання та розуміння навчального матеріалу в процесі лекційних, семінарських, практичних занять; уміння впроваджувати нові форми контролю знань; знання державної й іноземної мов; уміння застосовувати знання державної мови усно та письмово,

спілкуватися іноземною мовою; здатність бути відповідальним за вільне використання державної мови.

Магістр повинен уміти послуговуватися тактиками та стратегіями спілкування, законами й способами комунікативної поведінки, міжособистісної взаємодії; ухвалювати обґрунтоване рішення, обирати способи та стратегії спілкування для забезпечення ефективної командної роботи, міжособистісної взаємодії; бути відповідальним за вибір і тактику способу комунікації; уміти переносити теоретичні знання, вміння та навички в ситуацію професійної діяльності, трансформуючи їх відповідно до конкретних умов, сприяти розвитку творчої активності, спрямованої на самостійний пошук вирішення проблем, пов'язаних із профілактикою девіантної поведінки особистості; створювати просвітницькі програми та популяризувати національні надбання й традиції вищої школи; уміти організувати інклюзивне навчання в закладі вищої освіти з огляду на специфічні (за різних типів порушень) закономірності й індивідуальні особливості психічного та психофізіологічного розвитку студентів з особливими освітніми потребами, організувати спільну й індивідуальну діяльність студентів в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Отже, складність на сьогодні процесу підготовки магістрів до професійної діяльності, що виступає з одного боку системоутворювальним чинником, а з іншого – самостійним складником діяльності у педагогічному ЗВО, увиразнює актуальність для закладу вищої освіти (ЗВО) низки проблем, пов'язаних із підвищенням рівня професіоналізму магістрів, творчої активності останніх і результативності їхньої діяльності. Це окреслює перспективи подальшого пошуку ефективних шляхів організації наукової, науково-методичної роботи викладачів закладів вищої освіти, упровадження нових ефективних форм, педагогічних технологій професійної підготовки магістрів до педагогічної діяльності у ЗВО, що повною мірою відповідатимуть вимогам освітньої реформи в Україні й умовам європейської інтеграції українського суспільства.

Список використаних джерел:

1. Абдулов Р. М. Пути формирования кадрового

потенціала ВУЗа в сучасних умовах. *Педагогічні проблеми забезпечення якості професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграції*: матеріали Міжнар. круглого столу (23 квіт. 2009 р.). Дніпропетровськ, 2009. С. 9–11.

2. Вітвицька С. С. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир: В-во ЖДУ, 2005. Вип. 21. С. 8–12. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/165/1/cd1.pdf>

3. Данильчук Е. В. Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.02. Москва, 2003. 40 с.

4. Дзвінчук Д. Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління. Київ: ЗАТ «Нічлава», 2006. 378 с.

5. Інноваційна модель підготовки магістрів у КПІ // КП: 2016, 34 URL: <https://kpi.ua/1634-3>

6. Княжева І. А. Проблема підготовки викладачів вищої школи до педагогічної діяльності в умовах магістратури в сучасних наукових дослідженнях. URL: ps.kspu.edu/index.php/article/view/134/118

7. Козинець І. І. Педагогічні умови методичної підготовки викладачів економічних дисциплін у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Дніпропетровськ, 2014. 247 с.

8. Миронова М. Н. Методическая система формирования интегрированного биологического знания: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Москва, 2004. 19 с.

9. Оськіна Н. О. Підготовка магістрантів педагогічних університетів до організації кредитно-модульного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Одеса, 2011. 20 с.

10. Отрощенко Л. С., Миленкова Р. В. Професійно-педагогічна компетентність викладачів ВНЗ економічного профілю: монографія. Суми: ДВНЗ «УАБС НБУ», 2014. 86 с.

11. Педагогічна Конституція Європи. Преамбула // Вища освіта України. - 2013. - № 3. - С. 111-116. - URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_17.

12. Про вищу освіту: Закон від 01.07.2014 № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 37-38. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>

13. Родионов С. Ф. Методическая система обучения студентов технических вузов материаловедению и технологии конструкционных материалов (на примере подготовки инженеров железнодорожного транспорта): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Москва, 2005. 19 с.

14. Руснак І. Підготовка педагогів-магістрів: Україна і міжнародний досвід. URL: http://dl.franko.lviv.ua/Pedagogika/periodic/pedos3t/tom3/19_rusnak.pdf

15. Степанова Т. А. Методическая система обучения курсу «Численные методы» в условиях информационно-коммуникативной среды: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Красноярск, 2003. 18 с.

16. Тітаренко Н. Ю. Формування проєктивних умінь у майбутніх викладачів педагогіки в умовах магістерської підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2011. 20 с.

17. Чорна С. С. Формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 20 с.

18. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підручник. Донецьк: НГУ, 2014. 120 с.

РОЗДІЛ 3 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Шевців З. М.

3.1. Міжнародна законодавча база забезпечення інклюзивної освіти

Суттєвим поступом України на шляху до входження в Європейський Союз є запровадження інклюзивної освіти як загальноприйнятої світової практики розв'язання проблеми здобуття освіти дітьми з обмеженими можливостями життєдіяльності (ОМЖ). Дитина з ОМЖ – фізична особа, яка втратила здатність (через наявність порушення фізичного, інтелектуального розвитку) виконувати будь-яку діяльність, зокрема учінневу, та має особливу потребу допомоги в її виконанні.

На сучасному етапі вирішення освітніх проблем дітей з ОМЖ регламентовано затвердженими міжнародними організаціями документами, до найбільш значущих із яких належать акти Генеральної Асамблеї ООН.

Право на безкоштовну й обов'язкову освіту всім гарантує один із засадничих документів Генеральної Асамблеї ООН *Всесвітня декларація прав людини (1948 р.)*, у якій обґрунтовано право кожного на освіту, а також спрямованість освіти на розвиток людської особистості та посилення поваги до прав людини й основних її свобод (Стаття 26): *«Освіта повинна сприяти взаєморозумінню, терпимості і дружбі між усіма народами, расовими або релігійними групами ...»* [3].

У преамбулі до *Декларації прав дитини (1959 р.)* ідеться про те, що дитина внаслідок її фізичної й розумової незрілості потребує спеціальної охорони та піклування. Генеральна Асамблея визначила метою проголошення Декларації забезпечення дітям щасливого дитинства, заклик батьків, чоловіків і жінок як окремих осіб, а також добродійних організацій, місцевих влад і національних урядів до визнання та дотримання останнього відповідно до низки принципів. За одним із таких, принципом 10, дитину повинно бути захищено від практики, що пов'язана із заохоченням расової, релігійної чи

будь-якої іншої форми дискримінації, виховано в душі взаєморозуміння, терпимості, дружби між народами, миру й загального братерства, а також у повному усвідомленні, що її енергія та здібності мають бути присвячені служінню на благо інших людей [2].

У ратифікованій 1991 року Україною *Конвенції ООН «Про права дитини»* (1989) визнано право дитини з неповноцінним фізичним розвитком на особливе піклування, регламентовано заохочення та забезпечення турботи про таку дитину(стаття 23). На міжнародному рівні забезпечено дитині можливість безкоштовного доступу до послуг у галузі освіти, професійної підготовки, медичного обслуговування, відновлення здоров'я, підготовки до трудової діяльності та відпочинку в такий спосіб, що уможливило найбільш повне залучення дитини в соціальне життя та розвиток її особистості, зокрема культурний і духовний [8].

У резолюції XXIII Міжнародної конференції ЮНЕСКО з народної освіти, що ухвалила *Конвенцію про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти* (1960), термін «дискримінація» вжито зі значенням усякої різниці, винятку, обмеження чи переваги за ознакою раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних чи інших переконань, національного чи соціального походження, економічного становища чи народження, що передбачає порушення рівності в галузі освіти, зокрема:

- закриття для будь-якої особи чи групи осіб доступу до освіти різного рівня чи типу;
- створення чи збереження роздільних систем освіти чи освітніх закладів;
- обмеження освіти для будь-якої особи чи групи осіб із нижчим рівнем розвитку.

У Конвенції вміщено низку рекомендацій, як-от: а) легітимізувати на законодавчому рівні заходи, необхідні для усунення будь-якої дискримінації під час прийому учнів до освітніх закладів; б) забезпечити в усіх державних освітніх закладах однаковий рівень освіти та рівні умови щодо якості навчання; в) заохочувати й розвивати відповідними методами освіту осіб, які не отримали початкової освіти чи які не закінчили її, і продовжувати їхню освіту відповідно до

здібностей кожного; г) забезпечити без дискримінації підготовку до викладацької професії [7].

Визнання задекларованої у низці міжнародних документів важливості розв'язання соціально-освітніх проблем людини, а саме – права всіх дітей, незалежно від можливостей життєдіяльності, на освіту, що не дискримінує їхні етнічні, релігійні, статеві, мовні відмінності, економічний статус та особливі потреби, ознаменувало початок із 1960 року боротьби розвинених країн із дискримінацією в галузі освіти різних осіб, зокрема з порушеннями в розвитку.

Інтенсифікувала міжнародний рух із забезпечення базової освіти для всіх дітей Всесвітня конференція «*Освіта для всіх*», що відбулася 1990 р. у м. Джонтьєні (Таїланд). В ухваленій на конференції Джонтьєнській декларації було констатовано, що всі діти й молодь світу з їхніми сильними та слабкими гранями, їхніми надіями й очікуваннями мають право на освіту. Ключовими аспектами Джонтьєнської декларації стали всезагальний доступ до навчання, сприяння забезпеченню рівності, розширення засобів і масштабів базової освіти, а також покращення умов для освіти та закріплення партнерських зв'язків [9].

Основоположними міжнародними документами з питань інклюзивної освіти є Саламанкська декларація «Про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами» та програма «Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами», що набули чинності 1994 року під егідою ЮНЕСКО в м. Саламанці. До результатів проведення Всесвітньої Саламанської конференції «Освіта для осіб з особливими потребами: доступність та якість» належить уведення до наукового обігу терміна «інклюзія» та визначення принципи останньої, як-от:

- кожна дитина має основне право на освіту та повинна мати змогу отримувати й підтримувати прийнятний для неї рівень знань;

- кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби;

- розроблення системи освіти й виконання програми навчання повинне передбачати увагу до різноманітності таких особливостей і потреб;

- діти з особливими потребами в галузі освіти повинні мати доступ до навчання у звичайних школах, які зобов'язані створити їм умови на основі педагогічних методів, орієнтованих на задоволення потреб кожного;

- звичайні школи з інклюзивною орієнтацією є ефективним засобом боротьби з дискримінацією, створюють сприятливу атмосферу в суспільстві, забезпечують доступне навчання, підвищують ефективність і рентабельність системи освіти тощо [10].

Сутність визначального принципу інклюзивної освіти, декларованого в рамках дії декларації, полягає у регламентації відповідності шкіл освітнім потребам усіх дітей, незалежно від їхніх матеріальних, інтелектуальних, соціальних, емоційних та інших умов, охопленні ними й дітей з інвалідністю, й обдарованих дітей, дітей, що належать до мовних, етнічних чи культурних меншин, а також дітей з інших неблагополучних чи маргінальних груп населення. Принцип окреслює зміну ставлення суспільства до проблеми дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності.

У такому контексті ЮНЕСКО проголосила впровадження до 2030 року системи інклюзивної освіти, що передбачає повагу до особливих потреб, усунення перешкод, які обмежують участь усіх учнів у освітньому процесі, а відтак – нівелювання різних форм дискримінацій в освітньому середовищі закладу.

На засіданні круглого столу ЮНЕСКО, присвяченому плануванню інклюзивної освіти, було підкреслено необхідність підготовки кадрів у галузі інклюзії для навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах загальної середньої освіти (Саламанка, 1994).

Загалом названі вище міжнародні документи від початку 90-х років слугували векторами переорієнтації навчання дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності зі спеціальних закладів освіти до закладів загальної освіти, регламентували закриття спеціальних закладів, окрім тих, що призначені для осіб із важкими порушеннями здоров'я, та визнання їх

дискримінаційними, визначали інклюзивну освіту пріоритетним напрямом реформування спеціальної освіти.

Від часу здобуття 1991 року незалежності в Україні триває вдосконалення нормативної бази інклюзивної освіти. Такий процес охопив розроблення понад 50 правових документів, інструктивно-методичних листів і концепції розвитку інклюзивної освіти, нормативних документів у галузі освіти, законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», Указів Президента України, доручень Уряду.

Значущими документами імплементації інклюзивної освіти в Україні стали:

1) Конвенція ООН про права людей з інвалідністю, ратифікована Верховною Радою України 16 грудня 2009 року;

2) розпорядження Кабінету Міністрів України № 1482-р «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах до 2012 року»;

3) Закон «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (від 25 травня 2017 р. № 2053-VIII);

4) постанова КМУ від 9 серпня 2017 року № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».

Потужний поступ на шляху впровадження інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти уможливило набуття чинності Закону про інклюзивну освіту (№ 8556 від 04.07.2018), усі положення якого відображено у статті 19 і 20 основного Закону «Про освіту».

3.2. Еволюція моделей соціальної політики держави у ставленні до осіб з ОМЖ, спричиненими проблемами зі здоров'ям

Останніми роками предметом посиленої уваги наукових педагогічних спільнот усіх країн виступало розроблення класифікації моделей соціальної політики держави щодо осіб,

які мають обмеження у психофізичному розвитку. Напрацювання фахівцями достатньо значного переліку моделей інвалідності пов'язане із різними тлумаченнями сутності поняття «інвалідність» у суспільстві. Основною ідеєю, що дала змогу систематизувати та поєднати осіб з інвалідністю у групи, став принцип надання можливостей (імпауерменту), а саме – розуміння того, що людину на інваліда перетворюють соціальні умови та соціально зумовлене ставлення, які набувають вияву внаслідок реалізації механізмів сегрегації, ізоляції та вигнання. Розглянемо моделі суспільних уявлень про осіб з інвалідністю.

Моральна модель інвалідності на сьогодні є найбільш давньою та найменш поширеною моделлю, що детермінована баченням інвалідності як наслідку гріха, ґрунтується на релігійних поглядах та упередженнях, сприяє відчуженню й сегрегації, бажанню приховати проблему.

Благодійна модель інвалідності позиціонує людей з інвалідністю як жертв обставин, які заслуговують на співчуття. Такою моделлю здебільшого послуговуються люди без інвалідності для пояснення сутності інвалідності та для фандрайзингу – залучення ресурсів громадських організацій.

Медична модель, або модель «Хвора людина», поширена до початку 60-х років ХХ століття, постає на визначенні інвалідності як медичної патології, що є особистою проблемою людини з інвалідністю. Найважливіший недолік такої моделі полягає у сприйнятті обмежених можливостей «у контексті взаємозв'язку між певною людиною та її недугою» [1], а осіб із функціональними обмеженнями – як неповноцінних об'єктів, які потребують опіки. Медична модель регламентує навчання учнів у спеціальних школах, так зване *сегрегаційне* навчання у спеціальних школах інтернатного типу. Систему освіти для дітей з обмеженими можливостями здоров'я, донедавна й нині, складають: спеціальні школи, школи-інтернати, навчально-реабілітаційні центри та спеціальні класи в закладах загальної середньої освіти.

Реабілітаційна модель, що виникла як відгалуження медичної, розглядає інвалідність крізь призму потреби в послугах фахівця з реабілітації (медичної, фізичної,

психологічної). Відповідно до цієї моделі розроблено сучасну систему професійної реабілітації.

Політико-правова модель регламентує законодавчий захист на основі проаналізованих вище засадничих актів Організації Об'єднаних Націй прав людини з ОМЖ, спричиненими проблемою зі здоров'я, нарівні з іншими щодо участі в суспільному житті, а також трактування інвалідності як належної до сфери права людини, а не лише реабілітації та соціального забезпечення. Укладені міжнародним товариством «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» слугували правовими підвалинами пошуку шляхів удосконалення системи освіти особам з обмеженими можливостями у здоров'ї:

- навчання у звичайних школах, яке передбачає забезпечення послуг перекладачів та інших відповідних допоміжних послуг, гарантує відповідний доступ та допоміжні послуги, необхідні для задоволення потреб осіб з різними формами інвалідності;

- відповідальність за освіту інвалідів у інтегрованих структурах має бути покладено на органи загальної освіти;

- до процесу навчання на всіх рівнях необхідно залучати батьківські громади та організації інвалідів [5].

Вищевикладене дає підстави стверджувати, що запровадження *політико-правової моделі* пов'язане із визначенням – уперше в історії міжнародного правового законодавства – пріоритету інтересів дитини в суспільстві та необхідності особливої турботи про дітей з інвалідністю.

Соціальна модель нормалізації (модель інтеграції), яка функціонує із 70-х років ХХ століття, пов'язана із визнанням порушення здоров'я людини нормальним аспектом життя, а не відхиленням; обмеження здатності останньої соціально функціонувати та реалізуватися в суспільстві – штучно створеним суспільством; а проблем і бар'єрів у навчанні дитини з порушеннями здоров'я – наслідком недосконалості системи освіти, що не може відповідати різноманітним потребам усіх учнів в умовах закладу загальної середньої освіти. Модель інтеграції забезпечує доступ дітей з обмеженими можливостями здоров'я до навчання в заклади загальної середньої освіти з

урахуванням їхньої адаптації до наявних у ній умов, а саме – *інтегрованого* навчання у спеціальних класах закладу загальної середньої освіти. Така модель закликає до інтеграції людей з інвалідністю в суспільство, їхнє пристосування до умов суспільства.

Соціальна (інклюзивна) модель (інклюзивна модель), започаткована у 90-х роках ХХ століття, ґрунтується на створенні такого *універсального дизайну* в суспільстві загалом (інклюзія в суспільстві) і в закладах загальної середньої освіти зокрема (інклюзія в освіті), який би враховував порушення у здоров'ї кожного й пристосувався до індивідуальних потреб людей, а не навпаки. Універсальний дизайн повинен забезпечити максимальну придатність для використання всіма членами суспільства. Це вимагає створення так званого *доступного інклюзивного середовища*.

Розвиток інклюзивної освіти в Україні відбувається за неосоціальною моделлю. *Неосоціальна модель*, за твердженням А. Шевцова, – це діяльнісно особистісно орієнтована модель інвалідності, яка охоплює: 1) відновлення та корекцію фізичного, соціального та психічного здоров'я; 2) соціалізацію; 3) соціальну інтеграцію; 4) соціальну адаптацію; 5) підвищення якості життя; 6) формування стилю незалежного життя; 7) формування способу діяльності за типом «повноцінно функціонуюча людина». Вона пов'язана з навчально-виховним впливом на людину, має переважно освітнє походження та набуває реалізації за допомогою освітніх методів і форм впливу [14].

Неосоціальна модель, на наш погляд, є різновидом реабілітаційної, що забезпечує інтеграцію особи в соціум, і тому витлумачує інвалідність як недолік, який має бути виправлений командою фахівців з реабілітації (медичної, фізичної, психологічної) [11]. Однак імплементація останньої в український освітній простір не забезпечує освітніх потреб осіб з інвалідністю загалом і не створює умов для підготовки в закладі вищої освіти майбутніх учителів початкових класів до роботи з учнями з обмеженими можливостями життєдіяльності в закладі загальної середньої освіти зокрема.

3.3. Сутність інклюзивної освіти

Розкриття сутності моделі інклюзивної освіти передбачає розгляд останньої, як соціального явища, крізь призму тлумачення змісту термінів «інклюзія» й «освіта».

Термін «освіта» з позиції традиційної педагогіки – це соціальне явище, основне призначення якого пов'язане із засвоєнням систематизованих знань, формуванням на їхньому базисі світогляду, розвитком пізнавальних можливостей, а також виробленням компетенцій для практичного застосування загальноосвітніх і професійних знань. Здобуття певної освіти на основі навчання забезпечує набуття певного суспільного статусу.

«Інклюзія» (включення) – це процес, що уможливорює залучення всіх учнів до отримання освіти, а саме – певного рівня освіченості, ступеня здобуття компетентностей.

Складність поняття «інклюзивна освіта» відображають його тлумачення в таких аспектах, як: інклюзивна освіта в широкому соціальному значенні, інклюзивна освіта в широкому педагогічному значенні, інклюзивна освіта у вузькому педагогічному значенні, інклюзивна освіта у гранично вузькому педагогічному значенні.

1. Інклюзивна освіта в широкому соціальному значенні, або модель інклюзії в освіті – це комплексний процес, який забезпечує реалізацію права дитини з особливими потребами на якісну освіту шляхом одержання синергетичного ефекту завдяки організації її навчання в закладах загальної середньої освіти, закладах корекційно-реабіліційного спрямування (інклюзивно-ресурсному центрі) й позашкільної освіти на підставі застосування особистісно зорієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності. Це увиразнює, що «інклюзивна освіта» є поняттям дещо ширшим за поняття власне «освіта». У такому вимірі окреслюється доцільність приділення особливої уваги інклюзивному вихованню всього суспільства, оскільки постійне інформування сприятиме зміні ставлення суспільства до дітей з особливостями, а відтак – визнанню останніх повноправними його членами. Найбільшою перешкодою на шляху імplementування інклюзивної освіти в Україні постає

упереджене ставлення суспільства до навчання дітей з особливими потребами – і на рівні свідомості громадян, і на побутовому рівні. Перспективним у аспекті впровадження інклюзивної освіти видається реформування психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК) у сучасні інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), покликані допомагати дітям з особливими потребами здобувати якісну освіту та жити повноцінним суспільним життям завдяки комплексному оцінюванню їхніх особливих освітніх потреб. Основне завдання ІРЦ полягатиме в забезпеченні за допомогою мультидисциплінарної команди фахівців дитини з ООП кваліфікованою програмою *супроводу* від 2 до 18 років, до складників якого належить:

- медичний супровід, завдяки якому медичний працівник уточнює діагноз і визначає індивідуальні реабілітаційні заходи, які слугують підґрунтям розроблення індивідуальної програми розвитку;

- психологічний супровід, який здійснює психолог і метою якого є формування установки, позитивного самопочуття, комфорту у процесі соціалізації, подолання стереотипів запровадження інклюзії, розвінчування міфів про неї;

- соціально-педагогічний супровід, який реалізує соціальний педагог/соціальний працівник і на який покладено обов'язок створення універсального дизайну, забезпечення відповідною допомогою та підтримкою;

- корекційно-реабілітаційний супровід, який виконують корекційні педагоги та реабілітолог, зорієнтований на формування здатності до змін і вдосконалення якостей особистості учня, його вищих психічних функцій, особливостей життєдіяльності, а також визначення найкращих способів реагування учнів на зміни та поведінку в усіх ситуаціях;

- корекційно-розвитковий супровід, який забезпечують спеціальні педагоги (логопед, дефектолог, тифло-, сурдо-, олігофренопедагоги), постає сукупністю педагогічних і лікувальних методів і засобів, спрямованих на поліпшення та виправлення процесу розвитку особи.

2. Інклюзивна освіта в широкому педагогічному значенні – це отримання освітніх послуг унаслідок уведення дітей з

особливими освітніми потребами в заклад загальної середньої освіти під впливом його педагогічного колективу та команди фахівців. Загалом інклюзивна освіта постає системою освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в спеціально створених умовах закладу загальної середньої освіти.

3. Інклюзивна освіта у вузькому педагогічному значенні, тобто інклюзивне навчання – це спеціально організований процес взаємодії вчителя й учнів різного рівня психофізичного розвитку в закладі загальної середньої освіти, зорієнтований на опанування визначених державою компетентностей здобувача початкової освіти.

4. Інклюзивна освіта у гранично вузькому педагогічному значенні – це індивідуальний процес розвитку особистості, її навчально-пізнавальних можливостей. Індивідуальну норму розвитку кожної особи, яку називають функціональною нормою, чітко визначено у Міжнародній класифікації функціонування (МКФ), а саме – у додатку до Міжнародної класифікації хвороб (МКХ), де пояснено, які когнітивні та конативно-емоційні порушення можуть виникнути в учня з інвалідністю в разі відсутності універсального дизайну як неодмінної умови організації інклюзивного навчання. Ідеться про такі негативні наслідки інклюзивної освіти, як: соціальне ігнорування дитини, насмішки, цькування, які лише посилять соціальні проблеми особи з обмеженнями життєдіяльності.

У контексті зосередження дослідницької уваги на з'ясуванні сутності моделі інклюзивної освіти в широкому педагогічному значенні підґрунтям моделі інклюзивної освіти в широкому педагогічному значенні постає ідеологія, яка заперечує будь-яку дискримінацію дітей, але забезпечує підтримку й однакове ставлення до всіх учнів шляхом створення універсального дизайну в закладі загальної середньої освіти для учнів з обмеженими можливостями життєдіяльності.

3.4. Учні як суб'єкти професійної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти

Упровадження моделі інклюзивної освіти в широкому педагогічному значенні вимагає від учителя початкових класів знань про поняття «норма» та відхилення від норми, а також сутність поняття «особа з особливими освітніми потребами» в ретроспективному його розвитку.

Норма – певне ідеальне утворення, умовне позначення об'єктивної реальності, певний середньостатистичний показник, який характеризує реальну дійсність, але не існує в ній. Норма передбачає таке поєднання соціуму й особистості, коли остання безконфліктно й продуктивно виконує провідну діяльність, задовольняє свої основні потреби, відповідаючи вимогам соціуму щодо віку, статі та психосоціального розвитку. Кожній нормі притаманні свої показники та характеристики. Все те, що не відповідає показникам, є відхиленням від норми [12].

З огляду на те, що значна кількість учнів має відмінні від середніх показники відхилення, так звані особливі потреби в освіті, важливо, щоб такі «відхилення» особистості не було визначено порушеннями життєвому шляху останньої й обмеженими можливостями її життєдіяльності.

Досить довго у науковій спільноті послуговувалися такими синонімами терміна «діти з відхиленнями в розвитку», як: «аномальні діти», «діти з особливостями психофізичного розвитку», «нетипові діти», «діти з труднощами у навчанні», «виняткові діти», «діти-інваліди», «неповноцінна людина», «дефективна людина» тощо. Із часом, зважаючи на дискримінаційність вищеперерахованих терміноодиниць через відображення в їхньому тлумаченні негативної установки на особу, а саме – констатації про наявність у неї порушення, вади, аномальності, їх було вилучено з наукового обігу.

Як наслідок – найбільш прийнятним для наукового вжитку виявився термін «особа з обмеженими можливостями», зміст якого відповідає міжнародним правовим нормам у сенсі актуалізації ланки тлумачення «особа» та виведення на його периферію ланки «обмежені можливості».

Стандартне визначення «особливих освітніх потреб», поширене в країнах європейської спільноти, подано у Міжнародній класифікації стандартів освіти (International Standart Classification of Education), як-от: «Особливі освітні

потреби мають особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів. Додатковими ресурсами можуть бути: персонал (для надання допомоги у процесі навчання); матеріали (різноманітні засоби навчання, зокрема допоміжні та корекційні); фінансові (бюджетні асигнування для одержання додаткових спеціальних послуг)».

Термін «особливі освітні потреби» стосується всіх осіб, потреби яких залежать від різних видів фізичних чи розумових порушень чи труднощів, пов'язаних із навчанням. Відтак навчання, як визначено в Саламанкській декларації, доцільно адаптовувати до потреб дітей, а не «підганяти дітей під незмінні та сталі навчальні умови». Такий процес важливо супроводжувати створенням комфортних умов для забезпечення освітніх потреб усім учасникам освітнього процесу. У декларації «діти з особливими освітніми потребами» – це діти, що потребують додаткової підтримки в освітньому процесі, потрактованої як комплекс додаткових постійних чи тимчасових послуг, зокрема психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових, послуг асистента вчителя, асистента дитини, що відповідають індивідуальним потребам здобувача освіти [10].

В Україні офіційну термінологію для характеристики дітей з особливими освітніми потребами затверджено Постановою Кабінету Міністрів (№ 588 від 09.08.2017 р.). Відповідно до змін до Закону України «Про освіту» від 23.05.2017 р. № 2053-VIII «дитина з особливими освітніми потребами» – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту, сприяння розвитку її особистості, поліпшення стану її здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі в житті громади. У Державному стандарті початкової загальної освіти (постанова Кабміну від 21 серпня 2013 р. № 607) термін «діти з особливими освітніми потребами» (ООП) вжито для визначення дітей із проблемами у здоров'ї, навчання й виховання яких здійснюється в спеціально створених умовах, як-от: сліпі та зі зниженим зором, глухі та зі зниженим слухом, із тяжкими порушеннями мовлення, із затримкою психічного розвитку, із порушеннями опорно-рухового апарату, розумовою відсталістю, діти зі складними вадами розвитку (зокрема діти із розладами

аутичного спектра). Очевидно, що у документі наголошено на необхідності забезпечення індивідуального супроводу в навчанні дітей, які мають певні порушення в розвитку, що не дають їм змоги користуватися тими освітніми послугами, що їм надають заклади загальної середньої освіти.

Згідно із законом «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» (23.05.2017 № 2053-VIII) термін «діти, які потребують корекції фізичного чи розумового розвитку» замінено термінологічною одиницею «дитина з особливими освітніми потребами» (особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту, сприяння розвитку її особистості, поліпшення стану її здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади); термін «вади» – терміноодиницею «порушення»; термін діти з «вадами фізичного розвитку» – термінологічною одиницею діти «з порушеннями фізичного, інтелектуального розвитку» (Постанова КМУ від 9.08.2017 № 588).

У контексті поширення соціальної моделі інвалідності термін «інвалідність» – через його дискримінаційний вимір – поступово перейшов у вжиток лише медичних працівників, а терміноодиниця «інвалід» у вітчизняних нормативно-правових документах, зокрема в Законі України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991), фігурує для називання особи «зі стійким розладом функцій організму, який за взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, унаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист».

У Конвенції ООН про права дитини констатовано, що розумово чи фізично неповносправна дитина заслуговує на гідне життя в нормальних умовах, які сприятимуть підвищенню впевненості в собі та забезпечать її участь у житті суспільства, а також стверджено пріоритет інтересів дітей і зобов'язання держав-учасниць уживати заходи для вільного від дискримінації здійснення їхніх прав [8]. Тому педагогічним працівникам рекомендовано послуговуватися на позначення суттєвих

властивостей особи терміном у формі словосполучення, а саме – «особа з інвалідністю».

Тому інклюзія, що ґрунтована на новій соціальній моделі сприйняття особи з інвалідністю як людини з обмеженими можливостями життєдіяльності та на філософії соціальної справедливості, за якою всі люди, серед яких і особи з ОМЖ, мають повне право брати участь в усіх сферах життя суспільства, передбачає більш значну перебудову освітньої системи та суспільного устрою.

Так, аналіз дефініцій слугує підставою для висновків, що інклюзія в освіті означає залучення до освітнього процесу не лише дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а й з іншими відмінностями, несхожістю, унікальністю та неповторністю, а термін «діти з особливими освітніми потребами» доречно використовувати щодо всіх дітей, чії освітні потреби залежать від різних фізичних, психічних, педагогічних чи конативних порушень [10]. Погоджуємося із твердженням А. Гордєєвої, що для визначення категорії осіб, які належать до групи дітей з особливими освітніми потребами, засадничим слід вважати поняття людини взагалі, а не норми, установлені в суспільстві, тобто людини з певними особливостями, притаманними лише їй [5]. На сучасному етапі до групи дітей з особливою освітньою підтримкою неодмінно потрібно зарахувати внутрішньо тимчасово переміщених дітей і біженців, мігрантів, із сімей із низьким рівнем матеріального забезпечення, сиріт, безхатченків. Згідно з вищевказаними документами процес інклюзії повинен охоплювати: людей з інвалідністю; дітей із когнітивними та ментальними особливостями; представників етнічних меншин; осіб, які перебувають у пенітенціарних установах; маргінальних верств суспільства; ВІЛ-інфікованих осіб; трудових мігрантів; студентів-іноземців; людей, що опинились у важкій життєвій ситуації; обдарованих особистостей.

З огляду на вищезазначене оптимальним для уникнення вживання визначень на кшталт «діти із психофізичними порушеннями», «порушення у дітей сенсорної сфери» тощо, а відтак – дискримінації дитини є введення *терміна* «розмаїті діти». «Розмаїтий учнівський колектив», відповідно, передбачатиме різноманітність виявів індивідуальності й

особливостей кожного школяра в класі, а «розмаїття» – цінність кожної дитини, закладеної під час онтогенезу.

Крім того, видається очевидною доцільність удосконалення терміна «діти з особливими освітніми потребами», зважаючи на притаманність освітніх потреб дітям і з нормотиповим розвитком, і з порушеннями в розвитку: кожна дитина, незважаючи на стан здоров'я чи соціальний статус, має однакові права на здобуття якісної освіти, що слугуватиме запорукою досягнення нею надалі високого рівня життєдіяльності. Із таких міркувань щодо учнів з обмеженими можливостями життєдіяльності доречно вживати термін «*діти з особливою освітньою підтримкою*».

Отже, модель «освітня інклюзія» – це процес, спрямований на забезпечення дітей з *особливою освітньою підтримкою* необхідними ресурсами для досягнення ними у шкільному середовищі максимального рівня ризику.

Нагальним завданням сьогодення в Україні є розв'язання низки суспільних проблем, які пов'язані з упровадженням інклюзивної освіти й унеможливають успішну її імплементацію, як-от:

1) відсутність університетської підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в інклюзивному середовищі, наслідком чого є недостатній рівень компетентності майбутніх фахівців щодо організації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти;

2) потреба інклюзивно-ресурсних центрів у плеяді кваліфікованих і професійних фахівців – реабілітологів, корекційних педагогів, логопедів, соціальних педагогів/соціальних працівників тощо;

3) упровадження інклюзивної освіти й організація інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти стало детермінантою виникнення нових наукових знань із методології інклюзивної освіти – сучасної галузі педагогічної науки – інклюзивної педагогіки, яка, відтак, стала чинником формування соціально-педагогічної компетентності вчителя початкових класів у галузі інклюзивної освіти, завдяки вивченню якої студенти можуть отримати знання та практичну підготовку для виконання розширеного спектра функцій

професійної діяльності в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти.

Висновок-дискусія. Підсумком аналізу нормативно-правової бази з точки зору впровадження інклюзивного навчання та права на освіту для всіх, без винятку, дітей, постало визначення низки дотичних до імплементації інклюзивної освіти в Україні проблем, як-от:

- ігнорування окремих маргінальних груп учнів із проблемами, не пов'язаними зі станом здоров'я, однак із потребою допомоги в отриманні освіти внаслідок нехтування програми «Освіта для всіх» та принципів освіти, закладених у Саламанкській декларації, що співвідносно із доцільністю вдосконалення терміна «діти з особливими освітніми потребами» шляхом уведення терміна «*діти з особливою освітньою підтримкою*»;

- зосередження уваги на корекційно-розвивальному напрямі інклюзивної освіти в інклюзивно-реабілітаційних центрах, мета якого – визначення супроводу дитини з обмеженнями здоров'я для забезпечення її потреб як особи з інвалідністю;

- ігнорування педагогічного аспекту моделі інклюзивної освіти, тобто її розгляд не як цілісної системи інклюзивного навчання із кінцевим результатом – якісною освітою, а як забезпечення освітніх потреб дитини з обмеженнями життєдіяльності (якісне навчання і, як кінцевий його результат, – освіту повинен забезпечувати вчитель початкових класів з відповідною спеціалізацією як уповноважений державою фахівець, відповідний за ефективне навчання учнів з особливими освітніми потребами);

- відсутність у класифікаторі професій фахівця з інклюзивної освіти, вчителя інклюзивного навчання початкових класів, компетентного щодо кваліфікованого провадження професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища закладу загальної середньої освіти, а також співпраці з командою фахівців, що забезпечить професійний супровід учня з обмеженими можливостями життєдіяльності.

Перспективою подальших розвідок окресленої проблеми є розроблення й обґрунтування моделі педагогічної системи

професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти загальної середньої освіти.

Список використаних джерел:

1. Декларація прав людини. Законодавство України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_384

2. Загальна декларація прав людини. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015 (дата звернення 26.09.2019)].

3. Капська А. Й., Безпалько О. В., Вайнола Р. Х. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи: модульний курс дистанційного навчання / заг. ред. А. Й. Капської. Київ: [б. и.], 2002. с. 49.

4. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872. *Офіційний веб-портал Верховної Ради України*. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-п> (Дата звернення: 17.01.2017).

5. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ: «А.С.К.», 2012. 308 с

6. Концепція Загальнодержавної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на 2006 – 2016 роки»: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 22 квітня 2006 р. № 229-р. *Офіційний веб-портал Верховної Ради України*. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/229-2006-р>. (Дата звернення: 27.01.2017).

7. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти. Законодавство України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_174

8. Конвенція про права дитини. Законодавство України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021

9. Резюме Всемирного доклада по мониторингу «Образование для всех». Прочная основа. Воспитание и образование детей младшего возраста. 2007. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147794r.pdf>

10. Офіційний веб-сайт Верховної Ради. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо осіб з особливими освітніми потребами. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94

11. Шевців З. М. Інклюзивна освіта як засіб реалізації соціальної моделі інвалідності. *Сучасний рух науки*: матеріали VII Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (6–7 червня 2019); Міжнародний електронний науково-практичний журнал «WayScience». Дніпро, 2019. 1977 с. С.1847.

12. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене. Львів: «Новий світ – 2000», 2019. 264 с.

13. Шевців З. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Рівненський держ. гуманний ун-тет. Рівне, 2017. 45 с.

14. Шевцов А. Г. Освітні системи реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності: автореф. дис. ... док. пед. наук: спец. 13.00.03 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 45 с.

РОЗДІЛ 4

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Боровець О. В.

Соціально-економічні трансформації, притаманні сучасному етапові розвитку України, висувають нові вимоги до педагога як фахівця. У ХХІ столітті школа потребує висококваліфікованих кадрів, здатних готувати підростаюче покоління до життя у швидкозмінному інформаційному суспільстві. Це актуалізує проблему підвищення рівня професійної компетентності вчителя, удосконалення його професійних якостей, умінь, майстерності, перспектив зростання. Серед важливих вимог суспільства до сучасного вчителя варто назвати вільну орієнтацію у широкому інформаційному просторі, розуміння особливостей розвитку національної та світової культур, усвідомлення ролі глобальних освітніх процесів, наявність високої педагогічної культури, поєднання фундаментальних теоретичних знань і практичної підготовки.

Докорінне та системне реформування загальної середньої освіти проголошено основною метою Концепції «Нова українська школа» [12]. Педагог – це людина, без якої реалізувати завдання перебудови системи шкільної освіти неможливо. За умов реалізації Концепції вчитель набуває свободи дій, значно ширших можливостей для вияву педагогічної творчості й ініціативи, а також вибору способів досягнення очікуваних результатів. Реалізація вчителем права на академічну свободу покладає, відтак, значну відповідальність за ухвалені рішення та передбачає високий рівень професіоналізму, педагогічної майстерності. Одним із компонентів формули Нової української школи є «умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно» [16, с. 11].

Педагог повинен бути здатним до самовизначення та саморозвитку, до конструювання й діагностування освітнього середовища. Фахівець зобов'язаний не тільки мати ґрунтовні знання, а й ефективно виконувати виробничі функції відповідно

до соціального замовлення. Сьогодні потрібні спеціалісти, здатні до генерування оригінальних ідей, пошуку неординарних рішень, комбінування та перетворення засвоєних способів діяльності в ході успішного вирішення проблемних завдань.

Значну кількість важливих вимог інтегрує в собі поняття «професійна компетентність педагога», наявність якої є запорукою організації ефективного освітнього процесу. Закладення першооснов формування професійної компетентності педагога відбувається у процесі його фахової підготовки в закладі вищої освіти. На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти в Україні вагомим є виховання творчої особистості, здатної до професійної самореалізації. Це зумовлює необхідність оновлення моделі навчання професіонала, спроможного застосовувати набуті знання, навички й уміння у змінних ситуаціях. З огляду на це пріоритетного значення для функціонування сучасних закладів вищої освіти набуває впровадження компетентнісного підходу, який гарантує випускникові досягнення успіху в соціальній і професійній діяльності. У Законі України «Про вищу освіту» зазначено: «компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та подальшу навчальну діяльність» [8].

Аналіз наукової педагогічної літератури дає підстави стверджувати про особливий інтерес учених до розроблення проблеми інноваційної освітньої парадигми, орієнтованої на формування та розвиток професійної компетентності майбутнього вчителя. Багато наукових розвідок присвячено розкриттю сутності понять «компетентнісний підхід», «компетентність» і «компетенції» [17], які на сьогодні ще не мають однозначного визначення та потрактовані як динамічні.

Проблема сутності, змісту, складників, особливостей формування професійної компетентності вчителя виступає предметом наукового пошуку когорти сучасних дослідників, серед яких: І. Бех, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, В. Семиченко та інші. Зважаючи на багатоаспектність і

багатокомпонентність поняття «професійна компетентність», упродовж останніх десятиріч з'явилася низка студій, присвячених осмисленню його складників, а саме – інтелектуальної (В. Завіна, О. Яригін), психологічної (С. Варбан, Н. Грицюк, М. Тіхонова), комунікативної (Н. Бутенко, М. Заброцький, В. Федорчук), соціальної (С. Бахтеєва, М. Гончарова-Горяньська, Л. Шабатура) компетентностей. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки увага науковців, серед іншого, прикута до проблеми дидактичної компетентності вчителя як недостатньо вивченої. У такому ключі до здобутків наукової спільноти доцільно зарахувати доробки В. Гриньова, В. Клачка, А. Плаксіна, О. Синчишиної, О. Усова, де висвітлено питання дидактичної культури педагога з таким її складником, як дидактична компетентність.

Теоретичним підґрунтям для розроблення проблеми дидактичної компетентності є праці дидактів минулого та сучасності, у яких розкрито різні аспекти загальнодидактичної підготовки вчителя (В. Бондар, В. Загвязинський, І. Колеснікова, П. Підласий), формування його дидактичних умінь (В. Паламарчук, В. Чайка, А. Щербаков), а також застосування інноваційних технологій навчання (Н. Мальцева, О. Пехота, Л. Пироженко, А. Фасоля, Н. Якса й інші).

Дидактична компетентність – це важливий складник професійної компетентності педагога. Формування дидактичної компетентності відбувається у процесі реалізації компетентнісного підходу, що передбачає «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості» [11, с. 66]. Ключовим поняттям компетентнісного підходу постає поняття «компетентність», сутність якої, попри визнання багатоаспектності, українські та зарубіжні вчені вважають дискусійною.

Вагомий внесок у дослідження проблеми компетентності належить британському психологу Джону Равену, який визначає компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній наочній царині, що охоплює вузькоспеціальні знання, особливого роду

наочні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [20, с. 45].

У багатьох наукових розвідках, крім поняття «компетентність», послуговуються поняттям «компетенція», що також має варіативний опис у різних джерелах – як тотожного поняттю «компетентність» і як самостійної структури. У напрацюваннях І. Зимньої представлено співвідношення цих понять так: компетенція – це процедурні та ціннісно-змістові знання про деяку предметну галузь, а компетентність – це уживання знання – компетенція у дії, тобто ситуативна категорія, що характеризує готовність індивіда виконувати роботу в конкретних професійних ситуаціях [9, с. 37–42].

У контексті вивчення компетентності як компонента особистісно зорієнтованої парадигми А. Хуторський наголошує на відмінності понять «компетенція» та «компетентність», зважаючи на те, що: компетенція – це заздалегідь задана соціальна вимога (норма), яка забезпечує ефективне виконання людиною певної діяльності у певній сфері. Компетентність – сформованість у людини відповідної компетенції, що передбачає особистісне ставлення до неї та предмета діяльності [23, с. 58–60].

Розмежовує вищеназвані категорії й Д. Іванов. На ґрунті аналізу й узагальнення низки визначень він констатує: компетентність – це характеристика, яку дано людині внаслідок оцінювання ефективності та результативності її дій, спрямованих на вирішення певного кола значущих для певного суспільства завдань; компетенція – це: 1) коло повноважень певної посадової особи; 2) коло проблем, щодо яких людина має певні знання, уміння, досвід; 3) здатність задовольняти певні вимоги й успішно виконувати певну діяльність [7, с. 6–8].

Багато вчених виявляють однакостайність у баченні набуття людиною компетентності в ході значущої для неї діяльності. Компетентність, яка забезпечує реалізацію людини у професійній діяльності, називають професійною. За твердженням В. Введенського, доцільність використання поняття «професійна компетентність» зумовлена широтою його змісту, інтеграційною характеристикою, що об'єднує такі широко вживані поняття, як «професіоналізм», «кваліфікація»,

«професійні здібності» тощо. Вчений зауважує про неприпустимість випадків ототожнення вказаного поняття з поняттям «компетенція». На його думку, компетентність – це певна особистісна характеристика, а компетенція – сукупність конкретних професійних чи функціональних характеристик [4, с. 69].

У сенсі педагогічної діяльності професійною компетентністю вчителя, на переконання Т. Сорокіної, варто вважати єдність його теоретичної та практичної готовності до провадження педагогічної діяльності. З огляду на це компетентність постає одним зі ступенів професіоналізму, складником, системотвірною основою педагогічної діяльності. У роботі Т. Сорокіної компетентність учителя потрактовано як його здатність на різному рівні вирішувати різні типи педагогічних завдань, професійну компетенцію вчителя – як динамічний, процесуальний бік професійної підготовки, характеристику професійного зростання, професійних змін – і мотиваційних, і діяльнісних [22, с. 111].

Аналіз фахової літератури слугує підставою для констатації про напрацювання представниками наукової спільноти широкого спектра тлумачень структури професійної компетентності педагога.

Професійна компетентність педагога як характеристика, що забезпечує ефективну організацію багатогранної діяльності вчителя, поєднує в собі низку компетентностей – психологічну, комунікативну, соціальну, проєктну, інтелектуальну, методичну, управлінську й ін. Це зумовлено складною структурою педагогічної діяльності вчителя, що спроектована на такі взаємопов'язані функції (види діяльності) педагога, як: діагностичну, орієнтаційно-прогностичну, конструктивно-проектувальну, організаторську, інформаційно-пояснювальну, комунікативно-стимуляційну, аналітико-оцінну, дослідницько-творчу [15, с.132]. Комплексне та системне виконання цих функцій передбачає сформованість у вчителя ключових компетентностей, а також взаємодію останніх у ході планування та організації освітнього процесу. Для ефективного виконання конструктивно-проектувальної, організаторської, інформаційно-пояснювальної, аналітико-оцінної й інших функцій визначальну

роль відіграє рівень сформованості дидактичної компетентності вчителя, що забезпечує його готовність до дидактичної діяльності.

Дидактична компетентність педагога – це інтегрована якість, що знаходить вияв у теоретичній і практичній готовності до дидактико-професійної діяльності, спрямованої на вирішення різноманітних дидактичних завдань і самореалізації в творчому освітньому процесі [5].

Основними компонентами професійної компетентності педагога визначають:

- знання (логічна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості);
- уміння (психічні утворення, які полягають у засвоєнні людиною способів діяльності);
- навички (дії, сформовані в процесі повторення й доведення до автоматизму);
- професійну позицію (система сформованих установок і орієнтацій, ставлень і оцінок внутрішнього та навколишнього досвіду, реальності й перспектив, а також домагань, які окреслюють характер дій, поведінки);
- індивідуально-психологічні особливості людини (поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль діяльності, поведінки та набувають вияву в якостях особистості);
- акмеологічні варіанти (внутрішні збудники, які зумовлюють потребу саморозвитку, творчості та самовдосконаленні) [19].

З огляду на складники професійної компетентності педагога найважливішими компонентами дидактичної компетентності вчителя є: знання теорії освіти і навчання, дидактичні вміння, ціннісне ставлення до дидактичного процесу, дидактичні здібності.

Підґрунтя дидактичної компетентності майбутнього вчителя створює опанування фундаментальних професійних знань, а саме: теоретико-методичних знань у галузі гуманітарних, світоглядних, власне професійних наук, оптимального обсягу цінностей, уявлень, універсальних способів пізнання та практичної діяльності. Фундаментальні

знання відзначаються спрямованістю на перебудову структури й змісту наукового знання, установлення між навчальними дисциплінами таких зв'язків, які уможливають формування у спеціалістів педагогічного мислення та цілісного уявлення про педагогічну діяльність.

Учитель повинен знати основні компоненти теорії освіти і навчання; структуру та характеристики кожного компонента процесу навчання; структуру різних типів навчання; засадничі компоненти змісту освіти та їхні функції; Державний стандарт освіти та його складники; визначальні закономірності в дидактиці; взаємозв'язок між закономірностями, принципами та правилами в дидактиці; принципи навчання в цілісній структурі процесу навчання; критерії вибору методів навчання; форми організації навчання; способи підвищення ефективності уроку; алгоритм побудови уроку як системи; структуру мети уроку та процедури її реалізації; варіанти організації навчально-пізнавальної діяльності школярів тощо [13].

Дидактична компетентність передбачає поєднання знань із дидактики, психології, методик викладання предметів, які постають певним чином упорядкованою й організованою системою знань, поданою у вигляді педагогічних теорій розвитку та соціалізації особистості, закономірностей і принципів побудови та функціонування освітнього процесу, що створює умови для подальшої творчості, альтернативності в організації освітнього процесу, орієнтування у професійній інформації та розв'язання дидактичних завдань на рівні сучасних теорій і технологій [5].

Теоретичні знання виступають базисом такого компонента дидактичної компетентності, як спрямовані на вирішення педагогічних завдань дидактичні вміння. Цілісна система дидактичних умінь відображає низку логічно взаємозалежних професійно-педагогічних завдань, відзначається єдністю прикладного й аналітичного аспектів діяльності, забезпечує гностичну, розвивальну, виховну, діагностичну, організаційну функції навчання.

У своїх працях Г. Коджаспірова стверджує про доцільність набуття певних педагогічних умінь для формування педагогом компетентності та потрактовує професійну компетентність

останнього як групу педагогічних умінь, які той повинен мати [10, с. 79].

До першої групи педагогічних умінь належать уміння побачити у педагогічній ситуації проблему та спроектувати її на формулювання педагогічних завдань, постановка яких пов'язана з орієнтуванням на учня як на активного учасника освітнього процесу; уміння конкретизувати педагогічні завдання, ухвалювати оптимальні рішення у будь-якій новоствореній ситуації, прогнозувати результати вирішення таких завдань у близькій і віддаленій перспективі.

Друга група вмінь охоплює роботу зі змістом навчального матеріалу; здатність до педагогічного тлумачення інформації; формування у школярів навчальних і соціальних умінь і навичок; вивчення стану психічних функцій учнів, урахування навчальних можливостей школярів, передбачення типових труднощів; уміння брати до уваги мотивацію учнів під час планування й організації освітнього процесу; уміння поєднувати форми навчання та виховання.

Третю групу складають уміння педагога співвідносити труднощі учнів із недоліками своєї роботи та створювати плани розвитку власної педагогічної діяльності.

Четверта група відображає вміння добирати різноманітні комунікативні завдання, із яких найважливішими є забезпечення умов психологічної безпеки під час спілкування та реалізації внутрішніх резервів партнера по спілкуванню.

П'ята група репрезентує вміння зрозуміти позицію іншого в спілкуванні, використання засобів невербального спілкування (міміка, жести); уміння створити атмосферу довіри у спілкуванні з іншою людиною; застосування прийомів риторики; переважання демократичного стилю викладання, уміння з гумором поставитися до окремих аспектів педагогічної ситуації.

Шоста група об'єднує вміння педагога дотримуватися стійкої професійної позиції, що пов'язана із розумінням значущості власної професії, тобто реалізації та розвитку педагогічних здібностей; уміння управляти своїм емоційним станом; усвідомлення власних позитивних можливостей і можливостей учнів.

Сьома група вмінь зорієнтована на усвідомлення перспективи свого професійного розвитку, визначення індивідуального стилю, максимальне використання природних інтелектуальних даних.

У восьмій групі – уміння встановлювати рівень знань, отриманих учнями за період навчального року; уміння визначати стан діяльності та навичок, видів самоконтролю й самооцінювання в навчальній діяльності на початку та наприкінці року; уміння стимулювати готовність до самонавчання й безперервної освіти.

Дев'ята група містить уміння вчителя оцінювати вихованість школярів; уміння розпізнавати за поведінкою учнів узгодженість етичних норм і переконань; уміння створювати умови для стимулювання позитивних якостей особистості.

Десята група – це інтегральна здатність педагога оцінити свою працю загалом; уміння побачити причинно-наслідкові зв'язки між завданнями, цілями, способами, засобами, умовами, результатами [10, с. 79–80].

Дидактична компетентність передбачає вміння проектувати повний цикл процесу засвоєння знань; створювати проблемні ситуації; організовувати різні форми навчальних занять; моделювати та проводити на високому методичному рівні уроки різних типів із застосуванням інноваційних технологій; діагностувати навчальні досягнення учнів; стимулювати й організовувати пізнавальну діяльність школярів; аналізувати, узагальнювати і використовувати передовий педагогічний досвід і досягнення психолого-педагогічної науки.

Дидактична компетентність як інтегрована якість охоплює таку особистісну характеристику, як дидактичні здібності. У педагогічній літературі здібності індивіда потрактовують як «такі індивідуально-психологічні особливості людини, що допомагають їй досягнути успіху в певній діяльності» [25, с. 26]. Для виявлення здібностей потрібно взяти участь у діяльності. Дидактичні здібності є своєрідною проєкцією дидактичної діяльності на особистість, позаяк виступають детермінантом якісного опанування нею вмінь і навичок:

- дидактичних (пояснювати, викладати інформацію зрозуміло, чітко, доступно, формувати самостійне мислення);

- експресивно-мовних (чіткість дикції, логічна послідовність викладу, образність і емоційність мови та ін.);
- академічних (ерудиція, пізнавальна активність, здатність до самоосвіти) [5].

Як зауважує Н. Якса, рівень розвитку тих чи тих здібностей залежить від якості засвоєних знань і набутих умінь, рівня об'єднання їх у єдине ціле; від природних задатків людини; від «натренованості» мозкових структур, задіяних у здійсненні пізнавальних процесів [25, с. 26].

Ставлення педагогів до дидактичного процесу визначається визнанням соціального значення професії педагога та значущості процесу навчання для кожної особистості зокрема та суспільства загалом; наявністю адекватної самооцінки власних можливостей виконання обов'язків вчителя та прагнення до самовдосконалення; належним рівнем педагогічної свідомості; позитивною професійною мотивацією до роботи зі школярами; відповідальністю.

Усвідомлення вчителями глибини відповідальності за своїх учнів і процес їхнього навчання пов'язане із переосмисленням у Новій українській школі важливих обов'язків педагога, серед яких – організування стимулюючого освітнього середовища, послідовність і справедливість, постійне поновлення своїх знань: «Учителі мають пам'ятати, що те, як вони навчають, є таким же важливим, як і те, чому вони навчають» [16, с. 52].

Сукупність усіх вищеописаних складників можна схарактеризувати як дидактичну компетентність педагога за умови їхніх системних взаємозв'язків і взаємозалежностей. Дидактична компетентність є, відповідно, складником дидактичної культури та постає інтегрованим особистісним утворенням, що зумовлює ефективність навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, сприяє створенню й освоєнню майбутнім учителем педагогічних цінностей і технологій, стимулює його до саморозвитку й творчості [5]. Дидактична культура – це така якість особистості педагога, що «допомагає створенню та засвоєнню викладачем нових педагогічних цінностей і технологій, саморозвитку особистості викладача і його дидактичної культуротворчості» [21, с. 287].

Аналіз наукової літератури розкриває відсутність єдиного підходу до визначення компонентів дидактичної культури педагога. Сучасні вчені виокремлюють такі складники останньої, як: мотиваційно-ціннісний, інноваційно-технологічний, особистісно-творчий (Н. Фат'янова); ціннісний, когнітивний, інструментальний, результативно-творчий (О. Усов); особистісно-мотиваційний, дидактико-компетентнісний, аналітико-рефлексивний (В. Гриньов). З огляду на результати осмислення означеної проблеми зміст дидактичної культури вчителя постає єдністю спектра компонентів – ціннісно-мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-творчого й аналітико-рефлексивного [3, с. 116].

Ціннісно-мотиваційний компонент передбачає сукупність мотивів дидактичної діяльності, ціннісних орієнтацій, переконань, усвідомлення необхідності професійного вдосконалення. Цей компонент характеризує активність учителя в ході дидактичної діяльності, бажання та здатність відмовлятися від стереотипів, критичність і гнучкість педагогічного мислення.

Когнітивний компонент відображає наявність у вчителя системних ґрунтовних знань теоретичної та практичної специфіки дидактичного процесу, ознайомлення з інноваційними формами та методами навчання.

Діяльнісно-творчий компонент є проєкцією рівня сформованості дидактичних умінь, як-от: управляти самостійною пізнавальною діяльністю учнів; доносити до учнів зміст навчального матеріалу з урахуванням вікових особливостей; навчати школярів опановувати методи самостійної пізнавальної діяльності; застосовувати різні комбінації засобів і прийомів навчання тощо.

Аналітико-рефлексивний компонент охоплює здатність учителя до аналізу дидактичної діяльності, порівняння очікуваних і реально досягнутих результатів. Цей компонент пов'язаний із узагальненням і оцінкою власного досвіду та рівня успішності учнів, з'ясуванням причин невдач і труднощів у дидактичному процесі.

Професійна компетентність учителя починає формуватися під час навчання в закладі вищої освіти й набуває розвитку у

процесі його педагогічної діяльності. Для формування професійної компетентності студентам ЗВО, майбутнім педагогам, необхідно усвідомлювати значущість своєї майбутньої професійної діяльності. Це сприятиме розвитку мотивації навчання, опануванню основ педагогічної майстерності, професіоналізму, прагненню до професійної самоосвіти й самовдосконалення. В. Чайка наголошує на доцільності значного посилення у вищій школі практичної підготовки вчителя до конкретної педагогічної діяльності та максимального зменшення періоду професійної адаптації. Це означає потребу такої організації освітнього процесу у вищій школі, що забезпечувала б проходження студентами всіх етапів професійного становлення, потрібних для формування початкового досвіду діяльності саморегуляції [24, с. 74].

Оновлення системи підготовки майбутнього вчителя означає переосмислення підходів і принципів організації процесу формування дидактичної компетентності педагога. У філософській літературі термін «підхід» фігурує зі значенням сукупності єдиноспрямованих за змістом принципів і методів ставлення чи впливу [18]. Ключовими підходами, реалізація яких зумовить ефективність формування дидактичної компетентності майбутніх учителів, є такі: компетентнісний, системний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, комплексний.

Компетентнісний підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на розвиток загальних і спеціальних компетентностей особистості як інтегрованої характеристики фахівця.

Системний підхід уможливує розгляд освітнього процесу з точки зору цілісності та динамічності структури, виявлення властивостей його елементів у системному взаємозв'язку.

Особистісно зорієнтований підхід пов'язаний із визнанням унікальності кожної людини та орієнтацією освітнього процесу на створення умов для розкриття творчого потенціалу й розвитку задатків студентів з огляду на їхні індивідуальні особливості.

Діяльнісний підхід звернений до розвитку особистості, початкова форма якого – активна пізнавальна діяльність, творче перетворення навколишньої дійсності.

Комплексний підхід забезпечує єдність засвоєння основних теоретичних положень і практики навчання здобувачів освіти.

Аналіз наукової літератури та власна педагогічна діяльність дали змогу визначити систему засадничих для процесу формування дидактичної компетентності майбутніх учителів принципів, як-от:

1. Принцип єдності теоретичної та практичної підготовки (наближення навчання студента до задоволення його конкретних життєвих потреб, тобто надання здобутим знанням корисності для практичної діяльності).

2. Принцип міжпредметної інтеграції (забезпечення зв'язку, взаємодії, узгодження змісту та форм навчання професійно-зорієнтованих дисциплін із дисциплінами гуманітарного циклу як передумови набуття стійких, системних знань і вмінь застосовувати останні у змінних ситуаціях).

3. Принцип єдності навчальної та наукової діяльності (поєднання засвоєння знань з науковими дослідженнями й викладачами, й студентами для формування у майбутніх спеціалістів бачення перспектив розвитку науки).

4. Принцип систематичності та послідовності (засвоєння студентом навчального матеріалу в логічному порядку з регулярним контролем освітніх результатів).

5. Принцип професійної спрямованості, урізноманітнення форм і методів діяльності студентів (варіативність навчальних завдань, що підтримує розумове напруження, зацікавленість на заняттях і в самостійній роботі, розвиває здатність до перенесення засвоєних способів дій у змінні умови, реальні життєві ситуації).

6. Принцип взаємодії викладача та студента в освітньому процесі (відхід від авторитарної педагогіки та створення на заняттях діалогічних ситуацій, педагогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії).

7. Принцип поступового розширення сфери самостійності студентів (зорієнтованість на формування у студентів навичок

самостійного та творчого набуття теоретичного й практичного досвіду).

8. Принцип рефлексії діяльності (використання знань, навичок і вмінь для осмислення й аналізу власної діяльності).

Реалізація системи принципів і їхній взаємозв'язок зумовлюють цілісність спрямованого на формування дидактичної компетентності майбутнього вчителя освітнього процесу.

Змістовне наповнення процесу формування дидактичної компетентності майбутніх учителів передбачає систему спеціальних знань, умінь і навичок, якостей і ціннісних орієнтацій, необхідних для опанування професії й ефективного виконання професійних обов'язків.

На основі аналізу навчальних планів, навчальних і робочих програм постає очевидним, що зміст таких дисциплін, як «Дидактика», «Дидактичний процес у початковій школі», «Педагогічні технології у початковій школі», «Педагогічна майстерність», «Нова українська школа» й інших, забезпечує ознайомлення майбутніх педагогів із теоретичними основами процесу навчання (предмет і завдання дидактики, сутність процесу навчання, закономірності та принципи навчання, зміст освіти), а також розкриває особливості організації освітнього процесу в сучасній школі (методи навчання, форми організації освітнього процесу, урок у сучасній школі, контроль і оцінювання навчальних досягнень).

Операційно-діяльнісний компонент процесу формування дидактичної компетентності майбутніх учителів відображає сукупність дій, методичного забезпечення та вибору пріоритетних форм і методів навчання студентів, які сприяють ефективному вирішенню означеної проблеми. Основними джерелами формування й удосконалення дидактичної компетентності студентів є вивчення комплексу дисциплін педагогічного циклу, самостійна пізнавальна діяльність студентів, педагогічна практика.

Форми та методи організації діяльності студентів на лекційних, практичних, лабораторних заняттях відзначаються спрямованістю на створення сприятливого емоційно-психологічного мікроклімату, заохочення пізнавальної

активності студентів, позитивне оцінювання їхніх професійних якостей. Із практики відомо, що реалізацію процесу формування дидактичної компетентності майбутніх учителів уможливило залучення таких методів, як: метод проєкту, інтерактивні методи, дискусія, проблемно-пошуковий метод тощо.

Метод проєктів – це спосіб досягнення дидактичної мети шляхом детального розроблення проблеми для отримання реального практично відчутного результату. Ідеться про вирішення навчального завдання на основі самостійних дій студента, які виявляють рівень розвитку його пізнавальних, творчих навичок, умінь використовувати набуті знання, критично мислити й орієнтуватися в інформаційному просторі [14]. Результатом виконання проєкту може бути презентація – перекодування змістовної інформації у візуальну форму, що забезпечує оптимальне засвоєння студентами навчального матеріалу за допомогою різноманітних технічних засобів.

Інтерактивні методи передусім передбачають діалогове навчання, пов'язане із постійною активною взаємодією суб'єктів освітнього процесу. Найефективніше застосування інтерактивних методів уможливають групові форми організації освітнього процесу («Дерево рішень», «Мозковий штурм», «Круглий стіл», «Незавершені речення» тощо) [6]. Одним із дієвих активних методів навчання є дискусія, тобто діалогічний метод навчання, який ґрунтується на обговоренні проблемних питань задля їхнього розв'язання.

Проблемно-пошуковий метод – це створення проблемних ситуацій чи формулювання проблемних завдань із використанням варіантів їхнього виконання. Такий метод виявляє результативність під час проведення тренінгів (інтерактивна форма організації навчання для максимального засвоєння навчального матеріалу та вироблення серій стандартизованих алгоритмізованих навичок для ефективного виконання завдань із певного виду діяльності чи галузі), а також практичних занять з елементами тренінгових технологій.

Ділові ігри об'єднують інтерактивну, цілеспрямовану, організаційно-методично забезпечену діяльність суб'єктів освітнього процесу за спеціально розробленим ігровим

сценарієм для моделювання професійно значущих дій та апробації учасниками різних варіантів професійної поведінки.

Проведення аудиторних занять у формі дискусій, тренінгів, ділових ігор, ознайомлення із досвідом роботи вчителів сприяє формуванню позитивної мотивації, стимулюванню активної діяльності, усвідомленню важливості успішного навчання для майбутньої професійної діяльності. Уведення інноваційних технологій забезпечує не лише більш ґрунтовне засвоєння студентами дидактичних знань і вмінь, а й підготовку їх до інноваційної діяльності у майбутньому. На лабораторних заняттях на особливу увагу заслуговує вироблення вмінь визначати мікро- і макроцілі, вибір методів і засобів їхнього досягнення та адекватного стилю й темпу дидактичної діяльності у процесі мікрвикладання тощо [2].

За умов модернізації системи вищої освіти процес навчання майбутніх учителів зазнає послідовної трансформації від транслювання інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів і формування у них навичок самостійної роботи. Самостійна пізнавальна діяльність студентів – це комплекс дидактично передбачених зусиль, які посилюють інтелектуальну чутливість і сприяють самостійному пошуку під керівництвом викладача тих знань, котрі збагачують фаховий життєвий досвід, уміння та навички, забезпечують подальше професійне самовдосконалення особистості майбутнього педагога. Основним методом самовдосконалення дидактичної компетентності є самостійне опрацювання наукової, науково-популярної, навчальної, художньої та іншої літератури, а важливою умовою ефективності самоосвіти – знання студентами раціональних прийомів самостійної роботи.

Унаслідок систематично організованої, педагогічно керованої самостійної роботи студенти не лише засвоюють навчальний матеріал, а й опановують культуру розумової праці, набувають досвіду творчої діяльності, виробляють вагомий для здобуття наукових знань уміння, а саме: читати із різною метою (для засвоєння важливих деталей, для відповіді на запитання, для критичного оцінювання, для розвитку словникового запасу тощо); працювати із першоджерелами, послуговуватися книгою як знаряддям праці; шукати потрібну інформацію;

користуватися довідником; конспектувати; складати картотеку й користуватися нею; виокремлювати основне; слухати; аргументовано висловлювати власну думку; коротко та стисло викладати свої й чужі думки; логічно мислити; систематизувати, класифікувати явища; бачити та розуміти причини й наслідки процесу виникнення та розвитку того чи того явища; аналізувати факти, робити узагальнення й висновки тощо. Самостійна робота студентів сприяє формуванню ініціативності, дисциплінованості, точності, почуття відповідальності, необхідних майбутньому фахівцю для навчання та професійно-дидактичної діяльності [24].

Крім того, самостійна робота уможливорює формування інтелектуальних якостей майбутнього спеціаліста, виховання в останнього стійких навичок постійного поповнення знань і самоосвіти, розвитку працелюбності, організованості й ініціативності, випробування його сили, тренування волі. Загалом самостійна робота постає складовим компонентом дидактичного процесу, який розвиває у студента здатність використовувати знання, вміння, навички для пошуку, обробки та застосування інформації в конкретній ситуації.

У формуванні дидактичної компетентності майбутнього вчителя значущу роль відіграє педагогічна практика, загальна мета якої – поглиблення теоретичних знань, вироблення практичних умінь і навичок, розвиток педагогічного мислення, проведення уроків та виховних заходів різного типу на основі інноваційних прийомів і методів навчання та виховання, виконання аналізу та самоаналізу різноманітних форм організації освітнього процесу.

Педагогічна практика поєднує теоретичну підготовку із практичною діяльністю у школі, сприяє виробленню у майбутніх учителів професійно-дидактичних навичок в умовах реального освітнього процесу, навичок самостійності у ході підготовки та проведення різних форм навчальної роботи, а також особистої відповідальності за якість та ефективність такої роботи. Під час практики відбувається формування професійної позиції майбутнього фахівця, активізація внутрішніх стимулів, які зумовлюють потребу саморозвитку, творчості та самовдосконалення.

Аналіз наукової літератури, власні спостереження та висновки, визначення й теоретичне обґрунтування компонентів процесу формування дидактичної компетентності майбутніх учителів дають підстави цілісно презентувати та здійснити моделювання останнього для його реалізації за певним еталоном.

Як зразок для подальшого втілення модель охоплює такі блоки: концептуально-цільовий (мета, завдання, методологічні підходи та педагогічні принципи), організаційно-змістовний (структурні компоненти компетентності, які забезпечують цілісність поняття), операційно-діяльнісний (форми, методи, засоби досліджуваного явища), аналітико-результативний (аналіз досягнутих результатів професійного навчання та проведення корегувальних дій) (див. рис. 4.1).

Основною базою для впровадження моделі формування дидактичної компетентності майбутніх учителів є курс «Дидактика», який згідно з навчальними планами для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» вивчають у 3 семестрі. Сучасний учений В. Бондар теоретично обґрунтував модульно-рейтингову технологію вивчення дидактики, яка передбачає структурування змісту дисципліни на навчальні модулі та розширення застосування інтерактивних форм і методів повноцінної самостійної роботи студентів під керівництвом викладача [1, с. 197]. Модулі навчальної дисципліни повинні, на думку автора:

- складатися із пов'язаних між собою у певному співвідношенні теоретичних, емпіричних і практичних компонентів змісту, сукупність яких виконує самостійну функцію;

- мати складну композицію, побудовану за принципами теорії систем: морфологічності (має свої компоненти й елементи), структурності (компоненти й елементи перебувають у певному взаємозв'язку), функціональності (кожен модуль має своє призначення та виконує притаманну йому функцію), генетичності (зміст модуля має свою історію виникнення, становлення, розвитку й перспективу модернізації).

В. Бондар наголошує, що «для студента – майбутнього вчителя важливо не лише осмислити й засвоїти інформацію, а й оволодіти способами її практичного застосування» [1, с. 198].

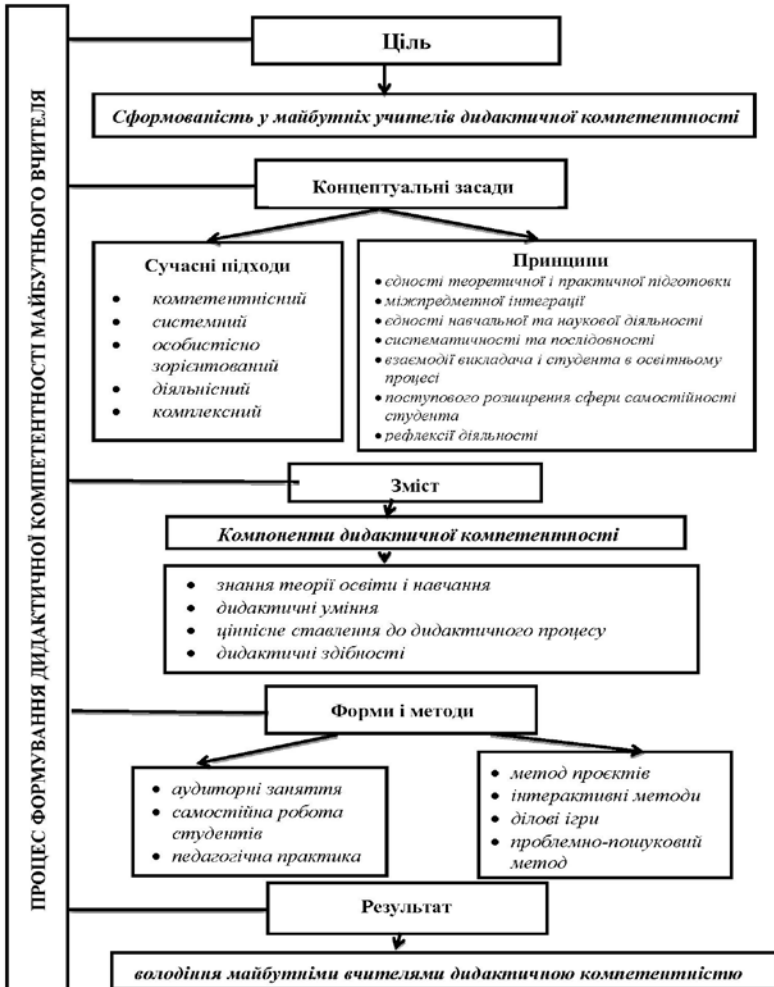


Рис. 4.1. Модель формування дидактичної компетентності майбутніх учителів

Отже, формування й удосконалення рівня дидактичної компетентності майбутнього педагога передбачає динамічний розвиток студента з огляду на цілі сучасної школи та досягнення педагогічної науки і практики; усвідомлення необхідності змін і пошуку нових можливостей самореалізації у професійно-дидактичній діяльності, тобто використання майбутнім учителем різноманітних способів навчання та самонавчання для вдосконалення власної дидактичної й інших складників професійної компетентності.

Список використаних джерел:

1. Бондар В. І. Дидактика: підручник. Київ: Либідь, 2005. 264 с.

2. Боровець О. В. Дидактична компонента у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький, 2013. Вип. 28. Том I. С. 43–47.

3. Боровець О. В. Компоненти дидактичної культури сучасного вчителя. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку*: матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції: збірник тез. Бердянськ: БДПУ, 2018. Ч.1. С. 116–117.

4. Введенский В. Н. Профессиональная компетентность педагога: пособие для учителя. Санкт-Петербург: Просвещение, 2004. 158 с.

5. Гриньов В. Й. Формування дидактичної культури майбутнього вчителя: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2003. 21 с.

6. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н. П. Наволокова. Харків: Вид. група «Основа», 2012. 176 с.

7. Иванов Д. А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании. *Завуч*. 2008. №1. С. 4–24.

8. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws>

9. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.

10. Коджаспирова Г. М. Педагогика: учебник. Москва: Гардарики, 2004. 528 с.

11. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.

12. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/.

13. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика. Москва: Издательский центр «Академия», 2007. 352 с.

14. Купенко О. В. Педагогічні проекти: навчальний посібник. Суми: СДУ, 2015. 133 с.

15. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навчальний посібник. 5-те видання, доповнене і перероблене. Київ: Знання-Прес, 2007. 656 с.

16. Нова українська школа: поради для вчителя / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плєяди», 2017. 206 с.

17. Олексюк О. М. Компетентнісний підхід у вищій освіті: сучасний термінологічний дискурс. *Мова і культура*. 2014. Вип. 17. С. 156–161.

18. Педагогіка у запитаннях і відповідях / укл. Л. Кондрашова, О. Пермяков, Н. Зеленкова, Г. Лаврешина. Київ: Знання, 2006. 252 с.

19. Психология и педагогика: учебное пособие / под редакцией А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина. Москва: Изд-во Института психотерапии, 2002. 585 с.

20. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва: «Когито-Центр», 2002. 396 с.

21. Синчишина О. А. Сутність і зміст дидактичної культури викладача закладу вищої освіти. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць*. 2012. Вип. 11. С. 285–289.
22. Сорокина Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания. *Начальная школа*. 2004. № 2. С. 110–114.
23. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
24. Чайка В. М. Дидактико-технологічні знання в системі підготовки вчителя до здійснення саморегуляції педагогічної діяльності. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. Житомир, 2005. Вип. 25. С. 73–76.
25. Якса Н. В. Основи педагогічних знань: навчальний посібник. Київ: Знання, 2007. 358 с.

РОЗДІЛ 5 ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Гудовсек О. А.

У переліку питань, які не втрачають своєї актуальності впродовж усієї тисячолітньої історії суспільства, одне з чільних місць належить естетичному вихованню особистості. Багатоаспектність проблеми естетичного виховання вимагає комплексного підходу до її дослідження: сукупність теоретичних уявлень про естетичне виховання утворює особливу царину наукових знань, окремі положення яких відображено у філософії, естетиці, психології, педагогіці, культурології та мистецтвознавстві.

У такій проекції методологічну основу сучасного естетичного виховання складає симбіоз наук – філософії, естетики, соціології, психології, педагогіки тощо.

Фундаментальну роль в осмисленні сутності та складників естетичного виховання відіграла *філософія*. Засадничі підходи до визначення предмета й змісту естетичного виховання було сформовано ще в епоху античності. Античні філософи розглядали естетичне виховання крізь призму поєднання краси тіла та душі, зовнішньої й внутрішньої краси, інтелектуальної, моральної та фізичної досконалості. Один із перших філософів Стародавньої Греції – Платон – естетичне виховання зіставляв із категорією прекрасного (краси) як такого виду духовною сутністю, що пов'язана з категорією мистецтва дещо відносно. Мистецтво, на його погляд, є наслідуванням світу чуттєвих речей, а не світу ідей (думок), тож його вирізняє слабкість і недосконалість на шляху до прекрасного. Крім того, у більшості видів мистецтв філософ узагалі не знаходив зв'язку із прекрасним (красою), бо краса має позачуттєвий характер: «У світі існують не лише тіла, а й душі, не лише чуттєві, руйнівні речі, а й вічні, понадчуттєві ідеї. Душі більш досконалі, ніж тіла, а ідеї досконаліші за тіло і душу» [16, с. 168].

Тому, за Платоном, естетичне виховання не варто обмежувати красою тіла, оскільки краса душі й ідеї цілком перевершують красу тіла. Красу осягають не почуттями, а

розумом. Філософ уважав, що мистецтво має бути морально корисним для людини та сприяти утворенню досконалої держави [там само].

У творах-діалогах «Держава», «Законо», «Іон», «Бенкет», «Софіст», «Федр» [17] Платон розширив естетичну проблематику, постійно апелюючи до питань естетичного виховання через красу мистецтва, красу природи, красу людських учинків. Філософу належить створення системи загальнодержавного естетичного виховання, основними компонентами якої були музика, гімнастика, танці, поезія, видовищні мистецтва (загальногрецькі свята, вистави тощо).

Послідовник Платона – Аристотель – у працях «Поетика» (або «Мистецтво поезії») [2, с. 646–680], «Політика» [там само, с. 376–644], «Етика» [там само, с. 54–374] висвітлює широке коло проблем, дотичних до естетичного виховання особистості. Останнє, на його думку, повинно було поставати на поезії, мистецтві рідної країни та відповідному епосі.

Ядро естетичних поглядів Аристотеля складає вчення про прекрасне: філософ убачав сутність прекрасного у певних конкретно-чуттєвих якостях самого життя, виводячи в центр усіх естетичних міркувань проблему прекрасного. Сфера прекрасного для Аристотеля вирізнялася значним обширом. Прекрасне – це божество та людина, людське тіло й суспільство, предмети і дії, земна природа та рух небесних тіл. Прекрасне наявне й у природі, й у мистецтві. Мистецтво, за Аристотелем, є людська діяльність, й саме цим відрізняється від природи. Філософ визначав мету мистецтва, з одного боку, в роботі митця (художника), а з іншого – у впливі творів мистецтва на людей. Завданням мистецтва вважав імітацію, або наслідування (з грец. – мімесіс) [2].

Спільність висловлювань Платона й Аристотеля щодо естетичного виховання полягала у визнанні визначального впливу естетичного виховання на особистість людини та її свідомість за посередництва мистецтва як його вагомий складник. З огляду на притаманне історичній епосі філософів трактування естетичного як єдності різноманіття естетичне виховання в контексті гармонійного розвитку особистості відображало поєднання краси духу й тіла, зовнішньої та

внутрішньої краси, інтелектуальної, моральної і фізичної досконалості. І Платон, і Аристотель пов'язували естетичне виховання із залученням підростаючих поколінь до музичних занять, хорових виступів у святкові дні, театрального мистецтва, поезії тощо.

Візантійське мистецтво, підвалинами якого слугували естетичні надбання античності, досягло свого розквіту в IV–VI ст. Саме естетика Візантії активно впливала на естетичну культуру Київської Русі й інших держав із православним релігійним віровченням. Прикметно, що естетична думка того часу не обмежувалася вивченням впливу краси на духовність людини, а прагнула до розуміння значення кольору, звуку для художньої цінності творів мистецтва [12].

Історичні реалії епохи Середньовіччя позначилися на теорії естетичного виховання передусім переорієнтацією на релігійне світосприйняття та наданням переваги серед видів мистецтва, що впливали на формування особистості, поезії й архітектурі (поезію було зорієнтовано на еліту суспільства, а архітектуру – на широкий загаль). На цьому етапі розвитку людства передумовою формування особистості загальною та естетичної її цінності зокрема вважали виховання «божого іскри», тож митець поставав посередником між божественним голосом і людиною, а естетичні цінності – характеристикою особливостей панування влади й усіх матеріальних і духовних надбань.

Епоха Відродження вирізнялася необмеженим зростання ваги творчої людини – митця (художника, поета, музиканта), який за допомогою власних творів естетично збагачував культуру нації. В епоху Відродження творили Сандро Боттічеллі, Буонаротті Мікеланджело, Леонардо да Вінчі, Санті Рафаель, Франческо Петрарка, Джованні Боккаччо, Нікколо Макіавеллі, Вільям Шекспір, Лука Маренціо, Андреа Габріелі й інші.

У цей період фокус уваги філософів змістився на світську культуру та реальну людину як об'єкт художньої інтерпретації митців. Зосередженням у архітектурі, образотворчому мистецтві, музиці та літературі на людській величчю й основному призначенні людини [3] було розпочато етап естетичного

піднесення, що досяг свого апогею у XVIII – на початку XIX ст., тобто в епоху Просвітництва.

Філософи Нового часу активно працювали над утвердженням нових естетичних понять, як-от: естетичний смак, естетичні судження, а також аналіз структури та сутність естетичного, взаємозв'язки культури та цивілізації, людини й мистецтва, естетики та моралі.

Плідно прислужився справі становлення естетичного виховання Ф. Шіллер. У автобіографічній праці «Листи про естетичне виховання людини» (1793–1794 рр.) філософ оперує введеним ним же терміном «естетичне виховання» [31] та пропонує дуальне визначення сфери естетичного виховання, стверджуючи, що: «з одного боку, лише естетичне веде до безмежного, становить ціле в собі, тому що воно (естетичне) поєднує в собі умови свого виникнення й продовження; з іншого боку, краса нічого не дає ні розуму, ні волі, вона лише робить людину здатною до належного користування тим чи іншим» [там само]. Митець потрактував красу то як кінцеву мету людського розвитку, то як момент переходу від фізичного стану (чуттєвості природи) до логічного й морального (істини та обов'язку щодо ідеальної держави), вважаючи красу водночас і станом, і дією людини. Загалом Ф. Шіллеру властиве прагнення естетично вдосконалити людину, налагодити взаємозв'язок між мистецтвом і людством, між знаннями та почуттями [там само].

Значну увагу естетичному вихованню особистості приділяли й представники української філософської думки початку XVIII ст.

Ф. Прокопович розглядав проблему краси людини крізь призму гармонії духу й тіла, залучаючи до аналізу поняття краси природу, звичаї, побут, ремесло та майстерність. Розроблена мислителем теорія поетичного мистецтва вирізнялася серед інших видів творчості безпосереднім впливом на естетичні почуття людини, позаяк саме поетика, на його переконання, впливає на відчуття стилю, розвиток фантазії й уяви [19].

Причетність до розвитку українського естетичного виховання XVIII ст. мав український філософ-просвітитель Г. Сковорода, відомий проголошенням ідеї взаємодії та спорідненості філософії й поезії, філософії і мистецтва, що стала

«наріжним каменем» його теорії виховання гармонійної особистості [9]. У контексті естетичного виховання філософ надавав особливого значення мистецтву з його потенціалом через емоційно-чуттєву сферу прищеплювати уявлення про естетичні ідеали.

У 30–50 рр. ХІХ ст. в Україні набула визнання харківська естетична школа, представники якої (І. Кронеберг, А. Метлінський) активно обговорювали значення естетичного виховання для становлення особистості. Так, послідовник Ф. Шеллінга, професор, ректор Харківського університету І. Кронеберг в університетському збірнику «Брошурки» порушував питання самостійності естетики як філософської науки [18]. Теорія І. Кронеберга, серед іншого, передбачала аналіз меж прекрасного, вияви яких пов'язані не лише із мистецтвом, а й із природою, суспільством, конкретною людиною [там само].

Теоретичну основу естетичного виховання складає також *естетика* – філософська наука, предметом якої постає сукупність виражальних форм будь-якої сфери діяльності, зокрема художньої [26].

Естетичному вихованню притаманний особливий зв'язок із *психологією* як наукою про закономірності розвитку та вияву психіки конкретної особистості.

Посутніми в контексті естетичного виховання видаються погляди українського психолога С. Ананьїна, який стверджував, що естетичні потреби й нахили особистості, як і прагнення до творчості, належать до загальнопоширених властивостей психіки. У працях «Сучасна доба і виховання» (1922 р.), «Естетичне виховання» (1922 р.) автор розглядав естетичне виховання як складник загальної педагогічної мети, охоплюючи ракурсом останньої фізичний розвиток, інтелектуальну освіту, трудове та моральне виховання. С. Ананьїн підкреслював важливість правильного бачення ролі естетичного виховання особистості крізь призму її призначення, власне сенсу майбутнього життя, з такого приводу зазначаючи, що «елементи художньої освіти є необхідною попередньою умовою успішного здійснення багатьох призначень, а також необхідним засобом для розуміння культурних цінностей мистецтва. Без естетичного

виховання художні нахили залишаються прихованими або грубими, творчі сили не виявляються, людина позбувається ясного ставлення до мистецтва» [1, с. 89]. Учений переконував, що і методом, і засобом естетичного розвитку особистості повинне бути мистецтво та навчальні предмети естетичного циклу, а насамперед – образотворче мистецтво.

Відомий дослідник психології творчості та психології виховання мистецтвом А. Бакушинський на початку ХХ ст. обґрунтовував потребу проведення естетичного виховання за двома напрямками, як-от: вивчення закономірностей художньої творчості, її «продуктів» і вивчення та розроблення найбільш доцільних у суспільстві методів художньо-педагогічної діяльності. Важливо, що наскрізною темою напрацювань і критичних висловлювань ученого було з'ясування впливу мистецтва на духовне формування особистості зокрема та суспільства загалом.

Осмилення основних аспектів проблеми естетичного виховання й естетичного розвитку особистості – предмет наукового зацікавлення знаного психолога, педагога П. Блонського, який вважав розвиток естетичної творчості (з такими його завданнями, як формування закладених природою творчих можливостей особистості) однією із цілей виховання особистості та наголошував на неізолюваності естетичної творчості від творчості повсякденної життєвої.

У контексті проголошення мистецтва найважливішим засобом естетичного виховання науковець підкреслював доцільність плекання любові та потреби в гарній художній книзі, збагачення музичних почуттів, уміння усвідомлювати зміст музичного твору та розвивати індивідуальні творчі здібності в царині образотворчого мистецтва [4]. П. Блонський негативно ставився до процесу копіювання в образотворчому мистецтві. Він визначав потребу в синтетичній (структурній) системі, за якою творча діяльність починається відразу ж і є «синтезом малювання, живопису, скульптури, архітектури, моделювання тощо» [там само, с. 265]. Продовжуючи далі, дослідник стверджував, що естетичне виховання особистості має бути зумовлене естетичною потребою людини в красі та спонукати її до мистецтва.

Причетний до формування теорії естетичного виховання психолог Л. Виготський визнавав особливий вплив виховання мистецтвом на психічний розвиток особистості [5], зокрема називав детермінантами розвитку творчих здібностей останньої соціум навколо неї, а також умови, за яких відбувається освітній процес.

До когорти фундаторів теорії естетичного виховання, психології творчої діяльності належать Б. Ананьєв, Л. Божович, Г. Костюк, О. Леонт'єв, П. Якобсон та ін. Серед здобутків вищевказаних психологів – розкриття значення психічних якостей особистості (естетичних емоцій, естетичної свідомості, естетичного сприйняття, фантазії, смаку, естетичних почуттів, уявлень, естетичного ідеалу, естетичної поведінки, інтересів і мислення) для формування естетично вихованої людини

Проблему естетичного виховання відображено й у працях відомих педагогів. Так, представники педагогічної науки XVII – XVIII ст. – Я. Коменський і Й. Песталоцці – у вченні про природовідповідність зверталися до естетичного виховання з огляду на те, що процес пізнання, на їхнє переконання, розпочинається із чуттєвого сприйняття, спостереження, необхідних для гармонійного розвитку особистості.

За Я. Коменським, гармонія споконвічно закладена у Богові та набуває виявів у природі, мистецтві, людині, позаяк прекрасне остання відчуває в конкретно-чуттєвій формі. Цікаво, що ідеї естетичного виховання постають органічним складником педагогічне навчання та прочитуються в усіх найбільших творах Я. Коменського [10].

Естетичне виховання аналізував вітчизняний педагог К. Ушинський, убачаючи в ньому не самоціль, а найважливішу умову та шлях досконалого й гармонійного розвитку особистості; максимальне розкриття особистості в діяльності, найбільш відповідній її душі. Педагог визначав активно-творчу сутність естетичного виховання в тому, щоб: формувати потреби, здібності та навички людини, вносити естетичний елемент в її працю, суспільні зв'язки, побут, усі сфери вияву особистісного «Я», тим самим визнаючи пріоритетними засобами естетичного виховання природу, працю, мистецтво. К. Ушинський надавав особливого значення для естетичного

виховання творам мистецтва та вивченню їхньої історії (живопису, музики, скульптури), тому що «розуміти і знати мистецтво – це розуміти і знати життя в різні історичні епохи і періоди» [25].

Український педагог, письменник, театрал Я. Мамонтов у нарисі «Естетизація людини» відстоював наукову позицію, що метою естетичного виховання особистості є розвиток її естетичного відчуття, естетична культура постає кінцевим результатом індивідуального та соціального розвитку людини, а шлях виховання особистості проходить через пізнання прекрасного в мистецтві до прекрасного життя мистецтва [14].

Ще один український педагог, композитор і громадський діяч К. Стеценко як прихильник гармонійного розвитку особистості регламентував принципово важливим його компонентом естетичне виховання. Метою останнього він вважав виявлення та розкриття творчих можливостей особистості, стимулюванні її творчої активності [22]. Серед засобів естетичного виховання особистості дослідник надавав перевагу музиці («вона (музика) як ніщо інше, здатна ушляхетнити людину, розвинути в ній благородні поривання, вплинути на психіку і настрій» [там само, с. 63]), зокрема народній пісні з її безумовним потенціалом щодо впливу на розвиток не лише музичних здібностей, а й духовності, естетичних почуттів і смаків.

Концепція естетичного виховання видатного українського культуролога та музиканта М. Леонтовича містить такі положення: формування у процесі естетичного виховання художньо-образного мислення та розвиток творчих здібностей; надання естетичному вихованню (зокрема, музичному навчанню) духовності та емоційності; поєднання в процесі естетичного виховання класної та позакласної роботи з дітьми; серед всіх видів естетичного виховання провідне місце належить музичному вихованню, зокрема фольклору [8].

Радянський педагог С. Шацький розмежував «естетичне» та «художнє» виховання, потрактовуючи перше як виховання за допомогою мистецтва універсальних якостей людини, залучення особистості до мистецтва, до різнобічної творчої діяльності, розвиток активності особистості, її почуття

патріотизму та колективізму, любові до прекрасного в житті, а друге – як складник естетичного виховання, його підпорядковану частину [28, с. 186]. Перекоаний у значній виховній ролі всіх видів мистецтва, учений прагнув активізувати на основі їхніх ресурсів процес естетичного виховання.

Актуальними в контексті пропонованого дослідження є ідеї відомого педагога-новатора А. Макаренка про естетичне виховання як один із найвагоміших напрямів виховання, присвячений вихованню людини-колективіста, зорієнтованої на творчий пошук, творче ставлення до життя. Увиразнюючи соціальність людських почуттів, А. Макаренко наголошував на здатності колективу виховувати Людину-творця, позаяк естетичне начало притаманне колективу, що постає на ґрунті дисциплінованості, злагоди, осмислення краси, єдності. Особливого значення знаній педагог надавав красі праці, естетичній цінності навчання, естетиці шляхетних учинків, зокрема вважав, що найкращим важелем, що може повернути суспільство до культури, постає прагнення до краси, природно закладене в кожній людині [13].

У 50–60-ті рр. ХХ ст. ряд педагогів (Н. Дмитрієва, В. Разумний, В. Шацька, В. Шестаков) піддавали критиці ототожнення понять «естетичне виховання» та «художнє виховання» (мистецтва). Так, російський педагог, естетик, мистецтвознавець В. Шестаков бачення естетичного виховання як спеціальної галузі навчання мистецтву (художнього виховання) проголошував негативним виявом [30].

Критику такого ототожнення знаходимо й у працях радянської дослідниці В. Шацької, яка витлумачувала естетичне виховання як виховання здатності цілеспрямовано сприймати, відчувати красу в довколишній дійсності, у природі, у суспільному житті, праці, у явищах мистецтва, виховання потреби брати активну участь у створенні краси в житті й у мистецтві (тобто розуміти прекрасне в об'єктивному світі, цінувати прекрасне в мистецтві та вміти бачити прекрасне) [27, с. 6].

Педагогиня окреслила пов'язані зі змістом і метою виховного процесу основні завдання естетичного виховання, як-от:

- виховання естетичної потреби та здатності правильно розуміти прекрасне у мистецтві, природі, явищах суспільного життя, людських взаєминах і побуті;

- розвиток естетичного сприймання та послідовне втілення системи естетичних уявлень, відчуттів, переживань, поглядів, переконань, естетичних смаків на основі систематичного ознайомлення з творами мистецтва різних видів;

- розвиток художніх здібностей, прищеплення знань, умінь і навичок для користування засобами того чи того виду мистецтва та можливості вносити елементи прекрасного в суспільне й особисте життя [там само].

Запропоноване В. Шацькою визначення сутності естетичного виховання набуло поширення у педагогічній науці, а відтак – розвитку у наукових доробках О. Апраксіної, Н. Ветлугіної, Ю. Ізюмського, Т. Полозової, Е. Савченко, Ю. Рубіна, присвячених загальним і частковим питанням цього поняття.

Над формуванням теорії естетичного виховання плідно працював знаний український педагог В. Сухомлинський. У руслі переосмислення проблем естетичної свідомості, естетичного ставлення до дійсності, естетичного ідеалу, естетичного смаку, естетичних оцінок, естетики поведінки Василь Олександрович згенерував низку ідей щодо культури почуттів і розвитку емоційної сфери особистості, акцентуючи, зокрема, на неможливості інтелектуального розвитку людини без почуттів, переживань, емоційно-естетичного ставлення до навколишніх і до самої себе. Учений стверджував, що чим гострішим є відчуття та сприйняття людини, тим більше вона бачить та чує навколо себе, чим глибшою є її емоційна оцінка явищ, подій, предметів, тим вона внутрішньо багатша та яскравіша. Заслугують на увагу розроблені педагогом не тільки теоретичні, а й методичні прийоми та механізми естетичного впливу на особистість (спілкування з природою, мистецтвом, красивими людьми, різнобічна творча художньо-естетична діяльність школярів, яка виконувала функцію фактора формування естетичного ставлення до світу, до людей і закріплення цього ставлення в естетиці поведінки) [23, с. 177].

У педагогічній системі В. Сухомлинського виховання красою постає однією з найважливіших умов формування особистості. «Нехай дитина відчуває красу та захоплюється нею», – зазначав педагог [24, с. 30–31].

Системний підхід до проблеми естетичного виховання відображають праці педагогів другої половини ХХ ст. Л. Воловіч, Н. Дьоміної, М. Кіященко, Б. Рождественського та ін. Так, Б. Рождественський визначав естетичне виховання як сукупність організованих естетичних впливів, які є послідовно здійснюваними системою засобів дійсності та мистецтва й охоплюють всі грані формування особистості [20, с. 14–16].

Кінець ХХ ст. у царині естетичного виховання ознаменований виникненням у наукових колах новаторських ідей щодо естетичного розвитку особистості. Зокрема, розглядати взаємодію мистецтв у естетичному, загальнокультурному, духовному розвитку особистості запропонувала професорка Г. Шевченко [29].

Українські педагоги Д. Джола, А. Щербо аргументували логіку розгляду естетичного виховання крізь призму естетичного ставлення, а відтак – досить ґрунтовно аналізували такі поняття, як «естетичні цінності», «естетичне сприйняття», «естетичний смак», «естетичні потреби», «естетичні почуття», «естетичні судження». На переконання вищевказаних авторів, естетичне виховання – це «формування естетичного ставлення людини до дійсності, зміст якого, поєднуючи в собі загальнолюдські, епохальні, регіональні, національні, класові, професійні й індивідуальні риси, несе історично визначений рівень людяності» [7, с. 51].

Погоджуємося із твердженням С. Гончаренка, що сутність естетичного виховання є складовою частиною педагогічного процесу, яка безпосередньо спрямована на формування і виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини [6, с. 119].

Загалом вищевикладене дає підстави констатувати, що змістове наповнення поняття «естетичне виховання» має у педагогічній літературі багатоаспектне трактування.

Для створення сучасної теорії естетичного виховання майбутніх учителів початкової школи досить значущим є відкриття 1996 р. (уперше в Україні) на базі Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України лабораторії мистецької освіти під керівництвом доктора педагогічних наук, професора О. Рудницької. Ключовим напрямом діяльності лабораторії було обрано формування загальної та професійно-педагогічної культури студентської молоді.

Векторами наукових пошуків фахівців лабораторії мистецької освіти слугували: обґрунтування основних напрямів розвитку культури особистості засобами мистецтва в умовах професійної освіти; розкриття особливостей формування загальної та професійної культури студентів засобами різних видів мистецтва; розроблення критеріїв педагогічного діагностування ефективності впливів окремих видів мистецтва на формування особистісних якостей студентів; визначення закономірностей, принципів та умов використання культуротворчої функції мистецтва в освітньому процесі закладів вищої освіти тощо [21, с. 44].

На сучасному етапі метою естетичного виховання в закладах вищої освіти проголошено формування та розвиток у майбутнього педагога високого рівня особистої естетичної культури та творчих установок до діяльності [11, с. 38].

У педагогічних закладах вищої освіти України освітній процес зорієнтовано на інтелектуальний, усебічний розвиток сучасної молоді, розширення її світогляду, вдосконалення відповідних особистісних і професійних якостей. У такому ключі привертає увагу процес формування естетичної компетентності майбутніх педагогів початкової школи.

Естетична компетентність – інтегральний духовно-естетичний феномен, готовність і здатність особистості мобілізувати персональні ресурси – організовані в систему художні знання, уміння, ставлення, здібності, якості, необхідні для ефективного вирішення художніх завдань у типових і нестандартних ситуаціях, у побудові власної траєкторії життєтворчості. Це здатність орієнтуватися в естетичних параметрах різних сфер життєдіяльності, що відзначається

найбільш ефективним формуванням під час опанування різних видів мистецтва [15]. Відтак, ядром естетичної компетентності є мистецтво, що породжує художні й естетичні цінності.

Мистецька освіта постає процесом і результатом навчання, виховання, розвитку та саморозвитку особистості, спрямованим на формування її духовної культури та художньо-творчої самосвідомості, яка охоплює мистецькі знання й уявлення, систему ціннісних орієнтацій, розвинену емоційно-почуттєву сферу, що скеровують до творчого самовираження у мистецькій діяльності та спонукають до спілкування з художньою культурою впродовж усього життя.

Розвиток естетичної компетентності майбутніх учителів початкової школи передбачає розвинену естетичну чуттєвість (естетичне сприйняття, емоції, переживання), естетично розвинений інтелект (естетичний ідеал, естетичні потреби, погляди, переконання). Рівень естетичної компетентності набуває вияву в розвитку всіх компонентів естетичній свідомості – почуттів, поглядів, переживань, потреб та ідеалів.

Загалом естетичну компетентність варто вважати проєкцією рівня опанування естетичної культури.

Процес формування естетичної компетентності молоді пов'язаний із цілеспрямованою педагогічною діяльністю та потребує спеціальної підготовки студентів закладів вищої освіти, передусім майбутніх учителів початкової школи, на основі скоординованих дій усього професорсько-викладацького колективу.

Завдання професорсько-викладацького складу полягають у створенні в закладі вищої освіти естетичного середовища як комплексу предметних і духовних впливів для формування естетичних почуттів, смаків, світогляду майбутніх педагогів.

Естетичне почуття вчителя є почуттям його насолоди від сприйняття прекрасного в дійсності й у творах мистецтва.

Естетичний смак – це здатність майбутнього педагога правильно оцінювати прекрасне, відокремлювати справді гарне від неестетичного; здатність до індивідуального добору естетичних цінностей, саморозвитку, самоформування.

Метою естетичного виховання майбутніх учителів початкової школи постає спонукання до творчої діяльності,

розвиток креативності, що охоплює водночас і естетичну діяльність особистості, і її участь в естетичному процесі.

Сферу естетичної свідомості майбутніх педагогів складають естетичні емоції та переживання.

Естетичне виховання майбутніх учителів початкової школи у ЗВО набуває реалізації у спектрі спрямованих на формування предметних компетенцій завдань, серед яких:

- чуттєво-емоційне сприйняття, уміння відчувати й бачити навколишній світ, виявляти пізнавальну активність;
- розвиток асоціативно-образного мислення;
- вияв і розвиток фантазії, уяви;
- розвиток поняттєво-логічного мислення;
- уміння визначати мету, способи й організацію її досягнення;

- вияв здатності до самоаналізу та самооцінювання;
- прищеплення здатності до розуміння мови мистецтва як форми міжособистісного спілкування,

- плекання здатності до розуміння почуттів інших людей, різноманіття творчих виявів, бачень дійсності;

- сприйняття цілісної картини світу, здатність цінувати національну самобутність і культурну спадщину України;

- відкриття, творче вираження себе, визначення власного місця у світі, а також усвідомлення неповторності й унікальності людини.

До найважливіших завдань естетичного виховання майбутніх учителів у ЗВО належить допомога у створенні індивідуального стилю життя, діяльності та спілкування. Для розв'язання останнього викладач повинен опанувати окремі методики психодіагностування, а також озброїти майбутніх учителів початкової школи прийомами самопізнання. Посутнє значення має знання психологічних і психофізіологічних особливостей здобувачів вищої освіти, зумовлених їхнім соціальним статусом, віком і характером основної діяльності.

Вищевикладене сприяє формулюванню засадничих вимог до організації естетичного виховання майбутніх учителів початкової школи у ЗВО, як-от:

- 1) формування особистості майбутніх учителів початкової школи в системі освітнього середовища ЗВО (реалізація чого

вимагає створення умов для вільного саморозвитку здобувачів вищої освіти);

2) максимальне розкриття кола вибору шляхів самореалізації, самоактуалізації майбутніх учителів;

3) забезпечення співпраці педагога та здобувачів вищої освіти, дотримання принципів педагогіки співробітництва, проголошених В. Сухомлинським (максимальне стимулювання самостійності в навчанні та його індивідуалізація);

4) розвиток індивідуальних естетичних почуттів майбутніх учителів початкової школи (без індивідуальних особистих почуттів немає естетичної культури).

Формування естетичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у ЗВО містить такі компоненти:

- відповідність зовнішнього вигляду майбутніх педагогів початкової школи естетичним і моральним нормам поведінки (зовнішній вигляд і викладача, і здобувачів вищої освіти має бути естетично виразним, виявляти вишуканий естетичний смак, почуття міри та професійної гідності);

- естетизація приміщень ЗВО (естетичне оформлення аудиторій, залів, коридорів, кімнат у гуртожитках тощо);

- створення естетичної атмосфери освітнього процесу ЗВО та викладання навчальних предметів для майбутніх педагогів початкової школи;

- дотримання норм естетичності у взаємостосунках членів професорсько-викладацького складу й усього закладу, й колективів кафедр, а також колективів студентських груп;

- забезпечення естетики у взаєминах студентського та викладацького колективів.

З огляду на це сучасний стан підготовки вчителів початкової школи в галузі естетичного виховання передбачає:

1) формування естетичної культури як нагальної потреби суспільства;

2) упровадження концепції гуманізації та гуманітаризації освіти України, що потребує зростання ролі естетичного виховання на основі кращих національних традицій;

3) становлення і розвиток естетичної вихованості, творчого потенціалу та педагогічної майстерності;

4) поширення естетичної спрямованості на всі сфери діяльності майбутнього педагога;

5) дослідження та застосування здобутків світового досвіду естетичного виховання майбутніх педагогів початкової школи для їхньої інтеграції у національну освіту української держави.

Завданнями естетичного виховання майбутніх учителів початкової школи в сучасних закладах вищої освіти є: створення відповідних умов для зростання статусу й уваги до естетичного виховання; розроблення програм і методичних рекомендацій щодо естетичного виховання здобувачів вищої освіти з урахуванням специфіки роботи у початковій школі; гармонізація творчих зусиль провідних спеціалістів ЗВО, зокрема науковців, педагогів, психологів, митців; організація творчої діяльності у позанавчальний час (ансамблі, творчі об'єднання, різноманітні гуртки); самовиховання здобувачів вищої освіти у сфері естетичного.

У сучасних ЗВО естетичне виховання здобувачів вищої освіти здійснюють і в аудиторний, і в позааудиторний (вільний від навчання) час.

Естетичне виховання у позааудиторний час представлено організацією групових, колективних художньо-естетичних заходів здобувачів вищої освіти під керівництвом або за участю деканату, кураторів, викладачів випускових кафедр (організація екскурсій до музеїв, художніх майстерень; відвідування театральних вистав, концертів тощо), керівників художніх гуртків ЗВО (заняття в гуртках художньо-естетичного профілю, художньо-творчих колективах). Попри широкий діапазон можливих виховних заходів, молодь втрачає інтерес до високого мистецтва, заповнюючи культурний вакуум ресурсами Інтернет мережі.

Аудиторний складник естетичного виховання майбутніх педагогів відзначається зорієнтованістю на формування високої естетичної культури, посилення культуротворчого опанування духовно розвинутих форм мистецтва, що концентрують у образно-емоційній формі всі естетичні вияви дійсності, природи, праці, пізнання, людських взаємостосунків.

Вилучення із процесу естетичного виховання здобувачів вищої освіти аудиторного складника створює своєрідний методологічний розрив, ризики якого полягають у небезпечній відірваності всієї системи позааудиторної виховної роботи від освітнього процесу, а відтак – у об'єктивній неможливості реалізації у повному обсязі необхідного комплексу естетичних компетенцій, притаманних майбутньому педагогу нової початкової школи.

Список використаних джерел:

1. Ананьин С. Эстетическое воспитание. *Путь просвещения*. 1922. № 2. С. 89–105.

2. Аристотель. Сочинения: в 4 т. / ред. А. И. Доватур, Ф. Х. Кесиде; примеч. В. В. Биbihина. Москва: Мысль, 1983. Т. 4. 830 с.

3. Березовчук Л. История искусства. Ренессанс. Иллюстрированная энциклопедия. Москва: Издательство АСТ, 2003. 504 с.

4. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. Москва: Узд-во АПН РСФСР, 1961. 695 с.

5. Выготский Л. С. Психология искусства. 3-е изд. Москва: Искусство, 1986. 573 с.

6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

7. Д жола Д. М. Теорія і методика естетичного виховання школярів: навч.-метод. посіб. Київ, 1998. 390 с.

8. Иванова Л. А. Педагогическое наследие Н. Д. Леонтовича: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13. 00. 01. Москва, 1983. 24 с.

9. Іваньо І. В. Філософія і стиль мислення Г. Сковороди. Київ: Наук. думка, 1983. 270 с.

10. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори: в 2 т. Київ: Рад. шк., 1940. Т. 1. 248 с.

11. Крылова Н. Б., Печко Л. П. Формирование эстетической культуры личности: школа, трудовой коллектив, вуз. Москва: Знание, 1986. 64 с.

12. Лосев А. Ф. Эстетика Возрождения. Москва: Мысль, 1978. 623 с.

13.Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания. *Педагогические сочинения*: в 8 т. Москва: Педагогика, 1986. Т. 4. С. 123–203.

14.Мамонтов Я. А. Проблема эстетического воспитания. Москва: Тип. Г. Лисснера и Д. Собко, 1914. 20 с.

15.Масол Л., Ничкало С., Веселовська Г., Онищенко О. Художня культура України: навчальний посібник. Київ: Вища школа. 2006. 239 с.

16.Платон. Избранные диалоги / пер. с древнегреч. Москва: Художественная литература, 1965. 442 с.

17.Платон. Сочинения: в 3 т. / перев. с древнегреч.; под общ. ред А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. Москва: Мысль, 1970–1972.

18.Проблемы эстетического воспитания: тезисы докладов к 2 симпозиуму молодых ученых (Ноябрь, 1970 р.). Москва, 1970. 267 с.

19.Прокопович Ф. Про риторичне мистецтво. Різні ситуації: в 3 т. Київ: Наукова думка, 1979. Т. 1. 511 с.

20.Рождественский Б. П. Эстетика в школе. Казань: Изд-во Казанского университета, 1969. 242 с.

21.Рудницька О. Професійна освіта і мистецтво (традиції, пошуки, перспективи). *Мистецтво та освіта*. 1996. № 1. С. 39–44.

22.Стеценко К. Г. Спогади, листи, матеріали. Київ: Музична Україна, 1981. 480 с.

23.Сухомлинський В. О. Проблеми всебічного розвитку особистості. *Вибрані твори*: в 5 т. Київ: Рад. шк., 1976. Т. 1. С. 5–202.

24.Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори*: в 5 т. Київ: Рад. шк., 1977. Т. 3. С. 9–278.

25.Ушинский К. Д. Вопросы воспитания. *Избранные педагогические произведения*: в 2 т. Москва: Учпедгиз, 1953. Т. 1. 638 с.

26.Философская энциклопедия: в 5 т. / гл. ред. Ф. В. Константинов. Москва: Сов. энцикл., 1970. Т. 5. 740 с.

27.Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. Москва: Педагогика, 1975. 200 с.

28. Шацкий С. Т. Советская школа, её теория и практика *Избранные педагогические сочинения*: в 2 т. Москва: Педагогика, 1980. Т. 2. С. 179–190.

29. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе: учеб.-метод. пособ. Киев: Радянська школа, 1985. 144 с.

30. Шестаков В. П. Проблемы эстетического воспитания. Очерки истории. Москва: Высшая шк., 1962. 120 с.

31. Шиллер Ф. П. Письма об эстетическом воспитании человека. *Собрание сочинений*: в 7 т. / пер. с нем.; под общ. ред. Н. И. Вильмонта, Р. М. Тамирина. Москва: Госполитиздат, 1957. Т. 6. С. 252–358.

РОЗДІЛ 6 КРЕАТИВНІСТЬ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Яковишина Т. В.

Зміни ціннісних орієнтацій у всіх сферах життєдіяльності світової спільноти зумовлені зміною цивілізацій на межі ХХ–ХХІ століть. Сучасні культурні та соціально-економічні реформи постають призвідниками постійного вдосконалення процесів навчання та виховання підростаючого покоління. Ідеться, зокрема, й про поштовх у царині розвитку проблеми творчої особистості. Невідповідність традиційних методів навчання та виховання запитам оновленого суспільства увиразнює потребу сьогodenних освітніх закладів у творчих учителях як каталізаторах реформаційних перетворень в освіті.

Сучасній педагогічній площині притаманні такі детерміновані потребою модернізації освіти тенденції, як:

- ✓ орієнтація закладів вищої освіти на покращення якості підготовки фахівців;
- ✓ зміна цільової орієнтації системи професійної освіти на формування компетенцій;
- ✓ перехід від масових, колективних форм навчання здобувачів до індивідуальних;
- ✓ розвиток творчих здібностей на основі самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення;
- ✓ виокремлення як пріоритетної гуманістичної спрямованості сучасної професійної педагогічної освіти;
- ✓ поєднання наукових стратегій креативної психології, інноваційної педагогіки й вітчизняної та міжнародної науково-педагогічної спадщини.

З огляду на вищевикладене постає логічно виправданим розгляд у педагогічній науці компетентнісного підходу крізь призму якості освіти та професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. За такого підходу якість освіти підлягає аналізу, зважаючи на реальну готовність здобувача застосувати засвоєні знання та навички в різних сферах життєдіяльності, зокрема освітній і професійній.

Компетентнісний підхід у полі дослідження проблем педагогічної освіти – це сукупність теоретико-методологічних положень і організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов з освоєння та трансляції педагогічних цінностей і технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності.

Вивчення напрацювань сучасної педагогічної науки дає змогу констатувати про недостатню дослідженість проблеми професійної креативності й на теоретичному, й на практичному рівнях. Попри однаковість більшості психологів – фахівців у галузі педагогічної діяльності – у баченні творчості як сутності педагогічної діяльності (В. Загвязинський, В. Кан-Калик, М. Кашапов, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткин, Л. Мітіна, С. Сисоєва, Г. Сухобська тощо), зауважимо, що специфіка педагогічної творчості багато в чому визначається специфікою педагогічної діяльності, «об'єктом» якої виступає особистість як суб'єкт життєдіяльності – активний, мінливий, вибірковий у прийнятті або неприйнятті впливу, що дає підстави вважати аналіз професійної креативності поза її взаємозв'язком із творчістю, творчим мисленням не зовсім справедливим.

У спадщині класиків української та зарубіжної педагогічної думки закладено підґрунтя для осмислення важливості формування творчих здібностей: за допомогою розвитку розумових здібностей (Дж. Рензулі, Р. Стернберг, Л. Венгер, Л. Парамонова), тренінгів продуктивної уваги (Е. Торренс, А. Страуніг, Е. Де Боно, Дж. Гордон, А. Осборн тощо), забезпечення умов для вияву творчих здібностей (К. Роджерс), зняття регламентації та представленості креативних зразків (В. Дружинін, М. Хазратова), створення єдності предметно-розвивального середовища та змістовного спілкування дорослих із дітьми (С. Новосьолова).

Проблема визначення змісту понять «компетентність», «компетенція», «креативна компетентність» залишається предметом дискусій і українських, і зарубіжних учених упродовж багатьох років. Незважаючи на тривалу історію свого осмислення, проблема педагогічної креативності не тільки не втрачає актуальності, а й потребує термінологічних уточнень,

як, зрештою, й типологія окреслених понять, структура, технологія формування.

Ідеться насамперед про окреслення в науковій суперечці двох тенденцій трактування понять «компетенція» та «компетентність»: перша передбачає ототожнення останніх (Дж. Равен, І. Зимняя, Т. Балихіна, О. Смолянїнова тощо) з огляду на походження від єдиного поняття, прийнятого на Заході; друга – тісний їх зв'язок, але не тотожність (О. Акулова, Т. Браже, Н. Кузьміна, О. Савченко, А. Тряпїцина, А. Хуторський та ін.).

У науковому середовищі вітчизняних учених найбільшого поширення набуло запропоноване С. Гончаренком визначення компетентності як сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію. Заслуговує на увагу дуальне бачення компетентності І. Беха, який вважає, що «трактування поняття компетентність дуже широке...» [2, с. 5], позаяк компетентний у широкому розумінні – «це знаючий, обізнаний в певній галузі»; у вузькому – «той, хто має право авторитетного судження як спеціаліст високого рівня в певному колі питань» [2].

Слушним є трактування компетентності А. Хуторським як сукупності взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), заданих щодо певного кола предметів і процесів, потрібних для якісної, продуктивної діяльності щодо них [15]. Відтак, компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що охоплює її особистісне ставлення до неї та предмета діяльності. Освітня компетенція – це сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності здобувача, необхідних для особистісно та соціально значущої продуктивної діяльності щодо об'єктів реальної дійсності [15].

З огляду на вищевикладене *компетентність* – це інтегрована якість особистості, здатність продуктивно виконувати діяльність у певних соціально-значущих сферах на основі здобутих знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень і цінностей.

У контексті з'ясування сутності *компетентнісного підходу* видається доцільним згадати про таку особливість останнього, як внесення, на відміну від багатьох своїх попередників, до чинних нормативних документів Міністерства освіти України. Крім того, *компетентнісний підхід* як актуальний у міжнародному та національному освітньому просторі передбачає спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток основних компетентностей особистості, тобто здатності вирішувати завдання в різних сферах діяльності на базі теоретичних знань. Так, відомі міжнародні організації, що нині працюють у сфері освіти (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо), вивчають проблеми компетентнісно орієнтованої освіти та розробляють класифікації компетентностей.

Компетентнісний підхід в освіті цілком очевидно є одним із орієнтирів сучасності. Для набуття ним усіх вимірів сьогоденної реальності видається доцільним екстраполювання його ідей на педагогічний процес, зокрема шляхом адаптування всіх компонентів освітнього процесу до нової мети освіти як особливості компетентнісного підходу, що уможливить формування компетентності – інтегрованого результату навчання.

Зважаючи на те, що історично психологічний підхід передував компетентнісному, у багатьох педагогічних статтях зміст останнього розкрито шляхом його протиставлення традиційному педагогічному. Множинність таких протиставлень зумовлює багатоаспектність опису відповідного терміна.

У дослідженнях Л. Коваль перехід у царині вищої освіти до компетентнісно орієнтованої підготовки розглянуто у двох аспектах, перший із яких стосується модернізації змісту професійної освіти на основі його відбору та структурування з одночасним визначенням результативного складника освітнього процесу – набуття студентами компетентностей, а другий – потреби навчання майбутніх фахівців ключових і предметних компетентностей [6].

Науковий доробок Н. Нагорної представляє аналіз компетентнісного підходу на основі визнання пріоритетом не

поінформованості студента, а його вміння розв'язувати проблеми, що виникають у ході пізнавальної, технологічної та психічної діяльності у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємостосунків. Тому зазначений підхід співвідносний із таким видом змісту освіти, що не обмежений знаннево-орієнтованим компонентом, а охоплює цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій [9].

Авторське бачення компетентнісного підходу передбачає розгляд останнього як сукупності загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу й оцінювання освітніх результатів. До спектра означених принципів зараховуємо такі:

1) сенс вищої освіти полягає в розвитку у здобувача здатності самостійно розв'язувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого і є власний досвід;

2) зміст вищої освіти постає дидактично адаптованим соціальним досвідом розв'язання пізнавальних, світоглядних, моральних, політичних та інших проблем;

3) сенс організації освітнього процесу окреслений створенням умов для формування у здобувачів досвіду самостійного розв'язання пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем, що становлять зміст освіти;

4) оцінювання освітніх результатів ґрунтується на аналізі рівнів освіченості, досягнутих здобувачами на певному етапі навчання.

У такому контексті видається очевидним, що загальною ідеєю, яка пронизує компетентнісний підхід, є компетентнісно зорієнтована освіта, спрямована на комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях життєдіяльності.

Проблема співвідношення компетентнісного й особистісно орієнтованого підходів в освіті зумовлює багатовекторність її вивчення. Так, незважаючи на міцні позиції компетентнісного підходу у практиці освітніх закладів і його залучення як базису нових стандартів, залишається недостатньо проаналізованим

питання про співвідношення нового підходу із раніше застосовуваними – особистісно орієнтованим, рефлексивним, діяльнісним тощо.

Аналіз наукового фонду на предмет порівняння компетентнісного й особистісно орієнтованого підходів як найбільш згадуваних у психолого-педагогічній літературі дав змогу виокремити три принципові відмінності між ними. По-перше, компетенції як освітній результат – це зовнішні щодо суб'єкта вимоги, які формулює замовник в особі батьків, роботодавців, держави; тоді результатом реалізації особистісно орієнтованої освіти є розвиток індивідуальних здібностей суб'єкта з огляду на його потреби.

По-друге, компетентнісний підхід заздалегідь чітко визначає образ успішної людини зі сформованими компетенціями за кожним ступенем освіти для забезпечення можливості подальшого успішного навчання; особистісно орієнтований підхід, як набагато гуманніший, постулює успіх будь-якої людини незалежно від її здібностей, передбачаючи для цього створення умов, спроектованих на індивідуальні особливості особистості.

Як наслідок, третя відмінність розглянутих підходів пов'язана із позицією педагога. За компетентнісного підходу педагог чітко знає, які навички він формує у дитини; він веде за собою, незалежно від намірів і бажань самого учня. На відміну від зазначеної вище позиції особистісно орієнтоване навчання припускає більш гуманну позицію педагога, який не нав'язує своєї думки, а орієнтується на інтереси дитини, вибудовуючи з нею суб'єкт-суб'єктні стосунки. Непохитність позиції педагога, який реалізовує компетентнісний підхід, намагаються пом'якшити його прихильники, підкреслюючи, що саме педагог повинен пояснити вихованцю необхідність тієї чи тієї навички, її роль у подальшому житті, мотивувати й зацікавити.

Ще одним потужним усталеним підходом у педагогіці є класична ЗУНівська парадигма з її метою формування знань, умінь і навичок. Радянська школа вибудовувала свою роботу, переважно, спираючись саме на цей підхід, демонструючи високий рівень підготовки, обізнаності та навченості випускників. Можливо, саме тому ортодоксальні прихильники

ЗУНівського підходу найбільш люто критикують і відкидають компетентнісний підхід, звинувачуючи його в зниженні якості освіти. Попри це, ситуація виявляється якраз прямо протилежною.

Теперішні обставини розвитку освіти увиразнюють ситуацію, коли традиційна (знаннєва) парадигма більше не задовольняє вимоги, що їх висуває суспільство до сучасної освіти.

Основними й очевидними причинами цього виступають пришвидшення темпів розвитку суспільства, зміна ситуації на ринку праці, стрімке зростання процесів інформатизації тощо, що актуалізують потребу формування таких якостей особистості, які дадуть їй можливість стати ініціативнішою, самостійнішою, компетентнішою. Утім, традиційний психолого-педагогічний підхід досягти цього не дає змоги.

Надалі доцільно зупинитися на зіставленні компетентнісного підходу в освіті з іще одним методологічним підходом – діяльнісним. Останній заснований на принциповому положенні про те, що психіка людини нерозривно пов'язана з її діяльністю і, власне, діяльністю зумовлена. У такому контексті діяльність постає як умисна активність людини, що набуває виявів у процесі її взаємодії з навколишнім світом, і ця взаємодія полягає у вирішенні життєво важливих завдань, які визначають існування і розвиток людини. На думку О. Леонтьєва, людське життя – це «сукупність, точніше система, в якій змінюються одна за одною діяльності» [7]. Згідно з компетентнісним підходом, результати якого також зазнають формування тільки в діяльності, розв'язання життєвих і професійних завдань (тобто здійснення діяльності) сприяє формуванню особистості.

Запорукою успіху наукових досліджень вважаємо порівняльний аналіз усіх аспектів компетентнісного підходу в освіті. Так, компетентнісний похід дає змогу:

- ✓ вийти на міжнародний рівень, підвищити конкурентоспроможність випускників;

- ✓ оновлювати зміст освіти у відповідь на мінливу соціально-економічну реальність, учасно реагувати на запити виробничої сфери;

- ✓ узгоджувати цілі викладача з власними цілями здобувача, підвищувати його мотивацію;
- ✓ «полегшувати» роботу викладача внаслідок збільшення самостійності здобувача;
- ✓ розвивати гнучкість мислення студента, дозволяючи ефективно діяти в нестандартних ситуаціях;
- ✓ реалізовувати варіативність і альтернативність освітніх програм;
- ✓ розширювати творчий потенціал, підвищувати продуктивність, виходити за межі традиційної моделі вивчення навчальної дисципліни.

Реалізація компетентнісного підходу передбачає також низку зауважень, як-от:

- ✓ суб'єктивність оцінювання компетентності;
- ✓ незгодженість у термінології, методології;
- ✓ зайва варіативність програм;
- ✓ проблема з підручниками;
- ✓ суперечності між вимогами компетентнісного підходу й вимогами ЗНО;
- ✓ вимога до гнучкості педагога (фізичної та психологічної витривалості); неготовність педагогічних кадрів до реалізації компетентнісного підходу;
- ✓ підвищені вимоги до кваліфікації викладачів та їхньої професійної адекватності.

Вищевикладене слугує підставою для констатації: по-перше, багатовекторність тлумачення терміна – і як кола будь-яких питань, і рівня розвитку особистості здобувача, і узагальнених способів дій, і сукупності взаємопов'язаних якостей, ускладнює та роз'єднує дослідження в царині компетентнісного підходу, зокрема креативної компетентності педагогів, а відтак – практичне впровадження компетентнісного підходу й, зокрема, із формуванням у педагогів вищеназваної компетенції; по-друге, попри відмінності тлумачень, визначення поняття «компетенція» істотно не суперечать один одному, а радше взаємно доповнюють, що уможливило виокремлення у них інваріантності, а потім вибір одного, що повністю задовольнятиме науковців і міститиме інваріантне ядро (ідеться

про виявлення таких компонентів поняття, які входять до більшості визначень, наведених різними дослідниками).

Усі розглянуті вище обставини призводять до висновку, що компетентнісний підхід в освіті – це не просто модна тенденція, а відповідь на виклики часу. Тому компетентнісний підхід може й повинен бути покладений в основу формування креативної компетентності педагогів.

Загалом порівняння особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів припускає формулювання низки принципових для дослідження формування креативної компетентності педагогів положень.

1. Педагогічна творчість – це не розкіш, а вимога сучасної освіти, без якої педагог не зможе забезпечити умови формування конкурентоспроможного, успішного випускника будь-яких рівнів і ступенів освіти, починаючи від дошкільної та закінчуючи вищою професійною освітою.

2. Наявність у структурі професійної діяльності педагога креативної компетентності вказує на успішність самого педагога, є передумовою для забезпечення фахівцем належного рівня результатів навчання своїх вихованців.

3. Програми підготовки педагогів у закладах вищої освіти, а також програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників повинні обов'язково передбачати курси з формування та розвитку креативної компетентності.

Для організації дослідження *креативної компетентності* педагога, вирішення практичних завдань з її формування видається логічним розкрити вимоги й обмеження окресленого підходу, його специфіку порівняно з іншими розробленими в педагогіці та психології науковими підходами.

Вивчення фахової літератури для аналізу тлумачень креативної компетентності сприяло виокремленню таких положень:

1) процес формування креативної компетентності можна проводити тільки за умов реальної діяльності, в ідеалі безпосередньо на робочому місці педагога;

2) завдання, визначені для формування креативної компетентності, повинні містити професійні педагогічні проблемні ситуації.

Аналіз напрацьованих на сьогодні вченими тлумачень понять «креативність» і «творчість» дає змогу стверджувати про їхню спорідненість, але не ідентичність. Сучасні концепції креативності є результатом наукового осмислення останньої з точки зору продукту творчої діяльності (А. Брушлінський, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.), творчого процесу (Дж. Гілфорд, В. Моляко, С. Меднік, Я. Пономарьов, Е. Спірмен, Е. Торренс), а також особистості творця (Ф. Беррон, Г. Батіщев, Д. Богоявленська, В. Дружинін, В. Дранков, А. Маслоу, К. Рожерс, Б. Теплов та ін.).

Загалом креативність у філософії постає категорією на позначення особистості творця, синергетичного процесу, результату побудови суб'єктивно й об'єктивно нового продукту; у психології – певної сукупності розумових і особистісних особливостей; у професійній педагогіці та методиці – здатності до творчості, прийняття та створення нового, нестандартного мислення, генерування значної кількості оригінальних і корисних ідей. Креативність особистості зумовлює її готовність змінюватися, відмовлятися від стереотипів, знаходити оригінальні рішення складних проблем у ситуації невизначеності; це внутрішній ресурс людини, який допомагає їй успішно самоідентифікуватися в суспільстві.

Пошук філософсько-педагогічного підґрунтя творчості пов'язаний із осмисленням ідей про: творчість як необхідність реалізації закладених у людині потенцій (Аристотель, Спіноза), активність свідомості як джерело творчості (І. Кант), самореалізацію внутрішнього світу людини (І. Фіхте), механізм розвитку особистості, її самотворення (М. Бахтін), постійний шлях духовних шукань людини (М. Бердяєв); творчість як безперервне народження нового (А. Бергсон); походження творчості з діалогу зі світом, «іншими» та спрямованість її на «інших» (М. Бахтін, Ю. Лотман), про інтелектуальну інтуїцію та творчу активність (Н. Лоський).

Виховувати та навчати творчих учнів (незалежно від сфери та ступеня обдарованості) може тільки творчий педагог. Розгляд різних підстав для творчості у педагогічній роботі та сутності професійної компетентності як інтегральної характеристики особистості вчителя сучасної школи уможливив

визначення творчої компетентності як інтегративної особистісної характеристики вчителя, що забезпечує його успішну діяльність у типових і нестандартних педагогічних ситуаціях і структурно охоплює психолого-педагогічні знання, загальнокультурну ерудицію, професійне педагогічне мислення; спеціальні здібності й уміння; творчу готовність, утворену комплексом творчо значущих особистісних якостей.

Тісний взаємозв'язок структурних компонентів характеризує професійно-творчу компетентність як системну якість. Творчу готовність як ключовий елемент професійно-творчої компетентності утворює певний комплекс творчо значущих якостей особистості, які уможливають єдність професійного й особистісного аспектів педагогічної праці.

Творча компетентність учителя має особливу психологічну базу, що постає «творчою готовністю» – системним утворенням особистості, що характеризується емпатією, проникливістю, рефлексивністю, креативністю, спрямованістю на творчість, комунікативністю, імпровізацією. Перетворенню творчої готовності на професійно-творчу компетентність, нарівні із психолого-педагогічною ерудицією та професійними вміннями, сприяє «інтелектуальна активність», що переходить в «інтелектуальну ініціативу» (Д. Богоявленська).

На думку К. Роджерса, не творчих людей не існує, але далеко не всі люди здатні актуалізувати свій творчий потенціал. Як відомо, особистість – це людина, що має свідомість і самосвідомість, здатна до пізнання, спілкування, праці й управління власним психічним розвитком. Однак, «чим старішими, пристосовуванішими ми стаємо та зручніше починаємо почуватися в житті, тим менше, на переконання Л. Виготського, залишається в нас творчого духу й тим важче піддаємося ми вихованню. Творець завжди з роду незадоволених» [3].

Загалом *творча особистість* – це творчо активна особистість, яка справді не боїться конфліктів із собою та навколишньою дійсністю. Така особистість здатна до конструктивного трансформування власного досвіду. Особливість творчої особистості полягає в її готовності до

ризик, тобто людина з багатьма ідеями повинна мати сміливість висловити їх уголос.

Спрямування фокусу дослідницької уваги на аналіз сучасного стану проблеми становлення та розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя уможлиблює виявлення певних стійких залежностей, серед яких:

- ✓ залежність результативності професійної підготовки майбутнього вчителя від соціальних пріоритетів, відповідно до яких сучасному суспільству потрібні активні, заповзятливі, творчо мислячі та діяльні особистості, здатні здійснювати творчий рух до суспільного прогресу;

- ✓ залежність ступеня активності процесів розвитку творчої особистості майбутнього вчителя від складності соціально-економічних умов життя суспільства, існування різних поглядів на означену проблему;

- ✓ зумовленість змісту професійної педагогічної освіти та реальних і потенційних можливостей майбутніх учителів;

- ✓ залежність продуктивності процесу формування та розвитку професійно-творчої компетентності майбутніх учителів від науково обґрунтованого використання психологічних механізмів і педагогічних технологій;

- ✓ залежність ефективності формування та розвитку професійно-творчої компетентності майбутнього вчителя від нерівномірності психічного розвитку особистості.

Дослідник проблеми творчої особистості Я. Пономарьов виокремив три групи притаманних останній властивостей, а саме:

- ✓ перцептивні (пов'язані зі сприйняттям інформації): незвичайна здатність до концентрації уваги, високий рівень сприйняття та вразливості (до перцептивних особливостей осіб, які відзначалися величезним творчим потенціалом, здебільшого належить незвичайна напруженість уваги, сприйнятливність, вразливість);

- ✓ інтелектуальні: наявність інтуїції, бурхливої фантазії, вигадки, передбачення, обсягу знань;

- ✓ характерологічні: ухиляння від шаблонів, оригінальність, ініціативність, наполегливість, висока самоорганізація, колосальна працездатність; бажання займатися

творчістю, інтерес до всього нового, здатність дивуватися, захоплюватися (особливість мотивації діяльності полягає у знаходженні геніальною особистістю задоволення не так у досягненні мети творчості, як у власне процесі; специфічна ознака творця – це майже непереборне прагнення до творчої діяльності) [11].

З'ясування сутності поняття «креативність» передбачає його системне дослідження в контексті освітнього простору шляхом зіставлення й диференціації. Так, у педагогічному словнику «креативність» витлумачено як творчі можливості (здібності) людини, що можуть набувати вияву у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість загалом чи її окремі грані, продукти діяльності, процес їхнього створення. Креативність постає найважливішим і відносно незалежним фактором обдарованості, що його рідко відображають тести інтелекту й академічні досягнення. Креативність визначається не так критичним ставленням до нового з точки зору наявного досвіду, як сприйнятливістю до нових ідей [10, с. 269].

У енциклопедії освіти зазначено, що: «креативність – це творчий дух, творчий потенціал індивіда, його творчі здібності, що виявляються не тільки в оригінальних продуктах діяльності, а й у мисленні, почуттях, спілкуванні з іншими людьми» [4, с. 432].

У словнику для професійної освіти С. Гончаренка креативність потрактовано як особистісну характеристику, а саме – як здатність висловлювати незвичайні ідеї, нетрадиційно мислити, швидко розв'язувати проблемні ситуації [12, с. 102].

Насправді, попри близькість за змістом, поняття «креативність» і «творчість» вирізняються певними відтінками значень. Так, основою творчого процесу є натхнення автора, його здібності, а підґрунтям креативності – прагматизм, тобто доцільність, корисність отриманого продукту. Творчі люди залежать від настрою та власних емоцій, тоді як креативні постають особистостями із загальною здатністю до інновацій і творчості у різних сферах її діяльності. Креативність – це здатність створювати щось нове насамперед із певною метою. Креативність має індивідуальну міру вираження.

На тлі широкого спектра визначень креативності більшість учених вважають останню не процесом (як у контексті творчого, або продуктивного, мислення), а властивістю особистості. У своїй монографії О. Антонова доводить, що креативністю правильніше називати не так певну творчу здібність чи їхню сукупність, як здатність до творчості. На погляд автора, креативність – це творчі можливості людини, що набувають вияву в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризують особистість загалом чи окремі її грані. Як здатність породжувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації креативність мислиться найважливішим і відносно незалежним чинником обдарованості [1, с. 28].

С. Сисоева розглядає креативність як фундамент творчої особистості, «детермінантою якої виступає творча активність індивіда»; як сукупність творчих задатків, умінь особистості, що зумовлюють певний рівень і характер розвитку творчих якостей особистості, її пізнавальних процесів, мислення, знань, умінь і навичок із урахуванням певних об'єктивних умов [13].

Вияв креативності в освітній діяльності – це оригінальність мислення під час засвоєння нових знань, зокрема в ході вирішення різноманітних завдань у нетрадиційний, оригінальний спосіб. Український учений В. Моляко акцентує увагу на креативності як здібності, що відображає глибинну можливість людей створювати оригінальні цінності, ухвалювати нестандартні рішення. Він виокремлює сім ознак креативності: оригінальність, евристичність, фантазію, активність, сконцентрованість, чіткість, чуттєвість [8, с. 25].

В. Моляко стверджує, що однією з основних якостей креативної особистості є прагнення до оригінальності, до нового, заперечення звичного, а також високий рівень знань, умінь аналізувати явища, порівнювати їх, стійкий інтерес до певної роботи, порівняно швидке та легке засвоєння теоретичних і практичних знань у цій галузі, систематичність і самостійність у роботі [8, с. 26–31].

У проєкції теорії генеративності Р. Епштейн увів до наукового обігу поняття «креативна компетентність», тлумачачи її як готовність адаптивно застосовувати отримані знання,

доповнювати систему знань самостійно та прагнення до самовдосконалення.

Зосередивши свою увагу на дослідженні креативної компетентності, науковець виокремив першорядні завдання, серед яких: по-перше, визначення критеріїв вияву креативності та творчого мислення в контексті зміни освітніх програм; по-друге, розроблення рекомендацій щодо навчання й оцінювання креативності та творчого мислення.

Компетентнісний підхід до трактування природи креативності доповнює вже наявні підходи, які, зазвичай, відзначаються зосередженістю на індивідуальних відмінностях, творчих стилях, рівнях творчості чи соціально-психологічних детермінантах креативності. Р. Епштейн припустив, що креативність залежить від рівня сформованості однієї або декількох основних компетенцій. З огляду на останнє дослідник розмежує чотири базові компетенції:

1) «збиральна» компетенція, яка характеризується обов'язковою змінністю поведінки «креативу» в ході людської життєдіяльності, що її забезпечує наявність у останнього здатності опановувати різні навички, які уможливають залучення та збереження у сфері свідомості нових ідей. Збираючи нові ідеї, «креатив» підвищує свій творчий потенціал, якщо його пошукова активність стає постійною;

2) «проблемоутворювальна» компетенція, яка базується на визнанні будь-яких суб'єктивно нових форм поведінки результатом взаємозв'язку між уже засвоєними формами й тими, які заперечують узвичаєний спосіб життя. Конкуренція між новими та незвичними способами поведінки забезпечує основу для новачій. Однією із найпростіших реакцій на конкуренцію старого й нового є припинення підкріплення, а відтак – частіше відтворення й симультанно, й сукцесивно (послідовно) найбільш ефективної поведінки. Особистість може збільшити кількість нових ідей, поставивши себе в скрутну ситуацію, за якої звичні способи вирішення проблеми не працюють. Коли пізнавальне ускладнення перетворюється на проблемну ситуацію, виникає продуктивний розумовий процес, основою якого постає креативність;

3) «розширювальна» компетенція, що необхідна за тих обставин, коли для багатьох нонкреативів стандарти сприйняття ситуації та стратегія поведінки в ході вирішення проблеми підлягають установленню заздалегідь, що пов'язано із недостатністю пізнавального потенціалу під час вирішення нестандартних завдань. З огляду на це одним зі способів досягнення більшої новизни є віднайдення певної цікавої новинки. Йдеться про інформацію та навички, що перебувають далеко за межами поточних сфер знання;

4) «поєднувальна» компетенція, яка формує продуктивну позицію особистості в ситуації одночасного впливу декількох незвичних подразників. Завдяки динамічній нерівновазі відбувається формування нової реакції. Таким чином, четверте ядро креативної компетентності становить оточення людини, соціальні чи фізіологічні подразники або їхнє незвичайне поєднання [5].

Відомий науковець Ф. Шарипов стверджує, що креативна компетентність викладача охоплює систему знань, умінь, навичок, здібностей і особистісних якостей, необхідних йому для творчості. Творчий компонент має бути притаманний будь-якому виду діяльності викладача (педагогічному, виховному, науковому, комунікативному, організаторському тощо).

У структурі креативної компетентності особистості (зокрема й викладача) дослідник розрізняє такі якості:

✓ здатність до творчості, вирішення проблемних завдань;

✓ винахідливість;

✓ гнучкість і критичність розуму, інтуїція, самобутність і впевненість у собі;

✓ здатність ставити й вирішувати нестандартні завдання, здатність до аналізу, синтезу та комбінування, здатність до перенесення досвіду, здатність передбачення тощо;

✓ емоційно-образні якості: одухотвореність, емоційний підйом у творчих ситуаціях; асоціативність, уява, фантазія, мрійливість, відчуття новизни, чутливість до суперечностей, здатність до емоційного відгуку (емпатійність);

✓ розкутість думок, почуттів і рухів; проникливість, уміння бачити знайоме в незнайомому; подолання стереотипів;

✓ здатність формулювати гіпотези, конструювати версії їхніх доказів;

✓ схильність до ризику, прагнення до свободи [16].

Складність феномену «креативна компетентність» зумовлює багатовекторність вивчення й аналізу його структури. Так, ряд дослідників до структури інноваційно-креативної компетентності зараховує:

✓ якості особистості педагога (інноваційний стиль мислення, здатність творчо підходити до конструювання освітнього процесу залежно від конкретної ситуації; прагнення до опанування нових методів і технологій);

✓ сукупність знань (сучасні теорії творчості та підходи до їхнього розвитку);

✓ сукупність умінь (використовувати інноваційні методи розвитку креативності; заохочувати творчість і роботу уяви; спонукати до самостійного пошуку вирішення нестандартних завдань; стимулювати розвиток розумових процесів вищого рівня).

Відтак, *креативна компетентність* у структурі компетентності педагога відображає творчі досягнення особистості на різних етапах професійної (педагогічної) діяльності та постає здатністю до створення нових професійних продуктів і високих результатів діяльності внаслідок реалізації творчих здібностей особистості. Характеристиками креативного продукту педагогічної діяльності викладача є незвичайність, новизна, корисність ухвалених рішень, а також загалом продуктивність педагогічної діяльності, що набуває вираження в оптимальній організації діяльності.

Актуалізовані наукові джерела уможливають висновок про те, що креативна компетентність викладача закладу вищої освіти охоплює систему знань, умінь, навичок, здібностей і особистісних якостей, необхідних йому для творчості [14].

У контексті вищевикладеного пріоритетною характеристикою педагогічного мислення викладача є зумовлений специфікою освітньої діяльності творчий його характер, а основними механізмами педагогічного мислення – аналіз педагогічної ситуації; механізм професійної ідентифікації;

механізм переходу від ситуаційного рівня професійного мислення до надситуаційного та механізм творчої рефлексії.

Для розкриття здібностей студентів освітнє середовище, в яке вони занурюються, повинно бути чітко індивідуалізованим. Середовище, перспективне в сенсі актуалізації креативності, має відзначатися свободою, високим ступенем невизначеності, потенційної багатоваріантності як таких, що сприяють розвитку уяви, фантазії та творчому пошуку.

Для ефективного розвитку креативності освітнє середовище повинне відповідати таким вимогам, як: надання здобувачам максимальної свободи та самостійності вибору; наявність значної та доступної інформаційної бази; вільне вивчення передових зразків творчої діяльності й оцінювання її результатів; створення умов для розкриття творчого потенціалу кожного впродовж активної пошукової діяльності. Завдання для опрацювання в такому середовищі мають поставати не просто довільним їх набором, а системою завдань зростаючої складності, індивідуалізованою залежно від можливостей студентів. Принцип зростаючих труднощів може іноді підлягати порушенню шляхом несподіваного надання оригінальних завдань підвищеної складності, розрахованих на раптове осяяння (інсайт), що особливо сприяє творчому розвитку. Ефективним буде також ініціювання самостійного вибору здобувачами таких завдань.

Отже, реалізація в освітньому процесі ЗВО концепції розвитку креативної особистості передбачає істотну перебудову сформованої педагогічної системи, зокрема розроблення конкретних технологій навчання для кожної дисципліни, удосконалення методичної бази, запровадження нових методів і організаційних форм навчання. Запорукою успіху творчого освітнього процесу слугуватимуть креативні завдання, що сприятимуть мисленню нестандартному, багатоваріантному, пошуку виходу за межі очевидних рамок і кордонів, побудові несподіваних комбінацій, осмисленню різних варіантів, добору та генеруванню ідей.

Концепція становлення та розвитку креативної компетентності майбутнього вчителя з її потенціалом удосконалення системи сучасної педагогічної освіти на сьогодні

є предметом вивчення багатьох дослідників, а її незмінна впродовж років актуальність детермінована статусом професійно-творчої компетентності як інтегративної характеристики праці вчителя, що забезпечує йому успішність дій у типових і неординарних педагогічних ситуаціях.

Список використаних джерел:

1. Антонова О. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. *Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі*: монографія / за ред. О. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ім. І. Франка, 2012. С. 14–41.
2. Бех І. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. №12 (17,18). 2009. С. 5–7.
3. Выготский Л. Мышление и речь: Собр. соч. Москва: Педагогика, 1982. Т. 2.
4. Енциклопедія освіти / за ред. В. Кременя. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Ілляхова М. Теоретичні засади формування креативної компетентності особистості в умовах інноваційної освіти. *Верифікація когнітивних практик та самореалізація особистості*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (21 жовтня 2015 року, м. Київ). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2015. С. 56–64.
6. Коваль Л. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія. Донецьк: Юго-Восток, 2009. 375 с.
7. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1977. 303 с.
8. Моляко В. Психологічна готовність до творчої праці. Київ: Знання УРСР, 1989. 36 с. С. 25.
9. Нагорна Н. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1–2 (11–12). С. 266–268.
10. Педагогічний словник / за ред. М. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
11. Пономарёв Я. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. Москва: Наука, 1990. 222 с.

12. Професійна освіта: словник / уклад. С. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.
13. Сисосєва С. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: монографія. Київ: Поліграфкнига, 1996. 406 с.
14. Соловьева О., Халилова Л. Креативность в структуре педагогического мышления будущих преподавателей высшей школы. *Прикладная психология и психоанализ*: электрон. науч. журн. 2010. № 2. URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 2.05.2012).
15. Хуторской А. Современная дидактика: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 544 с.
16. Шарипов Ф. Профессиональная компетентность преподавателя вуза. *Высшее образование сегодня*. 2010. № 1. С. 11–12.

РОЗДІЛ 7 ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Мищенко О. М.

У «Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Законі України про «Вищу освіту», «Професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018 р.), Концепції розвитку освіти в Україні на 2015–2025 рр. та ін. законодавчих актах пріоритетним напрямом сучасної педагогічної освіти проголошено її орієнтацію на професійно-компетентну особистість. За умов становлення в Україні демократичної політичної системи професійно-педагогічна освіта є найважливішим чинником гуманізації суспільно-економічних зв'язків, формування нових життєвих професійних орієнтирів сучасної особистості, підготовки її до усвідомленого життєвого вибору та життєдіяльності.

Одним із найбільш вагомих складників ефективного виконання професійних завдань, пов'язаних із вихованням і навчанням підростаючого покоління, постає підготовка висококомпетентних фахівців, наділених відповідальною професійно-педагогічною поведінкою, здатних осмислювати та добровільно брати на себе відповідальність за ухвалені рішення та результати власної професійної діяльності. Свобода та поведінка особистості взаємопов'язані з її моральною відповідальністю, яка виражає здатність особистості самостійно керувати своєю діяльністю, почуватися відповідальною за власні вчинки та за наслідки своєї діяльності. Відповідальна поведінка дає людині право на володіння свободою. Вагомість відповідальності людини залишалася значною в усі часи, але особливого значення це явище набуває сьогодні, в час кризи культур і суттєвих трансформацій у соціумі.

Проблема відповідальності є дотичною до широкого кола наукових проблем. Попри створення знаними вченими, як-от В. Андрущенко, І. Бойченко, Л. Губерський, Т. Яшук та ін.,

методологічних засад наукового розроблення питання виховання відповідальності, міждисциплінарний статус власне поняття «відповідальність», а відтак його залучення до дослідницьких візій представників філософії, психології, соціології, педагогіки та юриспруденції (Г. Балл, І. Бех, М. Борцова, О. Дудоров, К. Муздибаєв, Ю. Осокіна, В. Прядеїн, М. Савчин, В. Сафін, А. Чірков та ін.), зумовили напрацювання в царинах кожної з них власного бачення відповідальності та притаманних лише їй підходів до трактування сутності останньої.

Крім того, на тлі посиленого зацікавлення науковців (М. Борцова, Т. Василевська, І. Вітківська, О. Іваненко, Е. Левченко, К. Муздибаєв, А. Ореховський, Ю. Осокіна, В. Прядеїн, М. Савчин, Т. Тульчинский та ін.) питаннями часу, умов виникнення терміна «відповідальність» чи надання йому категорійного значення, осмислення змісту поняття «професійно-педагогічна відповідальність» опинилося поза межами їхньої дослідницької уваги.

Сучасні трансформації в освіті передбачають організацію освітнього процесу в руслі нових підходів, підґрунтям яких постає компетентнісне бачення сутності педагога-професіонала. Ключову роль у фаховій підготовці майбутнього педагога, вчителя початкової школи, серед низки особистісних параметрів, відіграє його особистісна професійно-педагогічна відповідальність. У період політичної й економічної нестабільності, за умов невпинного зростання темпів розвитку науки і техніки, інформаційних технологій надзвичайно важливим стає вплив педагогічної науки загалом і закладу вищої освіти зокрема на виховання відповідальної особистості майбутнього педагога, вчителя початкової школи, еліти держави та й самого майбутнього Української держави.

Як дає підстави стверджувати щоденна педагогічна практика, процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи не завжди спрямований на становлення і розвиток особистісного потенціалу студентів-педагогів, формування їхніх професійно-особистісних якостей. Саме цим і зумовлена необхідність узагальнення теоретико-методологічних підходів до розкриття сутності та природи відповідальності,

професійно-педагогічної відповідальності вчителя початкової школи, а також умов її формування.

Проблема професійно-педагогічної відповідальності є предметом міждисциплінарного дослідження, тобто позначена науковим зацікавленням фахівців різних галузей наукового знання – філософії, соціології, психології, педагогіки, юриспруденції. Тому розглянемо відповідальність із різних наукових ракурсів як складну, інтегровану характеристику особистості.

Відповідальність – це найважливіша моральна та соціально-психологічна якість особистості; насамперед вольова здатність особистості, що характеризується усвідомленням і виконанням нею професійних обов'язків, які висуває, з одного боку, суспільство, а з іншого – особистість сама до себе.

У науковому обігу поняття «відповідальність» як синонім поняття «обов'язок» з'явилося в другій половині XV століття завдяки працям представників царини юриспруденції В. Канке, Дж. С. Мілля, О. Плахотного та ін. У контексті філософського осмислення проблеми відповідальності В. Канке вказує на перші згадки про означене поняття в роботі Дж. С. Мілля «Про свободу» (1859). О. Плахотний переконує, що до появи «відповідальності» причетний англійський учений О. Бен, який послуговується цим терміном у своїй праці «Emotions and Will» («Емоції і воля») (1859).

Порівняльний аналіз тлумачення слова «відповідальність» в англійських, французьких, українських словникових джерелах дає підстави для констатації про його фіксацію в кодифікаційних приписах із такою дефініцією – «виконання обов'язку, необхідність аналізу власної поведінки та діяльності». У багатьох сучасних мовах простежено етимологічний зв'язок лексеми «відповідальність» із латинським «responsabilitas», що у перекладі означає «відповідальність».

Так, у англійській мові відповідальність (responsibility) тлумачать як: «1. Можливість виконання зобов'язання або обов'язку; якість, що є показником надійності та довіри. 2. Елемент державного управління, відповідальність за щось, певні зобов'язання перед іншими. 3. Зобов'язання зробити щось, а також моральне зобов'язання поводитися коректно щодо будь-

якої особи чи предмета. Йдеться про відповідальність людини перед кимось, наприклад, людини у владі чи батьків перед дітьми; тобто «бути відповідальним, робити що-небудь без чужої підказки»; бути здатним на «те, за що відповідає особа»; «обов'язок» [46].

Французька мова відображає трактування «відповідальності» (responsabilite) як: «обов'язку» чи «необхідності спокутувати провину, виконати свій обов'язок, договір»; зобов'язання відповідати за певні дії, бути гарантом чогось, виконувати свої обіцянки; здатності відшкодувати збиток, заподіяний будь-кому його діями чи тими, хто знаходиться під його чи її наглядом, або навіть понести покарання [45].

В Етимологічному словнику української мови зафіксовано походження слова «відповідальність» (а також відати, відповідати, відповідальний, відповідь, відповісти тощо) від «відати», тобто «знати», що пов'язане зі праслав'янським «vĕděti» (знати) та давньоруським «вѣдѣти». Іменник «відповідальність» утворений від прикметника «відповідальний» [14, с. 394].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови термін «відповідальність» кодифіковано зі значеннями: «1. Покладений на когось або взятий на себе обов'язок відповідати за певну ділянку роботи, справу, за чийсь дії, вчинки, слова. Притягати до відповідальності – вважати когось винним, вимагати звіту за його вчинки (перед судом, органами влади і т. ін.). 2. Серйозність, важливість справи, моменту тощо» [11, с. 57].

Як узагальнення етимологічного аналізу словникової одиниці «відповідальність» підкреслимо співзвучну її семантику в українській, англійській і французькій мовах, а саме – тлумачення слова «відповідальність» як регуляційної форми, що пов'язана із виконанням обов'язку, необхідністю звітувати за це, моральним зобов'язанням, вираженням усвідомленого ставлення особи до вимог суспільної необхідності, обов'язків, соціальних завдань, норм і цінностей.

Найбільш частотним є використання поняття «відповідальність» у юриспруденції. З огляду на визнання

правовою наукою проблеми відповідальності як однієї з найбільш важливих, останнє має основоположний, догматичний статус. У царині права відповідальність є формою примусу, мірою покарання, зобов'язанням. Сфера права передбачає відповідальність і за виконання правових норм, і за їхнє порушення. Це важливий елемент правового регулювання, засіб забезпечення виконання правових норм і профілактики правопорушень, а також стимул до правомірної поведінки індивідів. Категорію «відповідальність» у юриспруденції вважають рівноцінною категорії «покарання» [44, с. 343].

У монографії «Правова відповідальність як вид соціальної відповідальності та шляхи її забезпечення» Д. І. Бернштейн потрактовує правову відповідальність як вид соціальної відповідальності та обов'язок дотримуватися правових норм, слідувати їм, обирати у їхніх рамках найбільш раціональний варіант поведінки [6].

Філософський енциклопедичний словник термін «відповідальність» подає зі значенням: «Своєрідна для дорослої особистості саморегуляційна форма, яка проявляється в усвідомленні самого себе як мотиву вчинків і їх результатів і в усвідомленні і регулюванні власної можливості бути мотивом змін (чи протидія змінам) в оточуючому світі і у власному житті [41, с. 97].

У Словнику з етики «відповідальність» фігурує як «категорія етики й моральне поняття, що характеризує особистість із погляду виконання нею моральних вимог, виражає ступінь участі особистості й соціальних груп як у їхньому власному моральному вдосконаленні, так і в удосконаленні суспільних відносин» [30, с. 348].

У контексті вищевикладеного особиста відповідальність людини постає її обов'язком. Якщо обов'язок людини полягає в усвідомленні, застосуванні та практичному здійсненні моральних вимог, то питання міри виконання чи не виконання цього завдання характеризує рівень особистої відповідальності. Відтак «відповідальність» – це відповідність моральної діяльності особистості та її обов'язку, розглянута з точки зору можливостей особистості.

У ході дослідження морально-етичного аспекту відповідальності науковці Т. Аболіна, Т. Василевська, Г. Гаєвая та ін. розглядають моральну відповідальність крізь призму залежності людини від чогось, сприйнятого нею як визначальна основа для ухвалення та здійснення рішення та виникає на підставі вимог до суб'єкта діяльності з боку соціального оточення, що ґрунтується на моральних нормах, прийнятих у певному суспільстві.

У царині філософії відповідальність є формою взаємодії та взаємозв'язку окремих індивідів, яка набуває вираження у визнанні та здійсненні ними взаємних вимог [4, с. 27].

Для аналізу природи відповідальності видається слушним дотримуватися засадничого методологічного принципу єдності об'єктивного та суб'єктивного. Застосування цього принципу до феномену відповідальності дає змогу представити об'єктивне як обов'язкове, морально необхідне, як сукупність моральних вимог, обов'язків, оформлених у правові й етичні норми та правила, які існують незалежно від того, визнає їх людина чи ні, а суб'єктивне – як усвідомлення особистістю необхідності, цілеспрямованості висунутих щодо неї вимог, добровільного їх прийняття й активного виконання. Важливо, що суб'єктивний бік відповідальності обов'язково передбачає усвідомлення людиною себе як індивідуальності, що вільно визначає свою поведінку.

Давньогрецьке бачення індивідуальної відповідальності, на думку І. Кона, було досить обмеженим. Поняття відповідальності, пов'язане з внутрішньою моральною мотивацією, на той час іще не зовсім відокремилася від поняття обов'язку, продиктованого зовні [3, с. 67].

Однак уже період розвитку та становлення класичної полісної держави, а водночас моральних норм і правил, позначений зародженням поняття відповідальності як внутрішньої якості індивіда [2, с. 52].

Під впливом пізньостойчних уявлень про мораль у межах етичної концепції християнства виникла релігійна ідея особистої відповідальності за неправильні дії як внутрішнього самоконтролю, як необхідності передбачення результатів своїх

дій. Категорія відповідальності, відтак, постала спроектованою на категорію свободи.

Філософи XIX ст. А. Шопенгауер [43], Ф. Ніцше [21] й інші у своїх працях розвинули концепцію суб'єктивізму й ірраціоналізму. Захищаючи ідеї свободи, мислителі відкидали не тільки історичну необхідність, а й будь-яку причинну зумовленість поведінки людини. Вони апелювали до ідеї «абсолютної свободи» людської волі, стверджуючи, що свобода та відповідальність несумісні. Ф. Ніцше категорично відкидав необхідність держави, звертаючи увагу на те, що «тільки там, де закінчується держава, починається людина...» [21, с. 43].

Ж. Сартр стверджував, що вибираючи себе, людина бере на себе велетенську відповідальність і за себе, і за все людство. Відчуття відповідальності за власний вибір пов'язане з відчуттям невпевненості, страху, тривоги, туги. Позбутися таких почуттів людина може шляхом вибору «недійсного буття», буття «як усі», тобто заперечення особистісного, унікального, ховання «за всіх». Загальне буття нівелює тривогу, невпевненість, тугу, а разом із ними й відповідальність. Хочеш жити «дійсним життям» – обирай «не як усі», але бери на себе відповідальність [29, с. 154].

У сучасній філософії напрацьовано широкий спектр підходів до розкриття діалектики свободи та відповідальності. Прибічники одного з них стверджують, що лише вільний у виборі своєї поведінки може виступати суб'єктом дій і зв'язків та бути за них відповідальним. І навпаки, тільки той, у кого сформовано почуття відповідальності, засноване на розумінні об'єктивних зв'язків своїх дій із реаліями та вимогами ситуації, є вільною людиною [5, с. 119].

Як зазначає Г. Тульчинський, «стати вільним можна тільки розширивши зони відповідальності, тобто поставившись до інших, таких самих вільних людей, відповідно до їхніх інтересів», що дає змогу «вступати у взаємовільні – взаємовідповідальні» зв'язки [40].

Свобода та відповідальність виступають протилежностями, єдність яких складає джерело саморозвитку особистості. Поєднання свободи та відповідальності, їхня гармонізація є складною проблемою з такими її аспектами, як

загальнофілософський, соціологічний, етичний і психолого-педагогічний.

Тому відповідальність – це поняття, що відбиває об'єктивний, конкретно-історичний характер взаємин між особистістю, колективом, суспільством з погляду свідомого здійснення представлених взаємних вимог [22].

На рівні психологічного аналізу відповідальність постає загальною властивістю особистості, що поєднує компоненти афективно-мотиваційної, інтелектуальної та діяльно-поведінкової сфер людини як тілесно духовної цілісності. Відповідальність мислиться результатом інтеграції всіх психічних функцій особистості: суб'єктивного сприйняття навколишнього світу, оцінювання власних чуттєвих ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку, волі [20].

У площині психології підлягають висвітленню такі аспекти проблеми відповідальності, як формування відповідальності на різних вікових етапах, які впливають на виховання особисті (І. Бех, Ж. Завадська, Л. Ігельсон, К. Клімова, А. Колесова, Т. Морозкіна, К. Мурай, В. Пискун, Н. Рум'янцева, Л. Славина, Ю. Сокольников, Л. Татомир, Н. Ген, Л. Шевченко та ін.); відповідальність як феномен міжособистісних взаємин у груповій діяльності (В. Агеєв, Л. Сухінська та ін.); відповідальність як сукупність форм контролю суб'єктом своєї діяльності з огляду на виконання загальноприйнятих норм і правил. У працях К. Абульханової-Славської, Є. Дорофєєва, В. Каліна, С. Карпухіна, В. Крутецького, В. Розанової, М. Савчина, Л. Славіної, Л. Фрідмана, О. Шушеріної осмислено таке базове для відповідальності психологічне утворення, як самоусвідомлення особистості з її компонентами – Я-концепцією, самооцінкою особистості та відповідними психологічними механізмами (саморегуляція та рефлексія тощо).

Посутнє значення для дослідження проблеми відповідальності має психологічна теорія діяльності як засадничий фактор формування основних якостей особистості (Б. Ананьєв, М. Каган, В. Крутецький, О. Леонтєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн та ін.).

Психологічний ракурс вивчення відповідальності передбачає характеристику останньої як пріоритетної якості особистості, що відображає усвідомлення нею свого обов'язку, як форми регуляції та саморегуляції особистості, що визначає ефективність діяльності та представляє відповідальність як мету виховання (І. Бех, Г. Гаєва, А. Ореховський, М. Савчин, В. Сафін та ін.) [27].

У Словнику-довіднику із психології «відповідальність» витлумачено як «внутрішню саморегуляцію і самодетермінацію зрілої особистості, опосередковану ціннісними орієнтаціями, яка виявляється в усвідомленні людиною причин здійснюваних учинків і їхніх наслідків та в контролі своєї здатності бути причиною змін у навколишньому світі і власному житті» [31, с. 60].

Із точки зору А. Петровського, відповідальність є властивістю особистості, формування якої відбувається в ході спільної з іншими людьми діяльності шляхом засвоєння соціальних цінностей, норм і правил поведінки. Учений пов'язує відповідальність з обов'язком, виокремлює особливе для неї значення совісті та розглядає її як здатність особистості здійснювати моральний самоконтроль, самостійно формулювати для себе моральні обов'язки, вимагати від себе їхнього виконання й давати самооцінку здійснюваним учинкам.

На думку А. Немчінінова, відповідальність – це системна особистісна якість, що виступає результатом відображення об'єктивно необхідних зв'язків людини в суспільстві, характеризує зобов'язання людини свідомо виконувати вимоги, продиктовані моральним обов'язком, спеціальними нормами, та відповідати за свої дії перед собою, іншими людьми, колективом і суспільством.

Важливою для розкриття сутності відповідальності як особистісної якості є когнітивна теорія Дж. Роттера (Дж. Роттер: «Соціальне научіння і клінічна психологія» (1954), «Особистість» (1975), розділ «Теорія соціального научіння» в книзі «Очікування і діяльність: моделі очікуваної цінності в психології» (1981), «Розвиток і додатки теорії соціального научіння» (1982), концепт локусу контролю якого узагальнено відображає очікування того, якою мірою особистість контролює

і як оцінює власні дії. Учений уживає термін «відповідальність» для називання явища, описуваного як властивість інтернальності особистості (схильність приписувати відповідальність за внутрішніми чинниками – своїй поведінці, характеру, здібностям), яка протистоїть екстернальності (схильність приписувати відповідальність за зовнішніми чинниками). Саме інтернальність особистості забезпечує стабільність її самооцінки, сприяє самоактуалізації, зумовлює відповідальність за вироблення життєвої стратегії, особистісний і професійний розвиток [47].

Вагоме значення для теорії та практики виховання відповідальності має дослідження І. Беха. У контексті вивчення відповідальності як особистісної якості вчений зазначає, що підґрунтям такої якості слугують усвідомлення індивідом свого обов'язку, визнання особистістю причетності до соціуму, власні переконання та моральні принципи. На думку науковця, моральна рефлексія окреслює здатність особистості осмислити прагнення передбачити результати своїх дій з урахуванням власних поглядів і поглядів інших людей, а також здатність до погодження цілей поведінки із засобами їхнього досягнення. Відтак відповідальність – це особливий мотив людських учинків, який відрізняється від усіх інших лише йому властивою ознакою ідеальності, і саме наявність такої ознаки діяльності особистості сприяє її моральному розвитку та не перетворює відповідальність на засіб, за допомогою якого особистість прагне досягнути корисної для неї мети [8].

Однак відповідальність не варто зводити лише до взятих на себе зобов'язань, дисциплінованості, бо останнє не розкриває її психологічної сутності. Відповідальність також не варто зводити до обов'язку, оскільки обов'язок – поняття зі сфери несвободи, а відповідальність тісно пов'язана із баченням свободи. Відповідальність – не нав'язаний зовні обов'язок, а відповідь на звернене до суб'єкта прохання, відчуте як власна турбота. Невипадково відповідальність і відповідь мають один і той самий корінь. Відповідальність у прямому значенні – це повністю добровільний акт, відповідь на потреби іншого, виражені або не виражені. Бути «відповідальним» означає бути вільним і готовим відповісти [42, с. 124–125].

Під впливом обставин у суб'єкта виникає актуальна спонукка до певної поведінки, що складається із низки етапів, серед яких: ініціювання, вибір, реалізація та післявчинкове переосмислення. Саме відповідальна поведінка набуває вияву в учинках, діях, позиціях, рішеннях, намірах, планах людини. Механізмами забезпечення відповідальної поведінки постають саморегуляція мотивації та поведінки, свідомість, самосвідомість і мораль [28].

Розвиток демократичних свобод в Україні зумовив значне розширення можливостей особистості у виборі способу дій зі зміщенням акценту останнього на внутрішні відчуття. Найважливішим стимулом дій, відтак, постає не усвідомлена необхідність, як було раніше, а внутрішня потреба особистості творчо, результативно впливати на вдосконалення навколишнього життя.

Психологи О. Дробницький [13], Н. Рейнвальд [25], Н. Табунов [38] досліджують відповідальність на основі осмислення її зв'язку з обов'язком.

На думку В. Сперанського, соціальна відповідальність суголосна із поняттям «переконання особистості» [34].

К. Абульханова-Славська розглядає відповідальність крізь призму ініціативи. За відсутності останнього відповідальність набуває вияву в такій нерозвинутій формі, як самозбереження [1].

В. Біблер вважає за необхідне підкреслити зв'язок відповідальності з почуттям власної гідності, без якого, на його думку, немає моральної поведінки [9].

А. Зосимовський [15], Л. Ітельсон [16] вивчають відповідальність у нерозривній єдності з почуттям обов'язку.

М. Сметанський визначає відповідальність як особистісну якість, суть якої полягає в усвідомленій потребі та практичній готовності до виконання соціальних норм, а не до неприємних наслідків, які можуть відбутися в разі їхнього невиконання [32].

Відповідальність набуває вияву передусім у самостійному, тобто внутрішньо детермінованому, виборі особистості, яка, реалізуючи свої потреби, інтереси, цілі, прагне до творчої участі в усіх сферах життя. Тому відповідальність – це не тільки необхідне суспільству обмеження волі особистості, а й

вираження її творчої активності, свободи, волі. Відповідальна людина, як стверджує К. Абульханова-Славська, знає, що вона робить і передбачає наслідок своїх дій. За нею не потрібен контроль, на неї можна покластися. Усвідомлюючи свою відповідальність, людина не обмежує себе якимось набором заданих умов, а відчуває потребу знайти оптимальні можливості для досягнення поставлених перед нею цілей. Відповідальність передбачає впевненість у своїх силах під час розв'язання завдань (тільки безвідповідальна людина береться за непосильну справу) [1, с. 12].

На переконання М. Савчин, відповідальність як соціальна якість спрямовує дії людини, є стимулом її вдосконалення, показником соціальної зрілості. Особистість, яка має почуття відповідальності, самостійно регулює власну поведінку в суспільстві, повною мірою відповідає за свої вчинки [27].

Дослідники відповідальності з позиції соціальної філософії – В. Андрущенко [5], І. Бойченко [10], Л. Губернський [12], Ю. Осокіна [23], О. Плахотний [24], О. Титаренко [39] та ін. – характеризують означене поняття як наслідок соціальної активності особистості, свідоме ставлення особи до вимог суспільної необхідності, обов'язків, соціальних завдань, норм і цінностей.

У соціологічній енциклопедії відповідальність витлумачено як відповідність дій соціальних суб'єктів (особистості, соціальної групи, суспільства) взаємним вимогам, соціальним нормам, загальним інтересам тощо [33].

На думку А. Андрущенка, соціальну відповідальність особистості можна розглядати як складне системне явище, що розкриває сутність соціальних суб'єктів як представників тієї чи тієї соціальної групи, прошарку, міру прийняття, інтеріоризації останніми соціально значущих цінностей суспільства, розуміння своєї особистої відповідальності за соціальні наслідки власної діяльності [5, с. 134].

Відповідальність як внутрішня особливість індивіда, за твердженням Є. Мануйлова, – це складне соціальне явище, що охоплює визнання необхідності діяти згідно із суспільними вимогами та соціальними цінностями, усвідомлювати свою суспільну роль, критичність і постійний контроль за власними

діями, готовність відповідати за власні вчинки та соціально значущу діяльність [18].

Основоположними для аналізу проблеми відповідальності, як вважає Н. Мінкіна, є суспільна природа людини, що репрезентує об'єктивно необхідні зв'язки між особистістю, колективом і суспільством, які набувають реалізації у свідомій вольовій поведінці та діяльності особистості [19, с. 58]. Дослідниця зазначає, що «... якщо відбувається збіг зовнішніх вимог про відповідальну поведінку з внутрішнім ставленням до цих вимог, то в такому випадку відповідальність стає властивістю особистості, відбувається перехід зі сфери необхідного – в сферу наявного. Таке понаднормативне ставлення до обов'язків та реалізація їх у соціально значущій поведінці і діяльності і є внутрішньою відповідальністю особистості ...» [19, с. 88].

Тому відповідальність, у суто соціологічному сенсі, відображає: об'єктивний характер взаємодії суб'єктів діяльності (особистості, суспільства та соціальної групи) з погляду свідомого здійснення взаємних вимог, які детерміновані соціальними нормами; готовність до виконання взаємних прав і обов'язків у процесі спільної діяльності для незавдання шкоди усталеному розвитку і суспільства загалом, і окремих спільнот, особистостей.

Відповідальність – якість особистості, що характеризується прагненням і вмінням оцінювати свою поведінку з точки зору користі або шкоди для суспільства, зіставляти свої вчинки з панівними в суспільстві вимогами, нормами, законами, керуватися інтересами соціального прогресу.

Загалом відповідальність як інтегральна властивість особистості набуває реалізації у відповідній поведінці із залученням багатьох атрибутів, якостей та властивостей особистості.

За своїм змістом відповідальність має конкретно-історичний характер і є явищем, зумовленим не тільки соціально та психологічно, а й культурно-історично. Не існує відповідальності абстрактної, відповідальності взагалі. Кожен історичний тип відповідальності набуває вияву в конкретно-

історичних умовах і виступає складником розвитку суспільства та його культури. Це окреслює важливість такого методологічного принципу дослідження проблеми, як принцип єдності історичного та логічного.

Особливим значенням у вимірі трактування відповідальності як педагогічної категорії вирізняється теоретичний спадок А. Макаренка та В. Сухомлинського.

Одним із перших серед фундаторів педагогічної теорії відповідальність як соціальну якість особистості осмислював А. Макаренко. Розглядаючи відповідальність крізь призму залучення вихованців у систему відповідальних залежностей і визнаючи її основною умовою формування особистості, відомий педагог стверджував: «Це дуже важливо, найважливіше, ніж усе інше...». Почуття відповідальності службової, ділової, юридичної, як констатував А. Макаренко, залишається поки що визначальним стимулом праці й ініціативи. Відповідальність, нагадував він, полягає не лише в тому, що людина боїться покарання, а ще в тому, що людина й без покарання почувається незручно, винною, якщо з її причини пошкоджено чи зіпсовано річ. Виконуючи роль «головного стимулу та ініціативи» (А. Макаренко), відповідальність водночас є важливим фактором формування самої особистості, бо визначає не тільки рівень її активності, а й спрямованість дій [17].

Особливу увагу відповідальності як якості особистості приділяв також В. Сухомлинський. Педагог потрактував відповідальність як здатність особистості самостійно формулювати зобов'язання, виконувати їх і здійснювати самоконтроль та самооцінку. В. Сухомлинський пов'язував відповідальність із совістю, яка, за його висловом, є «схвильованим й суворим сторожем розуму» [36, с. 267–538].

Поєднуючи найбільш значущі людські якості – відповідальність і совість, В. Сухомлинський продукує категорію відповідальності в її найвищій формі. На його думку, вона характеризує здатність особистості самостійно формувати моральні обов'язки, вимагати від себе їхнього виконання, виконувати самооцінювання, самоконтроль. Відповідальність допомагає значно розширити сферу втручання

особистості в навколишній світ і утвердити ідею «особистої відповідальності за все створене нашим народом» [37].

В. Сухомлинський розглядав відповідальність у системі координат духовного світу особистості. «Більше всякої другої напасти, – писав він, – ми, вихователі, боїмося саме грубості душі, моральної товстошкірості, не сприйняття добра, краси» [37].

До проблеми формування відповідальної особистості сучасного вчителя зверталися такі вчені, як С. Гончаренко, Л. Губерський, М. Євтух, В. Журавський, І. Зязюн, В. Кремень, О. Сердюк, І. Надольний, В. Огнев'юк та інші. Об'єднує наукові позиції дослідників бачення відповідальності з огляду на реальні вияви діяльності й спілкування індивіда в царині навчання і виховання.

Українські вчені-педагоги – І. Бех [7], О. Савченко [26], О. Сухомлинська [35] – наголошують на доцільності формування особистості на основі загальнолюдських моральних цінностей, серед яких значне місце посідає відповідальність як здатність відповідально ставитися до життя, навчання, діяльності, природи, сім'ї, здоров'я тощо.

Аналіз наукової літератури дає підстави розмежовувати три аспекти тлумачення змістового наповнення поняття «відповідальність», а саме:

- об'єктивний, що існує незалежно від конкретного суб'єкта та може стосуватися будь-якої людини;

- суб'єктивний, що залежить від суб'єкта, який може ухвалювати рішення й або брати на себе зобов'язання, або їх не брати;

- емоційний, що охоплює сумніви, хвилювання, почуття відповідальності, обов'язку, совісті, провини за характер і результат своєї діяльності та можливі наслідки взятих зобов'язань чи ухвалених рішень.

Незважаючи на певні розбіжності наукових підходів до визначення сутності поняття «відповідальність», їх об'єднує загальний компонент – констатація відповідальності за результат власних дій.

Відповідальність учителя – це особистісна якість, показниками якої є: добросовісність, точність, акуратність,

ініціативність, виконавча дисципліна, активність, наполегливість, творчість, винахідливість; наявність навичок самоорганізації, самодисципліни, умінь планувати свій час, вести облік виконаної роботи, сумлінність, старанність, поважність, серйозність, вимогливість, самокритичність, ретельність, організованість, адекватна оцінка своїх можливостей, акуратність, дисциплінованість, ініціативність і активність. До показників відповідальності педагога належать: 1) доброзичливе ставлення до дітей, батьків, колег; 2) моральна зрілість, тобто готовність людини брати на себе відповідальність за вирішення конфліктних ситуацій; 3) відповідальність у досягненні фінансового, професійного успіху.

Професійна відповідальність учителя особливо співвіднесена з його професійним і духовним становленням. Як наголошує Н. Кузьміна, можна бути відповідальним, але не стати майстром педагогічної справи, але не можна стати майстром педагогічної справи, не будучи відповідальним. Зрозуміло, що відповідальність виступає стимулом постійного творчого пошуку оптимальних шляхів виконання особистістю свого професійного та громадського обов'язку, стрижнем її професійних і громадських якостей.

Зasadничою умовою формування професійної відповідальності майбутнього вчителя постає його зацікавленість процесом і результатами навчально-пізнавальної діяльності. Підґрунтям такої відповідальності слугує покликання, любов до педагогічної професії.

З огляду на вищевикладене професійна відповідальність – це системна особистісна якість, яка є результатом відображення об'єктивно необхідних взаємозв'язків у суспільстві та пов'язана з наявністю соціальних цінностей, вимог і норм, специфічних для окремого виду професійної діяльності. Формування професійної відповідальності особистості відбувається у процесі спільної діяльності як результат тих зовнішніх вимог, які до нього висуває суспільство, колектив (професійне середовище), група. Професійна відповідальність спроектована на готовність особистості усвідомлено виконувати вимоги відповідно до професійних та соціальних норм і відповідати за свої дії перед собою, іншими, суспільством і колективом. Вважаємо, що

професійна відповідальність у структурі особистості виступає сукупністю професійно важливих якостей, що набувають вияву в діяльності та мають вплив на її ефективність.

На підґрунті ідеї про спрямованість людської мотивації професійна відповідальність людини постає не одноразовими почуттями, мотивованими цінністю чи значущістю предмета її діяльності, не наслідком контролю, здійснюваного зовні (державного, адміністративного, громадського тощо), а вихідною зсередини власне людини якістю особистості, сформованою на певній особистісній основі, мотивованою потребою вдосконалювати результати своєї професійної діяльності для самоактуалізації.

А. Маслоу, описуючи людей, які самоактуалізуються у професійній сфері, визначає їх як відданих своїй справі, бо така для них – покликання. Покликання варто пояснювати, зокрема, здатністю усвідомлювати й передбачати справжню та подальшу перспективу результатів своєї діяльності та їхніх наслідків. Якість особистості, що забезпечує усвідомлення людиною зв'язку її справжньої діяльності з наслідками останньої, і є відповідальністю.

До переліку найбільш присутніх складників ефективного виконання професійних завдань належить підготовка висококваліфікованих фахівців, що відзначаються відповідальною професійно-педагогічною поведінкою, здатні осмислювати й добровільно брати на себе відповідальність за ухвалені рішення та результат власних професійних дій.

Професійна відповідальність – це неодмінна якість представників усіх професій. Але саме сучасний учитель початкової школи повинен мати особливо високий рівень професійної відповідальності та підготовленості до професійних обов'язків.

Під час опитування студентів педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету на предмет ознайомлення з найважливішими якостями вчителя початкової школи було названо близько двадцяти властивостей особистості останнього. Цікаво, що на відповідальність вказала лише десята частина респондентів. Безсумнівно, це вказує на недооцінювання багатьма студентами значущості однієї з

найвагоміших професійно-особистісних якостей учителя початкових класів.

У праці «Сто порад вчителю» В. Сухомлинський писав: «Однією з найважливіших особливостей творчості педагога є те, що об'єкт його праці – дитина – повсякчас змінюється, він завжди новий, сьогодні не той, що вчора. Наша праця – формування людини, і це покладає на нас особливу відповідальність, яку ні з чим не зіставиш» [36, с. 421].

Відповідно до досліджень французьких учених педагогічна відповідальність окреслена зумовленими колективним договором на кафедрі та покладеними на викладачів кількома педагогічними обов'язками, що передбачають визначення цілей, застосування педагогічних методів і встановлення конкретних методів оцінювання для кожного із курсів, за які певний педагог відповідає, з огляду на Інституційну політику оцінювання навчання, забезпечення проведення всіх курсів, за які відповідає департамент, для забезпечення їхньої якості та змісту [48].

У наказі Міністерства освіти і науки України (№ 1/9-382 від 29 липня 2014 року) проголошено відповідальність педагогічну та науково-педагогічних працівників за виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого культурного потенціалу народу.

Педагогічна відповідальність – це глибоке усвідомлення свого соціального призначення, розуміння суспільної цінності педагогічної професії та професійної діяльності. Вона зумовлює постійне прагнення вдосконалювати методи, форми, шляхи та способи передання студентам необхідних знань, формування компетентностей, які забезпечують бажаний рівень сприйняття, розуміння та засвоєння навчального матеріалу і сприяють розвитку як професіонала й особистості. Попри це, лише виконанням таких завдань сутність і значення відповідальності педагога обмежувати не варто.

Специфіка педагогічної відповідальності як виду професійної відповідальності полягає в тому, що педагог ототожнює результати діяльності своїх студентів із результатами власної навчальної та виховної діяльності,

унаслідок чого перебуває у постійному пошуку ефективних рішень навчальних завдань для вдосконалення навчання, навченості та самореалізації у своїй професійній сфері. У контексті формулювання висновків про значення професійної відповідальності як особистісного складника людини, професіонала доцільно згадати те, що часто наслідки негативних результатів діяльності в будь-якій професійній сфері пов'язують із халатністю фахівців, тобто з відсутністю відповідальності.

Відтак професійно-педагогічна відповідальність – це системна особистісна якість, яка постає не лише результатом відображення об'єктивно необхідних взаємозв'язків у суспільстві, а й пов'язана з наявністю соціальних цінностей, вимог і норм, специфічних для професійної діяльності. Професійно-педагогічна відповідальність особистості формується у процесі спільної діяльності як результат тих зовнішніх вимог, які до неї висуває суспільство, колектив (професійне середовище), група, та пов'язана з готовністю особистості усвідомлено виконувати вимоги, співвідносні із професійними та соціальними нормами, а також відповідати за свої дії перед самим собою, іншими людьми, колективом, суспільством. У такому ключі варто зауважити, що професійно-педагогічна відповідальність у структурі особистості є сукупністю професійно важливих якостей, що набувають вияву в діяльності та впливають на її ефективність.

Професійно-педагогічна відповідальність учителя початкової школи має складну структуру, зокрема передбачає наявність мотиваційно-ціннісного, когнітивного, емоційно-вольового та операційно-діяльнісного компонентів (див. рис. 7.1).

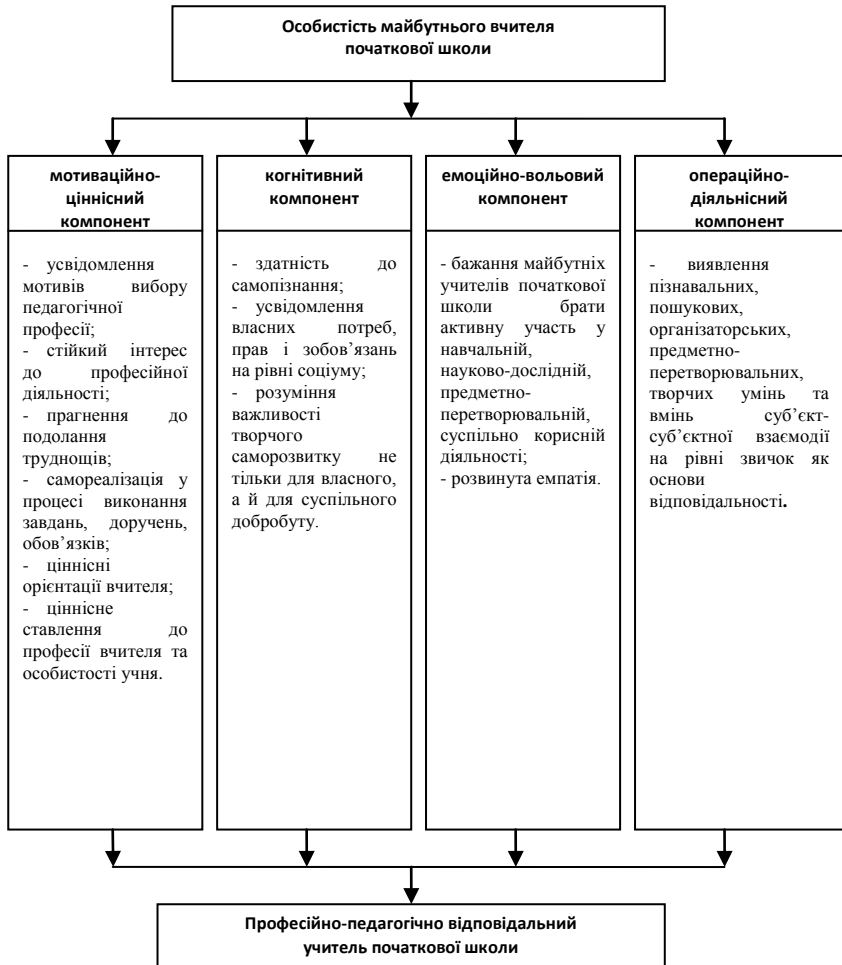


Рис. 7.1. Структура компонентів професійно-педагогічної відповідальності майбутнього учителя початкової школи

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел і спостереження за студентами, майбутніми вчителями, виокремили та схарактеризували чотири компоненти професійно-педагогічної відповідальності вчителя початкової школи: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний.

Критеріями та показниками *мотиваційно-ціннісного компонента* професійно-педагогічної відповідальності майбутнього вчителя початкової школи є усвідомлення мотиву вибору майбутньої педагогічної професії; стійкий інтерес до професійної педагогічної діяльності; прагнення до подолання труднощів і під час навчання в закладі вищої освіти, і під час проходження психолого-педагогічної практики; творча самореалізація в ході виконання завдань, доручень та обов'язків у процесі навчання на педагогічному факультеті; ціннісні орієнтації особистості вчителя; ціннісне ставлення до вчительської професії й особистості молодшого школяра. У переліку критеріїв та показників цього компонента провідну роль відіграє ціннісне ставлення до професії вчителя початкової школи.

Когнітивний компонент набуває вияву у здатності особистості до самопізнання як майбутнього вчителя; усвідомленні власних потреб, прав і зобов'язань на рівні сучасного соціуму; розумінні важливості творчого саморозвитку не лише для власного, а й суспільного добробуту. Інтегруючим у структурі особистості постає усвідомлення самопізнання та саморозвитку творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи.

Емоційно-вольовий компонент пов'язаний із бажанням майбутніх учителів брати активну участь у творчому освітньому процесі, науково-дослідній, предметно-перетворювальній, суспільно корисній діяльності; розвинутою емпатією до молодших школярів. Саме емоції мають особливе значення і для життя самого вчителя, і для розвитку особистості молодшого школяра. Саме емоції спонукають учителя до активних творчих дій у освітньому процесі початкової школи.

Операційно-діяльнісний компонент спроектований на пізнавальні, пошукові, організаторські, предметно-перетворювальні, творчі вміння вчителя, а також уміння суб'єкт-суб'єктної взаємодії на рівні звичок як основи професійно-педагогічної відповідальності майбутнього вчителя початкової школи. Зважаючи на це, професійно-педагогічна діяльність учителя є стрижнем освітнього процесу початкової школи.

Найважливішим є саме мотиваційно-ціннісний компонент як детермінант поведінки особистості, її діяльності на основі усвідомленості, прийняття факту залежності життєдіяльності від суспільних цілей і цінностей, що й формує ставлення суб'єкта діяльності до обов'язку та наслідків своєї поведінки.

Однією з умов формування професійно-педагогічної відповідальності майбутніх учителів початкової школи визнано процес інтерактивної взаємодії викладача – вчителя – студента. Діяльність викладача повинна відзначатися спрямованістю на розкриття особистості студента, формування його ініціативності, самостійності, активності й, урешті рещт, відповідальності. Найкращою площиною для усвідомленого й ефективного формування професійно-педагогічної відповідальності майбутнього вчителя початкової школи слугує педагогічна практика у школах під керівництвом найкращих учителів початкової школи. Цьому мають сприяти взаємодовіра, повага один до одного, здатність до творчої співпраці.

Посилюють ефективність процесу формування професійно-педагогічної відповідальності майбутніх учителів початкової школи такі педагогічні умови, як:

- розвиток у студентів професійно-педагогічної спрямованості як системи мотивів, інтересів, потреб саморозвитку та самоосвіти;

- організація пізнавальної, предметно-перетворювальної, суспільно корисної та науково-дослідної діяльності майбутніх учителів початкової школи, яка б забезпечувала виявлення та розвиток духовних і моральних сил у їхній єдності;

- упровадження в освітній процес педагогічного факультету різноманітних завдань рефлексивно-аналітичної та творчо-пошукової спрямованості;

- тісна співпраця закладу вищої освіти із закладами загальної середньої освіти у підготовці майбутнього вчителя початкової школи (раз на місяць проведення уроків у ігровій формі та творчих заходів у початкових школах);

- організація цілеспрямованої та систематичної інтерактивної взаємодії викладача та студента (брейн-ринги, диспути, конференції та ін.);

- використання тренінгових занять, що сприяють розвитку самостійності й організованості студентів (під час занять і засідань студентських проблемних груп та гуртків);

- реалізація заходів виховних програм креативно-творчого характеру (квести, флеш-моби, творчі змагання та конкурси, вікторини, творчі зустрічі, тематичні вечори, літературно-художні та музичні вечори, читацькі конференції, огляди матеріалів періодичних видань тощо).

Дієвість розвитку професійно-педагогічної відповідальності майбутнього вчителя початкової школи забезпечує дотримання таких основних методологічних засад, як: формування теоретико-методологічної і психологічної готовності педагогів до роботи в системі гуманістичних відносин; переорієнтація на вдосконалення особистісних якостей і міжособистісних стосунків; творче освоєння сучасних напрямів, форм, технологій виховання; звернення до досвіду минулих років, який зберігає продуктивні варіанти освітньо-виховної роботи.

У контексті власного досвіду категорію професійно-педагогічної відповідальності майбутнього вчителя початкової школи доцільно розмежувати за такими її видами: відповідальність за постановку цілей діяльності; відповідальність за засоби її здійснення; відповідальність за наміри (мотиви) постановки цілей; відповідальність за наслідки своєї діяльності.

У руслі пропонованого дослідження основними сферами реалізації професійно-педагогічної відповідальності є:

- суб'єкт-суб'єктна сфера реалізації професійно-педагогічної відповідальності з такими її виявами, як відповідальність за зміст міжособистісних стосунків, стиль спілкування, а також відповідальність за специфіку впливу викладача на студента;

- самосуб'єктна сфера реалізації професійно-педагогічної відповідальності у професійній сфері з такими її виявами, як відповідальність особистості за відповідність її внутрішніх інтенцій. Це також відповідальність майбутнього вчителя початкової школи за те, наскільки його особистісні інтереси,

цінності й ідеали співвіднесені із цінностями й ідеалами професійної діяльності;

- самосуб'єктна сфера реалізації професійно-педагогічної відповідальності у сфері життєвого простору вчителя, що набуває вияву в тому, наскільки вчитель у своєму житті керується принципом відповідального ставлення до людей, а також відповідального ставлення до свого життя загалом. У межах цієї сфери відповідальність спроектована на самостійне формування сенсу власного життя, особистісне психологічне здоров'я (як вирішення та профілактика психологічних проблем), а також формування етичних і моральних ідеалів, загальний моральний розвиток та самореалізацію особистості, поглиблення процесів самопізнання.

Загалом професійно-педагогічну відповідальність учителя варто потрактувати як показник соціальної зрілості особистості. Сфера самосуб'єктної реалізації професійно-педагогічної відповідальності у життєвому просторі вчителя набуває виявів у тому, як він керується та орієнтується у своєму житті гуманістичним ставленням до інших людей. До сфери самосуб'єктної реалізації належить відповідальність за реалізацію екзистенційно-гуманістичних цінностей. Професійно-педагогічна відповідальність також має своїми виявами самостійний пошук і формування сенсу життя, формування професійних ідеалів, загальний професійний розвиток і самореалізацію особистості, поглиблення самопізнання у своїй професійній сфері.

У контексті означеної проблеми професійно-педагогічна відповідальність майбутнього вчителя початкової школи характеризується наступним чином:

1. *Професійно-педагогічна рефлексія* – здатність до швидкого та глибокого розуміння професійно-педагогічних аспектів власних комунікативних інтенцій. Це також здатність рефлексувати дію факторів, що перешкоджають вияву відповідальної поведінки, чітке усвідомлення способів і можливостей вияву відповідальності. Професійно-педагогічна рефлексія постає базовим механізмом самосвідомості особистості та професійно-педагогічної відповідальності особистості вчителя. Особливістю професійно-педагогічної

рефлексії є те, що вона дає змогу розуміти й ухвалювати відповідальні рішення.

2. *Професійно-педагогічна мотивація* – глибинне внутрішнє прагнення особистості створювати творчу атмосферу взаємодії з учнями, бажання налагоджувати особливого роду взаємини в освітньому процесі, емпатії, прихильності. Професійно-педагогічна мотивація – це підстава для формування професійно-педагогічної системи цінностей і світоглядних установок особистості. Основна мета професійно-педагогічної мотивації полягає у формуванні здатності вчителя конструктивно аналізувати поведінку та вчинки учнів, а також створювати творчу атмосферу спілкування з ними. Професійно-педагогічна мотивація також простежується у глибинному прийнятті іншої людини, особливому ставленні людини до сенсу свого життя.

3. *Професійно-педагогічні почуття* – емоційний складник (емпатія, любов, чуйність, гідність, обов'язок), що відбиває гуманно-відповідальне значення ставлення особистості. Професійно-педагогічні почуття є внутрішнім ставленням людини до світу, яке надає особливого сенсу людському життю. Творчий учитель початкової школи – це професія, де міра впливу визначається ступенем відкритості іншої людини в ситуації професійної взаємодії та можливістю вчителя використовувати цю відкритість для створення нових динамічних тенденцій у внутрішньому світі людини.

4. *Професійно-педагогічна інтуїція* – компонент, за допомогою якого суб'єкт моментально усвідомлює та надає перевагу одним (у пропонованому контексті – гуманістичним) цінностям перед іншими (антигуманними, аморальними, егоцентричними і прагматичними). Професійно-педагогічна інтуїція відповідає за вибір особистості, виконує оперативне оцінювання навчально-виховних ситуацій, орієнтує особистість на дії та вчинки, розвиває самосвідомість, виконує функцію керівництва діями особистості у навчально-виховному процесі, сигналізує про етичну специфіку освітнього процесу.

5. *Особистісна екзистенційна* – компонент, який відповідає за чітке усвідомлення суб'єктом сенсу життя, що сприяє виробленню та «повторному огляду» власних

сміслоутворювальних цінностей. Тобто це відповідальність людини стосовно власного буття. Екзистенційна відповідальність попереджує втрату сенсу життя, дає змогу відрізнити соціально зрілу особистість від соціально незрілої.

6. *Професійно-педагогічні цінності* – компонент, що синтезує й інтегрує в єдиний особистісний ідеал такі ціннісні утворення, як: світогляд, установки, інтереси й ідеали суб'єкта, до найважливіших із яких належать цінності добра, справедливості, любові та чесності.

Проведений у ході дослідження аналіз філософських, психолого-педагогічних джерел дає підстави стверджувати, що професійно-педагогічна відповідальність – це системна особистісна якість, яка не лише є результатом відображення об'єктивно необхідних у суспільстві взаємозв'язків, а й спроектована на наявність соціальних цінностей, вимог і норм, специфічних для педагогічної діяльності. Професійно-педагогічна відповідальність учителя повинна формуватися у процесі спільної діяльності як результат зовнішніх вимог, які до неї висуває суспільство, професійне середовище, та пов'язана з готовністю особистості усвідомлено виконувати вимоги професійних і соціальних норм, а також відповідати за свої дії перед самим собою, іншими людьми, колективом, суспільством.

До спектра основних сфер реалізації професійно-педагогічної відповідальності належать: суб'єкт-суб'єктна сфера реалізації професійно-педагогічної відповідальності з такими виявами, як відповідальність за зміст міжособистісних стосунків, стиль спілкування, а також за специфіку впливу викладача на студента; самосуб'єктна сфера реалізації професійно-педагогічної відповідальності у професійній сфері з такими виявами, як відповідальність особистості за відповідність її внутрішніх інтенцій; самосуб'єктна сфера реалізації професійно-педагогічної відповідальності у сфері життєвого простору вчителя з такими виявами, як міра керування вчителем у житті принципом відповідального ставлення до людей, а також до свого життя загалом.

У контексті трактування професійно-педагогічної відповідальності вчителя як показника соціальної зрілості особистості постає очевидним, що сфера самосуб'єктної

реалізації професійно-педагогічної відповідальності у життєвому просторі вчителя набуває виявів у тому, як він керується та орієнтується у своєму житті гуманним ставленням до інших людей, й охоплює відповідальність за реалізацію екзистенційно-гуманістичних цінностей. Професійно-педагогічна відповідальність, крім вищевказаного, має виявами самостійний пошук і формування сенсу життя, формування професійних ідеалів, загальний професійний розвиток і самореалізацію особистості, поглиблення самопізнання у власній професійній сфері.

З огляду на вияв досліджуваного феномену у самостійному пошуку та формуванні сенсу життя, формуванні професійних ідеалів, у загальному професійному розвитку та самореалізації особистості, поглибленні самопізнання у професійній сфері викладачам закладів вищої освіти в ході власної професійно-педагогічної діяльності варто зосередитися на розробленні педагогічних умов ефективного формування професійно-педагогічної відповідальності майбутнього вчителя початкової школи.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славська К. Типология активности личности. *Психологический журнал*. 1985. Т. 6. № 5. С. 3–18.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія, Теорія. Київ: Либідь, 1998. 560 с.
3. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества. Київ, 1991. 111 с.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 288 с.
5. Андрущенко В., Михальченко М. Сучасна соціальна філософія. Київ: Генеза, 1993. Т. 1. 246 с.
6. Бернштейн Д. Правовая ответственность как вид социальной ответственности и пути ее обеспечения. Ташкент: Фан, 1989. 150 с.
7. Бех І. Д. Відповідальність особистості як мета виховання. *Початкова школа*. 1997. № 9. С. 4–8.
8. Бех І. Д. Психолого-педагогічні умови виховання в молоді громадянськості. *Громадянське виховання молоді в умовах трансформації суспільства*. Черкаси, 1998. С. 3–6.

9. Библер В. Наши интервью: О морали и нравственности. Стическая мысль. Москва: Политиздат, 1998. 374 с.
10. Бойченко І. Філософія історії: підручник для вищої школи. Харків: Прапор, 2006. 656 с.
11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2004. 1440 с.
12. Губерський Л. В., Приятельчук А. О., Бойченко І. В. (ред.) Філософія: хрестоматія (від витоків до сьогодення): навч. посіб. 2-ге вид., стер. Київ, 2009. 624 с.
13. Дробницький О. Г. Проблеми нравственности. Москва: Наука, 1977. 333 с.
14. Етимологічний словник української мови: в 7 т. Київ: Наукова думка, 1982. Т. 1. 631 с.
15. Зосимовський А. А. Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте. Москва: Издательство МГУ, 1982. 343 с.
16. Ительсон Л. Лекции по общей психологии. Владимир, 1970. 268 с.
17. Макаренко А. С. Педагогічні твори: у 8 т. Москва: Педагогіка, 1983. Т. 1. 67 с.
18. Мануйлов Є. М. Морально-етична відповідальність суб'єктів діяльності. *Вісник Національної юридичної академії України ім. Ярослава Мудрого. Сер. Філософія, філософія права, політологія, соціологія*: зб. наук. пр. Харків: Право, 2011. № 9. С. 24–31.
19. Минкина Н. А. Воспитание ответственностью. Москва: Высшая школа, 1990. 144 с.
20. Муздыбаев К. Психология ответственности. Ленинград: Наука, 1983. 240 с.
21. Ницше Ф. Книга для всех и не для кого. М.: Интербук, 1980. 359 с.
22. Нісімчук А. С. Педагогіка: підручник. Луцьк: Видавництво «Ставропігон», 2006. 340 с.
23. Осокіна Ю. С. Відповідальність соціального суб'єкта: філософський аналіз: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2006. 198 с.

- 24.Плахотной А. Ф. Проблема социальной ответственности. Харьков: Издательство при ХГУ, 1981. 191 с.
- 25.Рейнвальд Н. И. Психология личности. Москва: Издательство УДН, 1987. 200 с.
- 26.Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки майбутнього вчителя. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова (Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання)*. Київ: вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 14. С. 10–16.
- 27.Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: монографія. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. 280 с.
- 28.Сафин В. Психология соопределения личности. Свердловск, 1986. 142 с.
- 29.Скотний В. Філософія. Історія і системний курс. Київ: Знання України, 2005. 580 с.
- 30.Словарь по этике / ред. И. С. Кон. Москва: Политиздат, 1983. Изд. 5. 445 с.
- 31.Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Бурлачук, С. Морозов. Київ: Наукова думка, 1989. 200 с.
- 32.Сметанський М. І. Теоретичні засади сучасних концепцій виховання. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 2–6.
- 33.Соціологічна енциклопедія / укладач Городяненко В. Г. Київ: «Академвидав», 2008. 456 с.
- 34.Сперанский В. И. Социальная ответственность личности: сущность и особенности формирования. Москва: МГУ, 1987. 150 с.
- 35.Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи. *Шлях освіти*. 1996. № 1. С. 24–27.
- 36.Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. *Вибрані твори*: в 5 т. Київ: Рад. школа, 1977. Т. 3. 670 с.
- 37.Сухомлинський В. О. Пависька середня школа. Розмова з молодим директором. *Вибрані твори*: в 5 т. Київ: Рад. школа, 1977. Т. 4. 640 с.
- 38.Табунов Н. Д. К вопросу о социальной ответственности человека. Личность при социализме. Москва: Наука, 1968. С. 247–248.

39.Титаренко О. О. Кримінальна відповідальність за незаконне збагачення в Україні та деяких зарубіжних країнах: монографія. Дніпро: Дніпроп. держ. ун-т внутр. справ, 2018. 260 с.

40.Тульчинский Т. Л. Разум, воля, успех: о философии поступка. Ленинград: Изд. ЛГУ, 1990. 119 с.

41.Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук, Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

42.Фром Э. Психоанализ и этика. Москва: Республика, 1990. 187 с.

43.Шопенгауер А. Избранные произведения. Москва: Просвещение, 1992. 479 с.

44.Юридичний словник / ред. В. Г. Гончаренка. Київ: Форум, 2005. 473 с.

45.Dictionnaire français. URL: <http://www.tourpie.org/Dictionnaire/Responsabilite.htm> (дата звернення: 03.06.2019).

46.Oxford English Dictionary. The word «responsibility». URL: <http://www.oed.com/view/Entry/163862?redirectedFrom=responsibility#eid> (дата звернення: 15.05.2019).

47.Rotter J. B., (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. Psychological Monograph, 80.

48.Module 4 : Lesresponsabilités pédagogiques URL:<http://www.spcvm.org/documents/document-dpt/module4.htm> (дата звернення: 05.07.2019).

РОЗДІЛ 8
РОЛЬ І МІСЦЕ КУРСУ «ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ»
У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Бричок С. Б.

Сучасний етап розбудови Української держави вимагає подальшого реформування національної системи освіти, інтегрування її у світовий і європейський освітній простір. Докорінна перебудова всієї гуманітарної науки, її методологічна переорієнтація – ось нові соціально-економічні, політичні й ідеологічні реалії розвитку системи освіти, зокрема й педагогічної.

Означені зрушення зумовлюють зміну ціннісних орієнтацій та ідеалів, що панували впродовж тривалого часу, відповідно, детермінуючи складнощі з особистісним і професійним ціннісно-орієнтаційним визначенням. Сучасний соціокультурний простір представлений різноманіттям педагогічних течій, концепцій, установок. Майбутні педагоги також стикаються з певними труднощами у прийнятті тих етичних і професійних цінностей, які домінуватимуть у їхній педагогічній діяльності у перспективі. З огляду на це видається особливо присутнім об'єктивне оцінювання історико-педагогічної спадщини як такої, що уможливорює осмислення студентами ідеалів, якими керувалися педагоги різних історичних епох, а також культурно-освітніх, етичних цінностей, на які вони орієнтувалися. Відомо, що властиві кожному суспільству соціальні, економічні, політичні умови формують певний тип педагогічної системи й типаж особистості з притаманними їй ціннісними, абсолютними установками на життя. Ознайомлення з історичними педагогічними системами та персоналіями сприяє вибору студентами, крім особистісного педагогічного тезауруса, певних ідеалів та індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Сучасна педагогічна наука та шкільна практика України потребує оптимальних і перспективних шляхів реформування системи освіти на засадах демократизації, гуманізації й індивідуалізації. Прогнозування розвитку освітніх процесів учені пов'язують із ретроспективним творчо-критичним

переосмисленням і вітчизняного, і зарубіжного досвіду. Вивчення спадщини педагогів минулого детерміноване прагненням науковців дослідити реальну картину розвитку вітчизняної педагогічної думки як цілісного багатогранного явища, відтворити українську педагогіку, яку протягом століть розглядали в загальноросійському (чи загальносоюзному) контексті, визначити роль і місце окремих знаних діячів України у становленні національної системи освіти, а також віднайти у минулому витoki провідних наукових ідей сучасності, адже сьогодні історико-педагогічні студії стають дедалі вагомішими, набувають статусу інноваційних і мають важливе значення для процесу реформування сучасної системи освіти.

Питання співвідношення сучасного й історико-педагогічного знання у професійній підготовці майбутнього педагога висвітлено у працях О. Адаменко [1], В. Бобришова [3], М. Богуславського [4], Я. Бурлаки, Л. Ваховського [5], С. Гончаренка [8], Н. Гупана [9], Н. Дічек [10], О. Дзевєріна, Є. Дніпрова, Ю. Руденка, В. Струмінського, О. Сухомлинської [17, 18], Є. Хрикова, М. Ярмаченка й ін.

Предметом наукових пошуків сучасних учених стали різноманітні аспекти професійного становлення вчителя, як-то: розвиток творчого педагогічного мислення (В. Загв'язинський, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін С. Максименко, Р. Скульський, Л. Фрідман та ін.), формування професійної готовності до педагогічної діяльності (О. Абдулліна, О. Антонова [11], С. Братченко, С. Вітвицька [6], О. Дубасенюк [11], В. Каплінський, О. Карпов, Г. Нагорна, С. Ніколенко, В. Сластьонін, Л. Спирін та ін.).

Становлення майбутнього педагога як фахівця, формування його світогляду та професійних якостей неможливе без ґрунтового дослідження багатой історико-педагогічної спадщини. О. Кокун вважає, що професійна підготовка майбутніх спеціалістів у закладах вищої освіти (ЗВО) охоплює надбання фундаментальних основ їхнього професійного простору, тобто тієї системи цінностей, світогляду, практичного досвіду, які необхідні для ефективної професійної діяльності [13].

Історія педагогіки – це галузь науки, що вивчає історичний розвиток теорії і практики освіти в їхній єдності, а також у взаємозв'язку із сучасними проблемами освіти й педагогічних наук. Згідно із цим визначенням історія педагогіки охоплює дві предметні зони – розвиток педагогічного знання та розвиток практики освіти і виховання.

Незважаючи на самостійність, за своєю сутністю вони єдині, оскільки неможливо відірвати історію розвитку педагогічних ідей від історії розвитку освітньої практики.

Історія педагогіки є, з одного боку, історичною наукою, а з іншого – педагогічною. Вона синтезує дані педагогіки, соціології, історії філософії та культури, досліджує процеси виховання, навчання й освіти в умовах різних історичних епох. Кожне нове покоління обов'язково опрацьовує й аналізує педагогічний досвід минулих поколінь, удосконалює освітньо-виховну практику суспільства та розвиває на цій основі важливі сфери життєдіяльності. Розкриття особливостей передання накопиченого педагогічного досвіду тому й постає важливим завданням історії педагогіки.

За словами методолога історії педагогіки Б. Бім-Бада, історико-педагогічне знання – це своєрідне «самозбереження педагогіки» [2]. Власне, історія педагогіки сприяє розвитку професійно-педагогічного світогляду, який виступає основою професійної компетентності майбутнього педагога.

Вивчення курсу «Історія педагогіки» дає змогу студентові зрозуміти, що педагогічні принципи наповнені історичним змістом, що відкрито для переоцінювання дещо, що вже втратило своє значення або довело життєздатність, що не завжди стан речей був таким, як сьогодні, та не залишиться таким у майбутньому. Усвідомлення цього забезпечує формування особливого критичного ставлення до традицій, минулого, уможливує свідоме проєктування майбутнього.

Опанування історії педагогіки й освіти у ЗВО є актуальним і практично значущим у світлі початку радикальних реформ української школи та необхідності уваги до історико-педагогічної спадщини в ході здійснення останніх. Пошук ефективних педагогічних рішень апріорі передбачає звернення до історичного досвіду школи та педагогіки.

Цілями засвоєння дисципліни «Історія педагогіки» є формування професійної компетентності майбутнього вчителя щодо історичного становлення та розвитку педагогічної теорії; розвиток у студентів культуровідповідного, гуманістично-орієнтованого світогляду, прилучення на основі усвідомлення діахронної та синхронної поліваріантності еволюції соціокультурного досвіду до специфіки освітньо-педагогічного дискурсу.

Справедливо вважають, що «...звернення до набутоків національної школи та педагогічної думки окреслить напрям їх вивчення в історичному просторі. Це необхідно, щоб не переривався ланцюг поколінь, щоб надбання, відкриті, напрацьовані та випробувані українськими освітянами, стали тією основою, на якій будуватиметься подальша педагогічна наука та школа в Україні» [13]

Навчальний предмет «Історія педагогіки» поряд із іншими освітніми дисциплінами педагогічного циклу має на меті підготувати студентів до професійної діяльності вчителя, вихователя, вчити їх мислити новими педагогічними категоріями, безперервно й систематично розширювати та поглиблювати їхні професійні знання, компетентність.

«Історія педагогіки» виконує кумулятивну функцію: вона поєднує в собі проблеми, пов'язані не тільки з педагогікою, а й із психологією, філософією, соціологією, релігією, етикою, громадянською історією, етнографією. Разом із тим навчальна дисципліна «Історія педагогіки» зберігає та збагачує педагогічні знання, дає змогу осмислювати етапи становлення й розвитку педагогічної думки різних народів, виробляти оцінні судження у сфері педагогічної діяльності, вчитися мудрості виховання на досвіді минулого.

За сучасних умов основними завданнями вивчення історії педагогіки майбутніми вчителями є:

- формування загальної та педагогічної культури;
- розвиток педагогічного мислення, творчості в опануванні професії;
- розкриття історичної картини розвитку освіти, виявлення внеску великих мислителів у педагогічну теорію;

- формування уявлення про те, що школа та педагогічна думка дають поштовх еволюції культури суспільства;
- виховання бачення спільності взаємного впливу на всіх етапах історичного розвитку педагогічної думки, а також практики виховання і навчання теорії і практики: передова педагогічна думка слугувала педагогічній практиці, а передовий педагогічний досвід збагачував педагогічну теорію;
- вироблення орієнтирів оцінювання сучасних підходів до освіти й виховання і прогнозування їх з огляду на майбутнє;
- розвиток потреби безперервного самостійного вивчення першоджерел із педагогіки в руслі вдосконаленні педагогічної самоосвіти;
- вироблення вміння розглядати сучасний педагогічний процес із позицій історизму для його вдосконалення; прищеплення критичного, раціонального ставлення до педагогічної спадщини минулого.
- поглиблення інтересу до вивчення життя і діяльності видатних педагогів як об'єкта історії педагогіки з метою виховання любові до педагогічної професії;
- набуття уявлення про сучасний світовий педагогічний процес із позицій множинності думок, оцінок;
- вироблення вміння виконувати дослідні проекти з проблем історико-педагогічної науки для вдосконалення теорії і практики освіти.

Міждисциплінарні зв'язки – необхідний складник вивчення історії педагогіки як навчального предмета. Міждисциплінарні зв'язки в курсі історії педагогіки є інтеграцією в історію педагогічної науки соціально-економічних, політичних, культурологічних, демографічних і релігійних чинників, що детермінують розвиток педагогічної думки й освітніх систем.

Ці зв'язки дають змогу:

- по-перше, здійснювати критичний аналіз висунутих ученими ідей, які зумовлювали формування особистості за конкретних історичних умов;
- по-друге, встановлювати вплив на освіту, педагогічний процес прогресивних філософських, суспільно-політичних, культурологічних, релігійних ідей того чи того періоду;

- по-третє, зрештою розкривати специфіку змісту освіти й виховання тієї чи тієї країни певної епохи.

У вивченні курсу історії педагогіки використовуються дані таких наук, як загальна, вікова та педагогічна психологія, антропологія, література, археологія, економіка, екологія, відомості з точних (математичних) і технічних наук, оперують зв'язками загальної історії з історією педагогіки.

Реалізація в ході вивчення курсу історії педагогіки міждисциплінарних зв'язків сприяє формуванню у студентів наукового світогляду, педагогічної культури, уявлень про рушійні сили та тенденції розвитку всесвітньо-історичного педагогічного процесу, способи розв'язання актуальних проблем освіти в різні історичні періоди різними народами, уможливує розгляд історії педагогіки як діалогу педагогічних культур.

У методологічному плані важливо, що систематичний курс історії педагогіки прищеплює студентам здатність оцінювати вплив суспільного життя на створення педагогічних систем у різні періоди історії, з одного боку, а також вплив таких освітніх систем, педагогічної культури на розвиток суспільства – з іншого. Це уможливує вироблення у них розуміння причинності змін у світі, співвідношення причинно-наслідкових зв'язків у педагогіці та суспільного життя з життєвими реаліями, а відтак – розкриває перспективи розвитку педагогічної теорії і практики в єдності з удосконаленням громадського життя, способу життя людей, розвитку економіки, культури й інших чинників. Висновки, які робитимуть студенти, сприятимуть здобуттю знань про стратегію вітчизняної та зарубіжної освіти, зокрема із залученням методики визначення тенденцій розвитку системи освіти на основі екстраполяційного та цільового методів.

Вивчати історію педагогіки – це означає забезпечувати неодмінну умову саморозвитку й успішної підготовки вчителя. Студенти мають не просто засвоювати готові висновки, ідеї, систематизовані викладачем чи автором підручника, а виокремлювати найважливіше у процесі самостійної роботи. Основним джерелом історико-педагогічних знань для них повинні бути твори педагогів. Аналіз студентами першоджерел слугуватиме запорукою розвитку в них інтересу до пізнання

нового, а висловлення власних суджень із приводу вивченого, пошук застосування отриманих знань у ході навчально-пізнавальної діяльності – творчого та результативного засвоєння матеріалу.

Як зазначає сучасний історик педагогіки М. Богуславський, «з огляду на гострий дефіцит навчального часу в плані методики викладання курсу історії освіти і педагогічної думки, єдиним виходом є кардинальне посилення евристичної, дослідницької, самостійної роботи студентів із історичними джерелами. Необхідно дієво використовувати всі активні, інтерактивні, пошукові форми як викладання, так і організації творчого пошуку студентів: семінари, конференції, диспути, реферати і т. п.» [4, с. 13].

Тому форми роботи викладача та студентів з історико-педагогічним матеріалом припускають достатню різноманітність, а саме: перегляд і обговорення документальних фільмів з історії освіти, питання й завдання для самоконтролю та обговорення в групі, заповнення таблиць порівняльного історико-педагогічного аналізу, проблемні питання, творчі завдання, тести, кейси, веб-квести, есе, контрольні роботи й ін.

Успішному вивченню студентами історії педагогіки сприяє наукова організація їхньої самостійної роботи з першоджерелами. Така робота передбачає осмислення тексту, пошук відповідей на запитання, поставлені викладачем, критичний аналіз і оцінювання прочитаного, запам'ятовування істотного, виокремлення в тексті опорних понять, складання конспектів, тез, планів прочитаного, поділ матеріалу на смислові частини, формулювання засадничих положень.

Завдання викладачів історії педагогіки – систематично ознайомлювати студентів із результатами новітніх наукових пошуків у галузі аналізованої дисципліни, а також пропонувати їм виконання самостійних творчих робіт дослідницького характеру, зокрема робіт, присвячених вивченню життя і діяльності педагогів минулого, розгляд у генезі педагогічних категорій, проблем, парадигм, висвітлення історико-педагогічних питань на стику суміжних наук, які підлягають вивченню.

У такому контексті особливої актуальності набуває питання про першоджерела української педагогічної думки, яка, за твердженням О. Сухомлинської, «...завжди є персоніфікована – у ній віддзеркалюється особистість її носія, з його смаками, поглядами, віруваннями та вподобаннями»[18]. Відтак, дієвим способом вивчення курсу історії педагогіки варто визнати вивчення біографій діячів педагогічної науки, освіти. Вчителі, студенти виявляють інтерес до біографічного матеріалу, якщо розуміють просту істину: історія – це життя, долі людей; історія педагогіки – це життя творців нового в освіті. Біографії дають змогу глибше зрозуміти сутність ідей того чи того педагога, особливості його інтелектуальної, моральної та професійної діяльності. З огляду на це викладач історії педагогіки висловлює своє ставлення до життєдіяльності досліджуваного педагога.

У ході вивчення біографій педагогів минулих епох важливо розвивати у студентів і дослідницькі навички, і творчу уяву, і дар літератора. Зрештою постає важливим і науковий, і художній підходи до вивчення майбутніми вчителями біографій видатних педагогів, діячів освіти.

Засобами підвищення теоретичного рівня вивчення дисципліни «Історія педагогіки» та посилення її професійної спрямованості є практична краєзнавча діяльність студентів – екскурсії історичними місцями, пов'язаними із пам'ятними подіями в розвитку освіти, педагогічної думки; збір матеріалів і документів для місцевих музеїв історії освіти; складання схем, таблиць, що відображають кількісні та якісні зміни розвитку народної освіти, діяльності педагога, навчання школярів; наочно-схематичне зображення розвитку ідей, концепцій, теорій провідних педагогів; виготовлення наочних посібників, опорних конспектів із конкретних тем курсу історії педагогіки й освіти.

Результатом колективної пізнавальної діяльності, самостійної творчої роботи студентів із вивчення курсу історії педагогіки повинні стати:

- засвоєння передбаченої державним стандартом системи знань про виховання як суспільне явище, зміст освіти, форми педагогічного процесу різних народів у різні історичні епохи;
- виявлення умов і механізмів формування педагогічних концепцій, теорій, систем;

- осмислення вивченого в соціокультурному контексті;
- набуття уявлення про внесок видатних мислителів минулого в розвиток теорії і практики виховання та навчання;
- з'ясування прогностичного значення вивчення історико-педагогічного знання;
- розвиток інтересу до самостійного критичного та конструктивного вивчення історико-педагогічної спадщини;
- вироблення вмінь і навичок дослідницької роботи в царині історії педагогіки;
- формування цілісної педагогічної свідомості й особистісної самостійної оцінки історико-педагогічних і сучасних ідей, новацій у галузі освіти;
- формування наукового світогляду, прищеплення педагогічних переконань, удосконалення педагогічної професіоналізму;
- виховання творчого ставлення до вчительської роботи, створення індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Наукові дослідження в царині історії педагогіки покликані збагачувати зміст навчального курсу історії педагогіки, підвищувати рівень загальної та педагогічної культури вчителів, забезпечувати знаннями, що сприяють кристалізації у них ідейно-педагогічних переконань, розвитку педагогічного мислення, формуванню педагогічної майстерності, творчого підходу до сучасних проблем освіти й виховання. Вивчення педагогічної спадщини минулого дає змогу усвідомити те, що кожен історичний період розвитку теорії і практики освіти узагальнює досягнення науки.

Фахівці в галузі педагогіки визнають, що вивчення курсу історії педагогіки в закладах вищої педагогічної освіти є необхідним і закономірним. Це зумовлено тим, що сучасний світ прикметний взаємопроникненням і взаємозбагаченням національних педагогічних культур, їхньою інтернаціоналізацією, виявом загальнолюдського потенціалу освіти, кристалізацією тенденції глобалізації процесу формування єдиного всесвітнього освітнього простору.

Вивчення історії педагогіки майбутніми вчителями, вихователями, батьками багато прогресивних діячів минулого й сучасності вважали та вважають завданням інтелектуальної

важливості, якому притаманний практичний сенс, оскільки той, хто не в змозі пам'ятати минуле, приречений повторювати його помилки. Ще Цезар стверджував, що без знання історії будь-яка особистість залишається дитиною. Це цілком стосується й виховання підростаючого покоління.

Із позицій соціокультурного підходу історико-педагогічні знання – це інструмент, що уможливує осмислення закономірностей розвитку педагогіки в їхніх співвідношеннях із тенденціями розвитку суспільства; вироблення критичного підходу до того, що підлягає вивченню, уміння досягнути його «плюси» та «мінуси», причини, наслідки й значення; відстеження найбільш вагомих «наскрізних» проблем у всій їхній часовій еволюції та у зв'язках один із одним; залучення міжнаукових, особливо філософських, знань до аналізу історико-педагогічних явищ і процесів.

Деталі соціокультурного простору різних епох, окремі поняття та фрази, навчальні тексти, що потрапляють у площину історико-педагогічного осмислення, формують особливий професійний світогляд, сприяють становленню професійної культури.

Історико-педагогічне знання представлене у вигляді педагогічних текстів, що створені в різні історичні епохи та проєктують, крім педагогічної, ще й історичну реальність. Об'єктом, відображеним у цих текстах, виступає очевидно або не зовсім очевидно виражена педагогічна дійсність, що належить до соціального простору.

Історико-педагогічне знання повинне бути знанням об'єктивним. Воно актуальне чи потенційно охоплене загальним пізнавальним процесом. Історико-педагогічні знання, що постають у ракурсі розгляду пропонованого дослідження та джерелами яких є й науково-педагогічні тексти, й документальні, й художні, інколи мають суб'єктивний характер, позаяк репрезентують суб'єктивне авторське бачення педагогічної дійсності, його суб'єктивну позицію, точку зору, рефлексію суб'єкта. Їх пояснено, обґрунтовано в інший, відмінний від наукового, спосіб. Утім у контексті педагогічної культури, педагогічної свідомості об'єктивоване знання та суб'єктивне взаємопроникають і взаємодіють, доповнюючи один

одного. Їх взаємодія відображає таку тенденцію буття, як загальна зацікавленість у пізнанні педагогічної дійсності, бажання зрозуміти людину з педагогічної точки зору.

Для викладання історико-педагогічних дисциплін є важливими не так кількість годин, яку виділяють на їхнє вивчення, чи специфіка добору матеріалу залежно від спеціальності, як загальні підходи до вирішення завдань того чи того навчального курсу, зорієнтовані, насамперед, на мотивацію, підвищення інтересу студентів до виучуваного матеріалу.

Особливу роль у вирішенні такої проблеми відіграє розуміння студентами універсальності історико-педагогічних знань, значущості історії освіти й педагогічної думки як міждисциплінарної науки, що охоплює, фактично, всю соціокультурну динаміку суспільства, у світоглядній і професійній підготовці фахівця.

Тільки засвоєння історико-педагогічного знання припускає можливість цілісного уявлення процесу розвитку ідей про природу людини та призначення педагогіки, про сукупність базових моделей зв'язків освітньо-виховного процесу як певної парадигми (авторитарна, гуманна, особистісна, когнітивна, технократична, гуманітарна, езотерична, поліфонічна педагогіки; педагогіка авторитету, маніпуляції і підтримки, ненасильства, співробітництва) і багато інших.

Залежно від критерію, покладеного в основу вивчення історико-педагогічного процесу, сучасні вчені класифікують історико-педагогічне знання по-різному. Попри те, що напрацьований у наукових колах широкий спектр різноманітних класифікацій історико-педагогічного знання відображає його багатовимірність і поліструктурність, єдиної, загальноприйнятої класифікації історико-педагогічних досліджень на сьогодні ще немає (див. табл. 8.1).

Класифікація історико-педагогічних знань

<i>Критерії класифікації</i>	<i>Історико-педагогічне знання</i>
Широта охоплення	Всесвітня історія, історія педагогіки окремих країн і регіонів
Історичні епохи	Історія педагогіки первісного суспільства, давнього світу, середніх віків, Нового та Новітнього часу
Соціально-економічний уклад	Історія педагогіки первісно-общинного, рабовласницького, феодального, капіталістичного, соціалістичного суспільства
Предметна класифікація	Історія загальної педагогіки, дидактики, школознавства і т. д.
Вид, рівень, галузь освіти	Історія дошкільної педагогіки, загальної, середньої, вищої, педагогічної освіти і т. д.

В українській педагогіці стійку інтелектуальну традицію, за висловленням О. Сухомлинської, має хронологічний – ортодоксальний підхід, який передбачає широке хронологічне тло – від історії педагогіки Київської Русі (якщо це стосується України) або ж Стародавньої Греції та Риму (загальна педагогіка) через середні віки до нового часу, XIX–XX століть [18].

Засвоєння навчальної дисципліни завжди супроводжується активним дискутуванням проблеми людини, яка розвивається, в різні історичні епохи, у різних цивілізаціях і культурах. Студентам цікаві історичні паралелі, особливо в контексті обговорення будь-яких інваріантних ідей. Під час розгляду аспектуального розвитку педагогічної антропології вони дізнаються, наприклад, що в кризовий час початку XX століття трактування змісту антропологічного фундаменту педагогіки зазнало впливу диференціації педагогічних течій.

З огляду на важливість для студентів ознайомлення з категорією «простір-час» їх потрібно навчати історичному баченню, прищеплювати здатність подорожувати цивілізаціями

й епохами, розуміти, що далеке може бути зрозумілим і цікавим, ще й розташованим зовсім близько, а відтак поступово формувати у них усвідомлення неможливості вирішення без історії педагогіки педагогічних завдань сьогодення.

«Педагогічні знання – головний елемент освіти майбутнього вчителя. Вони являють собою цілісну систему відомостей, накопичених упродовж усього періоду розвитку педагогічної науки. Це результат пізнання явищ та процесів педагогічної дійсності, законів та закономірностей розвитку, виховання, освіти та навчання людини на всьому протязі її життя; адекватне відображення у свідомості людини педагогічної дійсності у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій; володіння ними та уміння діяти на їх основі» [17, с. 159]. Знання вмщують поняття, судження, висновки, концепції, теорії.

Однією з найбільш вагомих соціальних функцій знань є перетворення їх на переконання, які згодом стають керівництвом до практичної дії вчителя-вихователя. До переліку неодмінних характеристик справжніх знань належать їхня систематичність, усвідомленість, осмисленість. Педагогічні знання, як складник світогляду майбутнього вчителя, значною мірою визначають його ставлення до педагогічної дійсності, моральні погляди та переконання, вольові якості особистості, характер. Вони постають одним із джерел нахилів та інтересів учителя, необхідною умовою розвитку його професійних здібностей та обдарувань [9].

Загалом засадничими компонентами науково-педагогічних знань більшість дослідників вважає: основні категорії, поняття та терміни, без допомоги яких неможливо зрозуміти жодного тексту, жодного елементу знань; провідні педагогічні теорії, які охоплюють систему наукових знань про визначену сукупність об'єктів, про зв'язки між законами та про методи пояснення й дослідження педагогічних явищ; факти педагогічної дійсності та науки, без опанування яких неможливо зрозуміти закони науки, аргументовано відстоювати свої переконання; узагальнені результати пізнання педагогічної дійсності: закони, закономірності, принципи, ідеї, концепції, етичні й естетичні ідеали та правові норми; знання про способи діяльності; оцінні

знання, знання про норми ставлення до різних явищ педагогічної дійсності.

Традиційна система викладання педагогічних дисциплін у ЗВО не відповідає тим вимогам, які висуває суспільство до сучасного вчителя, позаяк формує споживачів інтелектуальної інформації, пасивних виконавців. Низький рівень розвитку вмінь майбутніх учителів застосовувати одержані знання в ході практичної діяльності вказує на несформованість у них ґрунтовних знань про сутність найважливіших педагогічних процесів, явищ, понять, законів, закономірностей і невміння оперувати ними. Тому теоретико-методологічну підготовку майбутніх учителів із педагогічних дисциплін має бути побудовано так, аби студенти засвоювали основи педагогічної теорії у процесі спеціально організованої діяльності шляхом використання дослідницьких методів для розв'язування педагогічних задач і ситуацій. Студенти не повинні отримувати знання в готовому вигляді. Майбутні вчителі мають відкривати їх і засвоювати в ході спеціально організованої діяльності під час опанування операцій з основними компонентами базових знань із педагогічних дисциплін. Така побудова освітнього процесу формує евристичний стиль мислення студентів, створює підґрунтя для творчого виконання ними їхніх педагогічних функцій надалі, спонукає до самостійного дослідження тих чи тих педагогічних явищ.

Зважаючи на вищевикладене, завдання школи – і загальноосвітньої, і вищої – полягає в тому, щоб насамперед навчити мислити. Це відповідає сутності людини та суголосне мудрому висловленню Декарт «*Cogito, ergo sum*» – «Я мислю, отже існую».

У вимірі професійної підготовки майбутнього педагога саме дисципліна «Історія педагогіки» забезпечує змістоутворювальний контекст, що дає змогу пояснити й зрозуміти минулий педагогічний досвід, мету та зміст освіти людини, особливості освітніх систем в історії розвитку суспільства й, відповідно, осмислити ситуацію в освіті. Загалом історія педагогіки сприяє формуванню наукової педагогічної свідомості та є складником педагогічної культури.

У площині трактування історії педагогіки як неодмінної частини історії людської цивілізації Ф. Шварц, відомий німецький діяч у царині освіти, богослов і педагог XIX ст., підкреслював, що актуальність історико-педагогічної проблематики визначається двома обставинами: по-перше, минуле повчає, по-друге, воно породжує нове. Перша обставина безпосередньо спроектована на принцип виховуючого навчання. Цей принцип обґрунтував німецький педагог і психолог Герbart [7], хоч основи його заклав ще свого часу Сократ. У контексті виховуючого навчання Герbart стверджував, що цілеспрямоване навчання розвиває не тільки розум, а й внутрішній світ особистості, тобто здійснює й цілеспрямоване виховання. Тому навчання і, як наслідок, розвиток розуму, мислення людини є найважливішим засобом виховання, формування особистісних якостей, характеру. З огляду на це постає зрозумілим те, що специфічні за своїми функціями виховання та навчання взаємопов'язані та діалектично взаємодіють між собою.

Друга обставина співвідносна з евристичною функцією історії педагогіки: «... спеціальний метод навчання (сократичні бесіди) або колективного розв'язування проблем. Евристичне навчання, історично започатковане Сократом, полягає в пропонуванні учням серії навідних питань і прикладів. Колективний метод розв'язання складних проблем (який отримав назву «мозкового штурму») ґрунтується на тому, що учасники колективу ставлять авторові ідеї розв'язання навідні запитання з прикладами і контрприкладми» [9]. Прикметно, що друга обставина безпосередньо стосується творчого мислення. Центральним елементом творчості є інсайт (англ. «insight» – проникливість, проникнення в суть, розуміння, осяяння, раптова здогадка, прозріння), пов'язаний зі знаходженням нового, оригінального рішення якоїсь проблеми. Це наштовхує на думку, що осмислення минулого педагогічного досвіду (позитивних і негативних його граней) призведе до оригінального рішення сучасних проблем теорії та практики освіти.

«Засобом управління мисленням студентів є діалогічне включення викладача у спілкування із студентами за допомогою системи підготовлених проблемних та інформаційних ситуацій,

запитань. Проблемні запитання вказують на сутність навчальної проблеми і вирізняють сферу пошуку невідомого у проблемній ситуації. Евристичні питання ніби спрямовані на майбутнє – у бік пошуку поки невідомого студентам нового знання, чинників або способів дій. Інформаційні питання одночасно ставлять за мету актуалізувати наявні знання студентів і надають поштовх для подальшої розумової роботи» [12]. Крім того, історія педагогіки виконує прогностичну функцію, що сприяє розумінню взаємозв'язку минулого, теперішнього та майбутнього, наступності духовної культури загалом. Вивчення дисципліни передбачає осмислення філософсько-педагогічної спадщини (погляди, ідеї, концепції, теорії, досвід) видатних зарубіжних і вітчизняних мислителів та педагогів минулого, розгляд, аналіз розвитку систем виховання й освіти в різні історичні епохи, а також – що важливо – реалізацію культурної трансмісії, тобто передання культурної, у пропонованому контексті – педагогічної, спадщини, що довела свою цінність, від минулих поколінь майбутнім і збереження на новому етапі розвитку суспільства. Завдяки культурній трансмісії кожне наступне покоління має нагоду почати з того, чим закінчило попереднє. Так відбувається закладання «культурного фундаменту» побудови, створення чогось нового. Відповідно до цього молоде покоління поповнює новими знаннями багатства культури, у окресленому контексті – педагогічної культури.

«Орієнтація на результат визначається вільним володінням широким колом знань і вмінь у певній галузі. Орієнтація як процес – це проектування дії від замислу до результату: точний, правильний вибір мети, засобів її досягнення, оцінка дій відповідно до планів і життєвих цілей» [7]. Це забезпечує розвиток аксіологічного мислення студентів, яке полягає:

1) у ціннісному ставленні до класичної педагогічної спадщини як основи розвитку сучасного освітнього процесу та використання його у педагогічній діяльності;

2) у виробленні системи педагогічних цінностей і здатності свідомо орієнтуватися у багатоманітності підходів до визначення цілей освіти й організації освітнього процесу загалом;

3) у поважливому ставленні до педагогічної діяльності (професії), особистості вчителя на прикладі найбільш яскравих представників зарубіжної та вітчизняної школи минулого.

Для викладання історії педагогіки є важливим дотримання принципу наукового історизму, що регламентує відмову від однозначності, однобокості суджень про минуле, розгляд усіх педагогічних явищ строго в контексті конкретного історичного часу й епохи. Прагнення до наукової об'єктивності заперечує однаковою мірою й беззастережне схвалення, й необгрунтовану критику.

Однак неможливість повної відмови педагога від суб'єктивності вимагає врахування різних точок зору на те чи те історико-педагогічне явище (факт) для об'єктивного його осмислення. Все це відображає зміст явища толерантності, що припускає співіснування різних соціально-політичних і культурно-освітніх інтересів, концепцій, ідей гуманістичної спрямованості, а також позначений повагою до інших поглядів, що мають освітню цінність і заслуговують на увагу. За такої ситуації обов'язок педагога – знайти компроміс. Для цього потрібна інтелектуальна чесність як принцип педагогічної діяльності у висвітленні історико-педагогічної проблематики.

Інтелектуальну чесність можна потрактувати і як принцип, і як моральну якість педагога. У пропонованому контексті важливе набуття інтелектуальною чесністю статусу неодмінного принципу професійної діяльності педагога як здатності мислити відповідно до власного сумління й обов'язку, свідомо запобігати обману й самообману.

Пріоритетними мають стати запитання «Що це?», «Навіщо?», «Чому?», – запитання, які змусять майбутніх педагогів думати, мислити, розвивати творче мислення, вчитися аргументовано обгрунтовувати свою точку зору та слухати інших. І тільки після цього відповідати на запитання «Як?», використовуючи різноманітні сучасні технології. «У взаємодії викладача і студента актуалізуються позитивні особисті якості індивіда і закладаються основи індивідуального стилю, який дає можливість фахівцю впевнено й комфортно почувати себе в різних ситуаціях. Психолого-педагогічною умовою реалізації описаної вище стратегії є діалог. Основними нормативами та

принципами успішного діалогу-спілкування, на наше переконання, є щирість і довіра у визначенні почуттів і станів співрозмовника, безоцінність, психологічна налаштованість на його актуальний стан у спілкуванні» [15].

Успішність компетентісно-орієнтованого навчання в ході вивчення історії педагогіки забезпечує застосування компетентісного підходу. Такий підхід вимагає від викладачів, зокрема й історії педагогіки, пошуку шляхів виходу за межі знаннєвої парадигми освіти та впровадження нових технологій організації навчальної діяльності студентів.

Наш досвід використання компетентісного підходу під час вивчення курсу «Історія педагогіки» полягає в реалізації останнього із залученням технологій діалогового та рефлексивно-творчого навчання, що уможлиблює усвідомлення минулого як нового, його оцінювання та засвоєння.

«Діалог передбачає спільну роботу, спільний пошук інформації викладачем та студентом чи групою студентів. Діалогові форми навчання об'єднують у собі метод навчання і форму спілкування, вони ефективні, якщо спілкування ведеться на рівних. Діалог у навчанні – форма педагогічної взаємодії в умовах навчальної ситуації, в ході якої відбувається інформаційний обмін, взаємний вплив і регулюються відносини. Специфіка навчального діалогу визначається цілями, умовами та обставинами взаємодії» [9].

Майбутні вчителі навчаються не тільки відстоювати свою позицію, а й із належною повагою ставитися до точки зору довколишніх. Цьому сприяє організація науково-дослідницької діяльності студентів, їхня участь у спільному з викладачем розробленні історико-педагогічних проєктів, виступів із науковими доповідями на студентських наукових конференціях.

Рефлексивно-творче навчання – це робота у мікрогрупах і парах, рольові та ділові ігри, конкурси й різнорівневі навчально-діагностичні завдання. Така технологія набуває успішного втілення шляхом виокремлення у змісті курсу історії педагогіки таких тем, які зацікавлюють майбутніх учителів, увиразнюють цінний матеріал для роздумів про вічні педагогічні проблеми та проникнення в сучасні питання педагогіки, збагачують і корегують мотиви обраної професії, викликають почуття

задоволення університетським навчанням ті досягнутими результатами.

У межах компетентнісного підходу однією з найбільш дієвих форм роботи з педагогічною спадщиною постає опрацювання першоджерел, що уможливує самостійне визначення студентами наукових здобутків і внеску окремих учених у розвиток освіти, самостійне виявлення умов виникнення наукового знання.

Бажання дізнатися, зрозуміти, постійне прагнення до пізнання нового – усі ці мотиви майбутніх учителів повинні підлягати стимулюванню в ході самостійної роботи з першоджерелом під час вивчення курсу історії педагогіки.

Доцільність визнання процесу ознайомлення студентів із біографіями вчених самостійною роботою зумовлена можливістю віднайдення біографічних відомостей у словниках, енциклопедіях, частково – у підручниках і хрестоматіях.

Це, однак, пов'язано із ризиком виникнення у студентів труднощів зі з'ясуванням зв'язків подій життєвої і творчої біографій ученого, що різною мірою визначили особливості його світогляду чи поглядів – соціальних, філософських, психологічних, фізіологічних.

Нівелювати означені труднощі студентам допомагає викладач, який на основі використання певної множини характерних і яскравих фактів розкриває унікальність внеску кожного вченого у пізнання дитини як предмета виховання, а відтак – у теорію початкової освіти.

Із методологічної та методичної точок зору особливо ефективним, таким, що постійно виправдовує своє застосування на практиці, є метод порівняння, сутність якого зазвичай полягає у виявленні відмінностей масштабів і змісту двох аналогічних течій педагогічної думки – в Україні та за кордоном. Таке зіставлення вітчизняного та зарубіжного досвіду здебільшого організовують у мікрогрупах і в парах.

Зіставлення вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки має на меті не встановлення, що передове, що відстале, чиє краще, а чиє гірше і т.п. Сенс такого методу роботи зі студентами – в іншому, а саме – у з'ясуванні тих ідей, які відображають закономірні зв'язки освітнього процесу.

Ефективність компетентнісно-орієнтованого навчання забезпечує, серед іншого, використання рольових і ділових ігор. Логіка звернення до останніх зумовлена потенціалом гри, що до певної міри розкриває історико-педагогічну ерудицію студента, його пізнавальні інтереси та наміри.

Видається слушним проводити окремі заняття з курсу «Історія педагогіки» у формі рольової гри, як, наприклад, семінар на тему «Особливості системи освіти і виховання в епоху Відродження» у формі засідання Наукового педагогічного товариства, на яке «запрошено» визначних освітніх діячів того часу.

Під час рольової гри задіяне студентство вибирає претендентів на ролі: Еразма Роттердамського, Франсуа Рабле, Мішеля Монтеня, Томаса Мора (педагоги-гуманісти знані тим, що висували й підтримували ідею загального громадського виховання для всіх дітей; принцип обов'язкового для всіх навчання; ідею навчання рідною мовою; рівність чоловіків і жінок у здобутті освіти, ідею трудового виховання, поєднання навчання з працею; висували низку ідей про широку організацію самоосвіти). Надалі кожен із виконавців ролей вищеназваних мислителів формує групу однодумців, члени якої разом зі своїм лідером беруть участь у проведенні дискусії, полеміки. Останню скеровує заздалегідь підготовлений ведучий, зобов'язаний компетентно вести дискусію із проблеми, націлювати учасників на її ґрунтовний усебічний професійний розгляд. Результати ділової гри оцінює група експертів за показниками ґрунтовності знання педагогічної, філософської та соціальної позиції того чи того діяча, чіткого викладу думок, культури проведення дискусії тощо. Завершальний етап передбачає самоаналіз результатів гри її учасниками, який проводить викладач спільно зі студентами.

Надаючи перевагу самостійності студента, не слід, утім, применшувати ролі викладача, який знає «компетентнісний потенціал» гри, її можливості, а також бачить місце кожної із запропонованих ігор у загальному контексті курсу «Історії педагогіки».

Результатом компетентнісно-орієнтованого навчання під час вивчення історії педагогіки повинна бути не відповідь студента на занятті, а створення соціально й особистісно

значущого продукту ним самим. Технологія діалогового та рефлексивно-творчого навчання сприятиме розвитку студента, його поступу в цьому напрямі, а відтак зумовлюватиме побудову ним власної освітньої траєкторії.

Компетентнісний підхід до викладання «Історії педагогіки» уможливило апробування нових методів і прийомів самостійної навчальної діяльності, яка може відбуватися будь-де й будь-коли, за єдиної умови – технічного забезпечення доступу до мережі Інтернет. Серед таких новітніх методів заслуговують на увагу:

- кейс-методи, що передбачають самостійне та дистанційне вивчення курсу історії педагогіки на основі застосування наборів (кейсів) текстових, аудіовізуальних і мультимедійних навчально-методичних матеріалів під час організації та здійснення консультавання;

- тьюторські методи, що забезпечують надання тематичної цілеспрямованої допомоги, патронаж самостійної навчальної діяльності студентів за допомогою сучасних комп'ютерних технологій (у ході індивідуальних консультацій викладач історії педагогіки виконує функції tutora (англ. tutor – спостерігаю, піклуюся) – педагога-наставника, що стежить за навчальною діяльністю студента, розробляє індивідуальну стратегію історико-педагогічної підготовки майбутнього вчителя);

- мережеві технології та похідні від них методи, що базовані на оперативному використанні матеріалів освітніх сайтів, інструктивних і навчально-методичних матеріалів тощо.

Традиційно у переліку методів і прийомів самостійної роботи студентів вищої школи з історії педагогіки домінує робота з навчальною літературою (конспектування, тезування, реферування, цитування, анотування, написання відгуків і рецензій). На ґрунті застосування мультимедіа під час самостійної роботи з історії педагогіки варто активувати прийом складання матриці ідей (порівняльна характеристика праць різних авторів, висловлених у статтях ідей, що, зазвичай, має вигляд таблиці), створення проєктів, презентацій виконання різноманітних завдань, пов'язаних із роботою у мережі.

Загалом викладання студентам історії педагогіки з урахуванням вищевикладених пропозицій щодо вдосконалення

організаційних форм і методів вивчення дисципліни призведе до формування у них бачення обов'язковості відстоювання власної позиції в ході створення власної педагогічної концепції. Водночас організаційні форми та методи опанування історії педагогіки можуть і повинні підлягати коригуванню з огляду на умови конкретного закладу освіти.

Отже, знання історії педагогіки, як і загальної історії, для майбутнього вчителя, вихователя, керівника педагогічного колективу є моральним і професійним обов'язком. Вивчення навчальної дисципліни «Історія педагогіки» уможливило вироблення майбутніми педагогами-професіоналами системи оцінних суджень і поглядів на основі аналізу провідних педагогічних ідей, проблем, відкриттів минулого, які становлять інтерес для сучасної педагогіки й освітньої практики. Крім того, засвоєння відомостей з історії педагогіки, освіти, педагогічної культури народу буде корисним кожній сучасній людині як вихователю власних дітей, дітей, які з нею спілкуються, а також самої себе.

Список використаних джерел:

1. Адаменко О. В. Вибірковий метод в історико-педагогічному дослідженні. *Рідна школа*. 2009. № 5–6. С. 8–11.
2. Бим-Бад Б. М. История и теория педагогики. Очерки: учеб. пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2016. 247 с.
3. Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: монография. Ставрополь: СКСИ, 2006. 300 с.
4. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання. *Шлях освіти*. 1999. № 1 (11). С. 37–40.
5. Ваховський Л. Ц. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз. *Шлях освіти*. 2007. № 1 (43). С. 42–45.
6. Вітвицька С. С. Аксиологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка: наук.-метод. журнал. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки*. 2015. Вип. 10. С. 63–67.
7. Гербарт И. Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания: избр. пед. соч. Т. 1. Москва: Учпедгиз, 1940. 292 с.

8. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
9. Гупан Н. М. Історія педагогіки: питання кризи і розвитку. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 1. С. 110–115.
10. Дічек Н. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки. *Шлях освіти*. 2001. № 4. С. 15–19.
11. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
12. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.
13. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933): навч. посібник / за ред. О. В. Сухомлинської та ін. / Міжнародний фонд «Відродження». Київ: Заповіт, 1996. 304 с.
14. 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.
15. Програми педагогічних інститутів. Історія педагогіки України. Київ: РУМК, 1992. 46 с.
16. Спиркин А. Г. Основы философии: учеб. пособ. для вузов. Москва: Политиздат, 1988. 592 с.
17. Сухомлинська О. В. Витоки й засади української школи рефлексології та педології (20-ті роки). *Педагогіка і психологія*. № 3. 1994. С. 107–117.
18. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: А.П.Н., 2003. 68 с.

РОЗДІЛ 9
ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Третяк О. М.

Зміни та перетворення, які відбуваються сьогодні, у час комп'ютеризації й інтенсивного розвитку всіх галузей науки та виробництва, визначають вектор реформування й освітньої сфери. Нові пріоритети в освітньому процесі спроектовані на формування ініціативної особистості, здатної до раціональної творчої праці.

Сучасні реалії детермінують постановку в центр освітнього процесу особистості не з енциклопедично розвиненою пам'яттю, а з гнучким розумом, швидкою реакцією на все нове, повноцінними, розвинутими потребами подальшого пізнання та самостійної дії, належними орієнтувальними навичками й творчими здібностями. Сучасний учитель має навчати не так знанням, як чомусь унікальному, такому, що не зможе опанувати машина, тобто так званим *«м'яким навичкам»*, серед яких: *цінності, віра, критичне мислення, піклування про інших, уміння навчатися протягом життя*. Тому все, що педагог мусить навчити дітей, повинне відрізнятися від того, що може зробити робот, а будь-який освітній заклад має поставати не підготовкою до життя, а власне життям.

Сьогодніні запити суспільства зумовлюють оновлення підходів, форм, методів і технологій навчання майбутніх фахівців у ЗВО. Так, Нова українська школа вимагає від сучасного вчителя початкової школи інноваційних умінь і навичок для роботи в сучасному освітньому середовищі, що зазнало низки регламентованих Концепцією Нової української школи трансформацій, як-от: перехід на 12-річне навчання, здобуття профільних знань у старших класах, інклюзивна освіту, формування компетентностей (уміння шукати, адаптуватися, співпрацювати), а не тільки знань, умінь і навичок тощо. У такому контексті упорядники концепції зауважують, що «за експертними прогнозами, у 2020 році найбільш затребуваними на ринку праці будуть вміння навчатися впродовж життя,

критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі. Прогресивний світ більше не орієнтується на велику порцію знань, яка щодня має зростати. Він намагається давати компетентність» [15].

У відповідь на вищевказані зрушення підлягають розробленню, вдосконаленню й упровадженню нові педагогічні технології навчання. Технологізація освітнього процесу – це вимога часу, яка стає загальною і пріоритетною потребою ринку, визначає напрями опанування професійних умінь, важлива під час оцінювання якості та вартості освітніх послуг.

Реалізація поставлених завдань передбачає необхідність таких технологій навчання, які будуть відповідати новим освітнім потребам і сприяти формуванню професійної компетентності студентів, майбутніх фахівців початкової освіти.

Досягнення цього уможлиблює використання в ході професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи тренінгових технологій навчання, що забезпечують перетворення традиційного підходу на інтерактивний, який передбачає активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, залучення студентів до обговорення проблем, участь у інтерв'ю, ухваленні рішень, вияв ними фантазії тощо. Як наслідок – навчання стане успішним, а здобуті знання – якісними.

В Україні тренінгові технології як вид інтерактивного навчання віднедавна активно впроваджують у різних сферах. З огляду на це проблема тренінгових технологій постає предметом дослідницького зацікавлення і практиків – кваліфікованих професійних тренерів, які активно укладають і впроваджують у життя методики та програми тренінгів, і науковців, які вивчають її теоретико-методологічні аспекти.

Проблемі використання тренінгових технологій навчання в освітньому процесі ЗВО присвячено праці І. Бега, Л. Бондарєвої, Ю. Завалевського, І. Зязюна, В. Карманенка, В. Казимиренко, Г. Ковальова, Г. Ковальчук, О. Комар, Ю. Кулюткіна, К. Мілютіна, Л. Новікової, М. Панфілової, Л. Петровської, Л. Пироженко, А. Семенової, Я. Сікори, В. Федорчука, Т. Яценко та інших.

На основі напрацювань учених розглянемо сутність понять «тренінг», «педагогічний тренінг», «навчальний тренінг», «тренінгова технологія навчання».

Виникнення тренінгу пов'язують із медициною (XIX ст.) і розглядають як методіку проведення психотерапевтичної роботи. У XX столітті він набуває поширення у професійній освіті як форма навчання, а у практичній психології – як ефективна технологія розвитку особистості. На сьогодні тренінгові технології впроваджують в освітній процес закладів освіти різного рівня. Особливо активно тренінгові методики використовують у разі спрямування процесу навчання не на накопичення наукової інформації, а на формування життєвих навичок і компетенцій [23, с. 456].

Світовий досвід використання тренінгових технологій започаткований американськими дослідниками у середині XX ст. у сфері комунікацій та групової взаємодії. Перші тренінгові програми відзначалися зорієнтованістю на підвищення компетентності спілкування. Активне впровадження тренінгових технологій у XX ст. пов'язують з іменем Курта Левіна. У 1944 р. він заснував при Массачусетському технологічному інституті Центр вивчення групової динаміки, а на початку 1947 р. за підтримки уряду США – Національні тренінгові лабораторії. К. Левін був переконаний, що «зазвичай легше змінити індивідумів, які зібрані в групу, ніж змінювати кожного з них поодиноці» [12].

Перші тренінгові заняття були організовані учнями К. Левіна в середині 1940-х років. Учений стверджував, що більшість ефективних змін у поведінці, настановах людей відбувається в групах. Для того, щоб виробити нові форми поведінки, свої певні настанови, людина повинна навчитися бачити себе очима інших.

У ході пошукової роботи постало очевидним, що в сучасній педагогічній науці не має загальноприйнятого тлумачення поняття «тренінг». Складність дослівного перекладу слова «тренінг» (навчання, виховання, тренування, дресирування) та багатозначність визначень його сутності не дають змоги сучасним дослідникам досягти єдиної думки щодо змісту й архітектоніки дефініції цього поняття. Це призводить до

вільного тлумачення та позначення цим терміном різних прийомів, форм, способів і засобів, які використовують в освітньому процесі.

Трєнінг (англ. training) – це запланований процес модифікації (зміни) відношення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду з тим, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі [10].

У педагогічному словнику термін «трєнінг» потрактовано як форму інтерактивного навчання, метою якого є розвиток міжособистісної та професійної поведінки [13].

У психотерапевтичній енциклопедії трєнінгом названо «сукупність психотерапевтичних, психокорекційних і навчальних методів, спрямованих на розвиток навичок самопізнання і саморегуляції, навчання і міжперсональної взаємодії, комунікативних і професійних умінь» [9].

Розглянемо різні підходи до визначення змістового наповнення поняття «трєнінг»:

- один із методів групового консультування; активне групове навчання навичок спілкування та життя в суспільстві взагалі – від навчання професійно корисних навичок до адаптації до нової соціальної ролі з відповідною корекцією «Я-концепції» й самооцінки (Б. Паригін);
- форма спеціально організованого навчання, яка базується на активних методах групової роботи (С. Щеколдіна);
- форма групової роботи, що забезпечує активну й творчу взаємодію його учасників між собою та тренером (учителем) (Т. Воронцова і В. Пономаренко) [24];
- засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних настанов, умінь і досвіду в галузі міжособистісного спілкування, засіб розвитку компетентності в спілкуванні (Л. Петровська) [21];
- навчання технологій дій на основі певної концепції реальності в інтерактивній формі (О. Сидоренко) [22];
- запланований освітній процес, призначений для надання знань, удосконалення наявних навичок і отримання нових на

основі особистого досвіду та знань для зміни поведінки (Т. Авельцева та Н. Зимівець) [19];

- багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи й організації для гармонізації професійного й особистісного буття людини (І. Авдєєва та І. Мельникова) [8, с. 57];

- це водночас: цікавий процес пізнання себе й інших; спілкування; ефективна форма опанування знань; інструмент для формування вмінь і навичок; форма розширення досвіду [25].

Змістове узагальнення всіх поданих вище означень дає підстави стверджувати, що, попри відмінності у трактуванні тренінгу і як форми, і як методу, і як засобу навчання, дослідники виявляють однаковість у констатації його спрямованості на активну взаємодію учасників, а також формування вмінь та навичок.

Тривалий час поняттям тренінгу послуговувалися в царині психології, однак на сучасному етапі ним дедалі частіше оперують у педагогіці.

Педагогічним тренінгом вважають форму освітньої діяльності, спрямовану на засвоєння знань, розвиток умінь і навичок та формування установок для підвищення компетентності у визначеній сфері життєдіяльності людини (М. Дзейтова) [6].

Навчальний тренінг науковці витлумачують як запланований процес модифікації (зміни) ставлення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, шляхом набуття навчального досвіду для того, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності чи у певній галузі (Г. Ковальчук) [26]; організаційну форму освітньо-виховного процесу, яка, спираючись на досвід і знання її учасників, забезпечує ефективне використання різних педагогічних методів унаслідок створення позитивної емоційної атмосфери та спрямована на отримання сформованих навичок і життєвих компетенцій (З. Курлянд) [20]; спосіб спільної діяльності вчителя й учнів, що передбачає опанування учнями соціального досвіду людства та керівництво навчально-пізнавальною діяльністю учнів з боку вчителя (А. Алексюк) [2].

Поділяємо позицію В. Безпалька та Я. Сікори, які розглядають навчальний тренінг як педагогічну технологію навчання з огляду на те, що він має чіткий алгоритм використання та гарантує досягнення запланованого результату [23].

Тренінговими технологіями називають систему діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у процесі навчання.

На думку дослідниці П. Бавіної, тренінгові технології – це спеціально організовані й розгорнуті в часі процедури навчання, під час яких відбувається реалізація всієї системи взаємозв'язків між цілями, завданнями, змістом, ігровими та неігровими інтерактивними методами навчання, а також системи зворотного зв'язку й корекції. Це технології, які доцільно розглядати в контексті діяльнісного навчання, вони спираються на основні принципи ігрового моделювання (вправи, асоціації, спілкування, досягнення очікуваних результатів тощо), а найважливіше – є збалансованими з огляду на традиційні та нетрадиційні імітаційні методи навчання [3, с. 15].

М. Дячук наголошує, що тренінгова технологія – це педагогічна технологія, складником якої постає тренінг, який орієнтований на використання активних методів групової роботи, для формування і розвитку компетентності у спілкуванні, тобто якостей, властивостей, навичок, здібностей та установок, які набувають вияву у спілкуванні [7].

Б. Ломов потрактовує тренінгові технології як ефективний засіб психічного розвитку людини [24].

Відтак тренінговою технологією навчання вважає педагогічну технологію, основною формою організації якої є тренінг, що базується на групових формах роботи й спрямований на згуртування колективу, налагодження позитивної атмосфери, досягнення освітніх, розвивальних і виховних цілей шляхом активних методів взаємодії.

За критерієм спрямованості впливу та змін виокремлюють навичковий, психотерапевтичний і соціально-психологічний тренінги [23].

У дослідженнях Л. Бондарєвої перераховано різновиди навчального тренінгу, як-от: соціально-психологічний, тренінг

особистісного зростання, корпоративний тренінг, відео тренінг [4].

Залежно від мети та завдань тренінгу в контексті професійної підготовки фахівців розрізняють такі його види, як [11; 20]:

1) соціально-психологічний тренінг – передбачає розвиток комунікативних здібностей, міжособистісних стосунків, уміння налагоджувати та розвивати різні види взаємин між людьми;

2) тренінг особистісного зростання – самовдосконалення, вирішення внутрішньоособистісних конфліктів, суперечностей тощо;

3) соціально-педагогічний тренінг як форма активного навчання – опанування учасниками певних знань, технологій, навичок та інформації;

4) тематичний, або соціально-просвітницький тренінг – розгляд конкретної теми, зміст якої потрібно засвоїти, і набуття низки умінь і навичок, як-от: комунікативні (їх напрацьовують у ході всього тренінгу шляхом застосування спеціальних ігор і вправ), навички ухвалення рішень (для цього тренер може використовувати: «мозкові штурми», обговорення однієї проблеми всією групою, ігри, спрямовані на усвідомлення та вирішення проблеми, алгоритм ухвалення рішення тощо), навички зміни стратегії поведінки, які допомагають людині гнучко реагувати в будь-якій ситуації, краще пристосовуватися до оточення, швидше знаходити вихід зі складних ситуацій, реалізовувати свої плани та досягати мети;

5) психокорекційний тренінг – корекцію психічних процесів, тренування певних якостей і здібностей особистості;

6) психотерапевтичний тренінг – виправлення хворобливих відхилень особистісного розвитку (невротичний розлад, декомпенсація, акцентуації характеру тощо).

Кожен із поданих вище видів тренінгу має різні цілі та завдання, специфіку проведення та може бути використаний на різних етапах освітнього процесу у вищій школі.

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи уможливорює застосування технологій соціально-педагогічних тренінгів, що постають предметом розгляду у пропонованому дослідженні.

Тренінгові технології навчання є особливо ефективними щодо формування різних складників професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Професійною компетентністю майбутнього вчителя початкової школи вважаємо інтегральне особистісне утворення, що передбачає комплекс поліфункціональних професійних знань, практичних умінь і навичок, особистісних якостей та набутого квазіпрофесійного досвіду із залученням можливостей сучасної кредитно-модульної системи професійної підготовки студентів у педагогічному ЗВО, що забезпечує її успішну реалізацію у майбутній професійній діяльності [28].

Визначення місця тренінгів у системі формування професійної компетентності фахівців зумовлено їхньою відповідністю певним освітнім концепціям і технологіям професійної підготовки. Так, для сучасних інтенсивних технологій навчання засадничими постають такі дидактичні підходи (концепції): когнітивний (традиційний), соціально-рольовий, поведінковий (див. табл. 9.1) [12].

Таблиця 9.1

**Основні дидактичні концепції
інтенсивних технологій навчання**

№ з/п	Підхід	Сутність концепції	Форми і методи впровадження
1.	Когнітивний (традиційний)	Спрямований на розвиток теоретичного мислення, засвоєння основних педагогічних понять і теорій, формування базових умінь аналізу, узагальнення, класифікації та характеристики явищ і закономірностей освіти й науки	Форми і методи роботи, предметом яких є відтворення вивченого з різноманітними прийомами активізації традиційних навчальних занять

2.	Соціально-рольовий	Зорієнтований на засвоєння рольових позицій суб'єкта в структурі соціально-освітніх зв'язків для професійного самовизначення та формування ділових якостей особистості	Різноманітні активні методи навчання та зміни традиційних ролей і способів поведінки в аудиторії
3.	Поведінковий	Спроектований на формування вмінь адекватно реагувати, ухвалювати рішення у проблемних ситуаціях	Ви рішення практичних завдань, імітаційне моделювання, організація спільної діяльності, обговорення рішень, презентація проєктів

Когнітивний (традиційний) підхід спрямований на розвиток теоретичного мислення, засвоєння основних педагогічних понять і теорій, формування базових умінь аналізу, узагальнення, класифікації та характеристики явищ і закономірностей освіти й науки. Такий підхід передбачає використання форм і методів роботи, предметом яких виступає відтворення вивченого із різноманітними прийомами активізації традиційних навчальних занять. Утім, зважаючи на неможливість забезпечення у площині такого підходу високого рівня мотивації до вивчення предмета й ефективної взаємодії учасників цього процесу, організація діяльності на його основі виявляється найбільш результативною для студентів із високою самомотивацією й усвідомленим професійним самовизначенням.

Соціально-рольовий підхід зорієнтований на засвоєння рольових позицій суб'єкта в структурі освітніх зв'язків. За такого підходу зміст дисципліни слугує засобом аналізу,

моделювання останніх і засвоєння відповідних рольових функцій, тобто всі педагогічні явища й закономірності підлягають не абстрактному розгляду, а з точки зору певних суб'єктів освітніх процесів, а вибір форм і методів діяльності детермінований наданням студенту можливості «приміряти» на себе певну роль і здійснити відповідну саморефлексію. Соціально-рольовий підхід створює умови для професійного самовизначення та формування професійних якостей особистості, вимагає від викладача досконалого знання змісту матеріалу, оперування арсеналом активних методів навчання та зміни традиційних ролей і способів поведінки в аудиторії.

Поведінковий підхід постає на традиціях імітаційного моделювання та спроектований на вироблення вмій ухвалювати рішення у проблемних ситуаціях. Це передбачає формування банку конкретних ситуацій і моделей їхнього вирішення, інформаційно-теоретичне забезпечення за означеною тематикою та відповідні форми роботи в аудиторний і позааудиторний час. До таких, крім традиційних занять, належать: «круглі столи», «брейн-ринги», диспути, мозкова атака, дидактичні ігри, навчальне проектування тощо. Розроблення проектів уможливорює не лише здобуття знань і вмій у діяльнісній формі, а й цілісність сприйняття практичної діяльності. Використання ігрових форм сприяє опануванню належного змісту діяльності й водночас набуттю досвіду її «переживання», вихованню ставлення до неї, аналізу та проектуванню проблемних ситуацій. Серед вимог ефективності дидактичних ігор – розподіл і зміна рольових позицій між учасниками гри, що відбувається під час вирішення практичних завдань, організації спільної діяльності, колективного обговорення рішень, презентації та захисту власних результатів. Це пов'язано з реалізацією принципу усвідомленого навчання як підґрунтя знань, умови їхнього збереження, закріплення та застосування. Знання, набуті у процесі діяльності, забезпечують змогу орієнтування на них під час вирішення практичних завдань. Така робота формує практичний досвід майбутньої педагогічної діяльності, дисциплінує, підвищує самооцінку учасників, створює оптимальний емоційний фон. Це своєрідна «гра в школу», яка розгортається в реальному часі й за реальних умов. Вона

вимагає значної підготовки та затрат часу, що призводить до збільшення частки позааудиторної (самостійної) роботи. Зрозуміло, що її успішність залежить від того, який професійний рівень і статус має викладач чи керівник.

Розглянемо багатокомпонентну структуру професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, що відображає найважливіші напрями її формування в освітньому процесі вищої школи (див. рис. 9.1) [28].

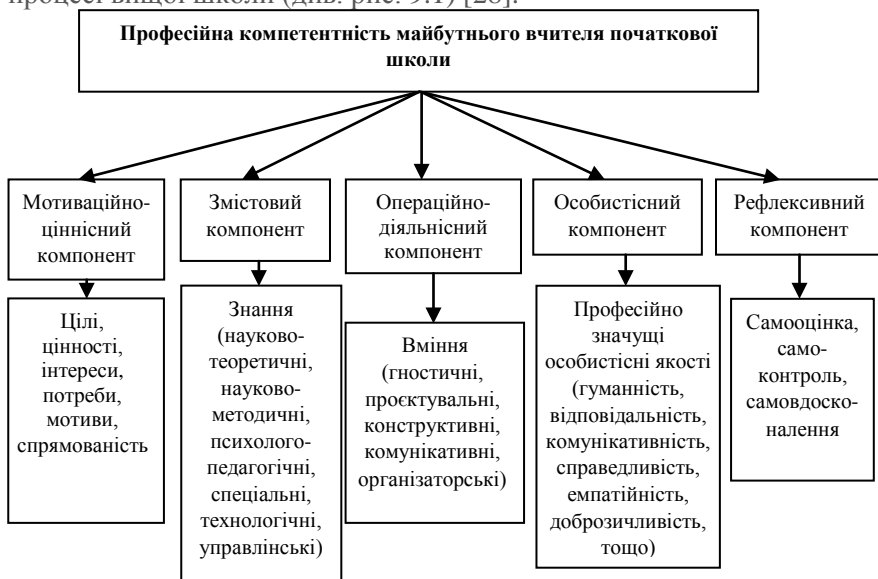


Рис. 9.1. Структура професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи

З огляду на структуру професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, її дефініцію та підходи до формування можемо констатувати про оптимальність тренінгових технологій навчання для забезпечення останнього, зважаючи на потребу не лише засвоєння майбутнім педагогом знань і вироблення вмінь як проєкції змістового й операційно-діяльнісного компонентів, а й виявлення мотиваційних диспозицій, розуміння суспільного значення своєї праці, набуття особистісних і професійних якостей менеджера освітньої галузі, професійної рефлексії тощо.

Сьогодні тренінг – це і спеціальна форма організації навчальної діяльності з конкретними та прогнозованими цілями, яких може бути досягнуто за відносно короткий термін, і спосіб навчання учасників, учасниць та розвиток їхніх здібностей, якостей, що уможливають досягнення успіху з певного виду діяльності, і інтенсивне навчання за допомогою спеціальних інтерактивних вправ. Тому поняття «тренінг» охоплює і підходи до організації навчання, і власне методи, поєднання яких визначає заняття як тренінгові [8, с. 60].

Визначальна особливість використання тренінгових технологій – це сприяння підвищенню не тільки рівня знань, а й практичних умінь і навичок майбутнього вчителя початкової школи, що постає значущим аспектом формування його професійної компетентності.

На відміну від традиційного навчання, яке зорієнтоване на правильну відповідь і за своєю сутністю є формою передання інформації та засвоєння знань, тренінгові технології базовані на запитаннях і пошуку, повністю охоплюють потенціал здобувача вищої освіти – рівень та обсяг його компетентності, самостійність, здатність до ухвалення рішень, взаємодії тощо [27].

Традиційні форми навчання передбачають отримання студентом теоретичної інформації з подальшим її застосуванням, а відтак – оцінюванням корисності набутих знань. Тому під час традиційного навчання викладач зосереджується здебільшого на змістовій частині навчання, а під час оперування тренінговими технологіями – насамперед сприяє рефлексії учасниками тренінгу отриманих знань унаслідок трансформування на основі інтелекту, досвіду, емоційних переживань суб'єкта діяльності, що значною мірою забезпечує адекватний зворотний зв'язок. У ході тренінгу учасники, завдяки зворотному зв'язку, виявляють брак умінь і навичок, так звані «білі плями» теоретичних знань, а також неадекватність наявних установок і стереотипів [20, с. 457].

Тренінг дає позитивну реакцію учасників на форму та зміст навчання; підвищує мотивацію, оптимізм, сприяє зростанню відсотка засвоєння знань, умінь і навичок.

Висока ефективність тренінгових технологій навчання – це результат того, що:

- цінується точка зору і знання кожного учасника;
- можна поділитися своїм досвідом і проаналізувати його у комфортній атмосфері без примусу;
- існує можливість вчитися, виконуючи практичні дії;
- можна припускатися помилок, що не призводитиме до покарання або негативних наслідків;
- немає оцінок та інших «каральних» засобів оцінювання нових знань [20, с. 457].

Водночас до переліку суттєвих переваг тренінгових технологій навчання належить унікальна можливість вивчити складні, емоційно значущі питання у безпечній обстановці тренінгу, а не в реальному житті з його загрозами та ризиками. Тренінг дає змогу навчатися без хвилювання про неприємні наслідки неправильного рішення.

Мета будь-якого тренінгу полягає не в аналізі й інтерпретації проблем особистості задля подальшого їхнього усунення чи зміни мотивації поведінки, а в активному, свідомому виробленні бажаної поведінки [20, с. 457].

Тренінгові технології навчання поєднують і розвивають всі види професійної компетентності майбутнього фахівця [17, с. 56–57], як-от:

- спеціальну – здатність провадити на достатньо високому рівні власне професійну діяльність, проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальну – здатність послуговуватися прийомами педагогічної взаємодії, професійного спілкування, відповідати за результати власної праці;
- особистісну – здатність оперувати прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;
- індивідуальну – здатність застосовувати прийоми самореалізації та розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, уміння раціонально, без перевантажень, організувати свою працю;

- психологічну (інтраперсональну) – здатність усвідомлювати власну сутність, потреби та можливості, позитивно ставитися до себе, критично й творчо мислити, ухвалювати рішення, володіти собою, ставити мету і досягати успіху.

Навчання з використанням тренінгових технологій забезпечує:

1) вплив на виховання як одну з ключових цілей: заняття передбачають вплив на самосвідомість студентів для формування у них знань, установок і вмінь, сприятливих для здоров'я, безпеки та гармонійного розвитку. Педагогічні впливи відзначаються спрямованістю на всі рівні особистості – прагнення, життєві цілі, ідентичність, цінності, переконання, компетентності, конкретні вміння та навички;

2) баланс знань, умінь, навичок;

3) орієнтацію на інтерактивні методи: спілкування, залучення до участі кожного здобувача вищої освіти, навчання на ситуаціях, наближених до реального життя, творча співпраця учасників між собою і педагогом;

4) урахування індивідуальних потреб кожного [20].

Тренінгові технології дають учасникам змогу не лише почути думку викладача чи подивитися на таблиці чи схеми, а й практично застосувати отриманні знання, перетворивши їх на вміння. Тому тренінгова форма роботи набуває дедалі ширшого застосування в сучасних освітніх системах, зокрема й у закладах вищої освіти.

У напрацюваннях К. Мілютіна, О. Комар, Л. Пироженко виокремлено низку переваг і недоліків тренінгових технологій навчання [8].

Перевагами тренінгових технологій навчання науковці вважають:

- забезпечення високої активності групи з огляду на комфортну атмосферу навчання;
- можливість поєднання засвоєння інформації з формуванням емоційного ставлення до неї;
- значне підвищення рівня мотивації студентів до професійної діяльності;

- створення можливості колективного мислення й ухвалення рішень;

- можливість практичної перевірки та закріплення отриманих знань, умінь, навичок.

До недоліків тренінгових технологій навчання вчені зараховують:

- непридатність для поширення значного обсягу суто теоретичного матеріалу;

- потребу роботи з відносно невеликою групою;

- необхідність однакової теоретичної підготовки членів групи;

- вимога підвищеного рівня майстерності викладача, оскільки слухачі можуть по-різному усвідомлювати тренінгові вправи [8].

Вищевикладене слугує підставою для констатації про оптимальну відповідність тренінгових освітніх технологій вимогам часу, зважаючи на їхній зв'язок із:

- новими підходами: співпраця, відкритість, активність, відповідальність;

- новими знаннями: інтенсивне засвоєння, уточнення;

- позитивними цінностями, зміною ірраціональних переконань і оновленням психологічних установок;

- новими вміннями та навичками ефективної комунікації, самоконтролю, роботи в команді, ухваленнями рішень.

Спектр специфічних особливостей тренінгу складають [5, с. 12–14]:

1. Наявність постійного складу групи. Здебільшого склад групи є сталим; іноді постійністю вирізняється кістяк групи, до якого можливе разове «долучення» окремих учасників.

Тренінгова група – це спеціально створена група, учасників якої за сприяння ведучого (тренера) залучають до інтенсивного спілкування, спрямованого на досягнення визначеної мети та розв'язання поставлених завдань. Тренінгова група зазвичай складається із 15–20 осіб. Така кількість учасників припускає оптимальне використання часу й ефективне навчання.

2. Присутність групового тренера із концепцією тренінгу. Тренер може виступати в різних позиціях – як керівник, ведучий, фасилітатор тощо, однак обрана ним роль повинна відповідати концепції тренінгу й бути усвідомлена власне тренером.

Тренер – це такий самий учасник тренінгової групи, як інші, проте відрізняється від останніх тим, що: ознайомлений із інформацією з означеної теми, а також із методикою проведення тренінгових занять; уміє працювати з аудиторією, оперує методикою навчання дорослих і дітей; виявляє сформованість навичок ведення тренінгової групи (регулює групові процеси, знає, як зацікавити учасників, зняти напруження, спрямувати групу на конструктивне розв'язання проблеми тощо); постійно посилює свій тренерський потенціал; знає методи оцінювання результатів тренінгу й уміє їх застосовувати; знає про відстрочені результати впливу тренінгу – й очікувані, й неочікувані.

Під час підготовки до проведення тренінгу викладач-тренер зобов'язаний: 1) визначити цілі та завдання тренінгу; 2) розробити план-сценарій тренінгу; 3) за потреби підготувати заздалегідь учасників до проведення тренінгу (роздати запитання, які буде розглянуто на тренінгу, проблеми, які буде обговорено, літературу для попереднього опрацювання тощо); 4) провести самопідготовку: продумати власні дії щодо забезпечення інтерактивної співпраці, передбачити план обговорення проблеми та можливі висновки учасників тренінгу, спрогнозувати появу суперечливих точок зору та кінцевий результат роботи, обрати час і форми узагальнення висновків, продумати зворотний зв'язок та ін.; 5) розподілити ролі між учасниками, продумати активну участь кожного; 6) підготувати приміщення до проведення тренінгу та необхідні матеріали (медіапроектор, таблички, скотч, папір для індивідуальних і групових вправ, маркери, роздруковані матеріали для вивчення тощо) [8, с. 60].

3. Наявність цілей тренінгу. Кожен тренінг відзначається зорієнтованістю на досягнення трьох груп цілей – особистісних, загальних і універсальних.

4. Чітка просторово-часова організація тренінгу. Тренінг проводять в ізольованому приміщенні, облаштованому так, аби учасники могли сидіти в загальному колі, працювати у малих групах і виконувати рухові вправи. Час проведення тренінгу підлягає чіткій регламентації.

Робочі місця для учасників тренінгу у відведеному для цього приміщенні може бути розташовано по-різному (доцільним, утім, є уникнення «аудиторного» та «шкільного» стилів). Так, постановка стільців для учасників півколом сприяє створенню неформальної атмосфери, зумовлює можливість кожному бачити всіх учасників тренінгу, підкреслює рівнозначність позицій усіх учасників. Це забезпечує відкритість спілкування, довіру, увагу й інтерес учасників одного до одного.

Тренінгові заняття можуть бути різної тривалості – від 1–2 пар (2–4 академічні години) до декількох днів поспіль. Для освітнього процесу у вищій школі оптимальною є тривалість тренінгу впродовж 1–2 пар. Цього часу вистачить для використання всіх елементів тренінгу й отримання повноцінного зворотного зв'язку. За тривалістю найбільш вдалою формою групової роботи є «марафон», тобто проведення занять тривалістю 6–8 годин щоденно протягом кількох днів. Режим «марафон» дає змогу швидше створити відкриту та творчу атмосферу роботи групи, інтенсифікувати групову динаміку, але може спричинити відчуття «відокремлення» життєвого досвіду та досвіду групи чи перевагому учасників [18, с. 43]. У режимі довгострокової групи тренінг проводять по 2–3 години 1–2 рази на тиждень упродовж кількох місяців.

5. Дотримання загальногрупових норм. На початку тренінгу тренер обговорює з учасниками правила групової поведінки та протягом тренінгу стежить за їхнім дотриманням.

Правил, установлених самими учасниками групи, має дотримуватися кожен її член. Основні з них: цінування часу, ввічливість, позитивність, виклад думок від власного імені, «додавання», добровільна активність, конфіденційність, «стоп», «піднята рука», зворотний зв'язок. Правила, прийняті на початку тренінгу всіма учасниками групи, потрібні для того, щоб кожен міг: працювати в комфортних умовах; отримувати інформацію самому й не заважати отримувати інформацію іншим у зручний

для кожного спосіб; висловлювати відверто, без побоювань свої думки; дозволити собі спонтанні, попередньо не зважені вислови, що наближатиме тренінг до реального життя; бути впевненим, що надану інформацію використають тільки в інтересах учасників.

6. Застосування активних методів роботи. На початку тренінгу ініціативу щодо оперування активними методами виявляє тренер, а потім, у разі успішної роботи, її перехоплюють учасники, оскільки тільки активна позиція в ході роботи уможлиблює досягнення високих результатів.

7. Орієнтація на внутрішньогрупові процеси. Учасники тренінгової групи не просто чомусь навчаються, вони проживають ціле мікрожиття у групі, досягненнями якого надалі послуговуватимуться за її межами.

8. Наявність зворотного зв'язку. Зворотний зв'язок є дієвим способом допомоги учаснику в самопізнанні. У реальному житті зворотний зв'язок не набуває повної реалізації з огляду на те, що часто люди або згладжують свої думки до невпізнанності, або критикують, що спричиняє потребу захищатися, а не вдосконалюватися. Тому людині важко створити адекватне уявлення про те, який вигляд вона має в очах довколишніх. Тренінг розв'язує таку дилему за умови, що всі учасники дотримуються визначених правил; допомогти в цьому має тренер.

9. Атмосфера психологічної небезпеки, яка дає змогу кожному учаснику легко та відкрито ділитися власними думками, почуттями, проблемами, а також експериментувати зі своєю поведінкою. Учасники мають бути впевнені, що їх не висміють, не засудять, не «винесуть» їхні проблеми за межі кола. Такої впевненості досягають завдяки визначенню та дотриманню певних правил роботи в групі.

10. Наявність креативного середовища. Усі відкриття, висновки, ідеї як результати роботи учасників під час тренінгу є цінними, позаяк постають не підготовленими та поданими кимось заздалегідь, а отриманими з власного досвіду. Тому знання, уміння та навички, здобуті учасниками під час тренінгової діяльності, не забуваються та сприяють зміні якості життя.

Окрім особливих атрибутів, тренінги вирізняються специфікою й методики викладання. Розглянемо структуру та програму тренінгу.

Як педагогічний інструмент тренінг має чітку структуру та програму – обов'язкову для забезпечення реалізації найважливіших його завдань і досягнення мети. Типова структура, мета й завдання тренінгу слугують підґрунтя для складання плану його проведення. Попри те, що такий план може мати різні форми (таблиця, перелік послідовних дій, схема тощо), принциповою є вимога до складання останнього (див. додаток А).

Будь-який тренінг складається з трьох частин – вступної, основної та завершальної. Співвідношення за обсягом таких частин у кожному окремому контексті може бути різним. Це залежить від:

- цілей тренінгу (інформаційний тренінг зумовлює скорочений етап формування практичних навичок);
- виду цільової групи (вік цільової групи детермінує обсяг ігор-розминок, ігор, спрямованих на згуртування групи, а відтак – величину інформаційного блоку);
- тривалості тренінгу;
- рівня підготовленості групи (належна інформованість групи уможливорює відведення більшого проміжку часу для формування навичок та обговорення соціальних явищ) [20, с. 459].

Вступна частина тренінгу передбачає створення в групі позитивної атмосфери, прийняття правил роботи учасників, а також інформування їх стосовно мети, завдань і кінцевих результатів тренінгу. Вступ охоплює ознайомлення учасників із назвою тренінгу, що має відповідати навичкам, виробленню яких його присвячено, або тій інформації, яка підлягатиме вивченню; формулювання завдань тренінгу, що забезпечують цілеспрямоване висвітлення матеріалу та враховують індивідуальні інтереси учасників. Важливим є обов'язкове розкриття тренером актуальності проблеми для пробудження в учасників зацікавлення нею та посилення ефективності навчання.

Під час вступної частини відбувається вітання, знайомство, прийняття правил, визначення очікувань учасників, налаштування на тему тренінгу, оголошення завдань і зняття напруження в групі.

Завдання знайомства полягає в тому, щоб допомогти учасникам тренінгу: уявити себе в безпечному середовищі; поліпшити стосунки в групі; увиразнити власні чесноти для набуття навичок позитивної самооцінки; побачити можливості зростання й упевнитися в тому, що всі учасники мають багато спільного, хоча й відрізняються один від одного; зрозуміти, що поруч присутні люди, на яких можна покластися [20, с. 461]. Зарекомендували себе як результативні такі вправи на знайомство: «Зірка», «Жестами про себе», «За спиною», «Моя рука розкаже про мене», «Інтерв'ю», «Мій портрет у сонячному промінні» та ін.

Для результативності й ефективності тренінгу важливим є не тільки створення атмосфери відкритості та привітності з відчуттям взаємної поваги й симпатії, а й спроби досягнення обстановки дружньої співпраці за обов'язкової умови свідомого виконання учасниками певних правил, зрозумілих і добровільно прийнятих кожним із них чи, принаймні, більшістю, правил, які сприятимуть створенню атмосфери довіри й підтримки, де кожен учасник може виражати свої почуття, висловлювати власні думки без побоювань; формувати навички спілкування, обговорення, вирішення проблеми, участі у спільному відпрацюванні рішень, дивитися на ситуацію з точки зору іншої людини [20]. Уможливило це застосування таких вправ: «Сонечко», «Квітка», «Параграф» та ін.

Наступний, після привітання, крок – це оголошення мети тренінгу та прийняття його правил, що передбачає звернення до учасників із проханням висловити свої очікування. Висловлювання може бути усним, тобто за допомогою методу «мозкового штурму», або з використанням інших вправ, які дадуть змогу учасникам зрозуміти результати, яких вони досягнуть шляхом участі у тренінгу. Поінформованість про результати навчання сприяє нівелюванню недовіри, скепсису чи ворожості учасників тренінгу та забезпечує високу мотивацію. До наслідків виконання такої вправи належить усвідомлення

присутніми спрямованості тренінгу, очікувань від них самих, зосередження уваги на пріоритетності для реалізації планів усвідомленого, чіткого формулювання мети й завдань [20, с. 463]. Зазвичай кожен тренер має оригінальний спосіб виконання описаного завдання, послуговуючись, наприклад, такими вправами: «Наші сподівання», «Гора», «Гриби», «Пташки», «Човники» й ін.

Важливою частиною будь-якого тренінгу є зняття напруження у групі та динаміка її розвитку. Зняття напруження є значущим для активізації пізнавальної діяльності, вільного висловлювання власних думок, довіри один до одного тощо. Високий рівень розвитку групи припускає застосування системи тренінгів, або «марафону»: за період проходження «марафону» учасники «живуть життям групи», тобто від ступеня їхнього взаємосприйняття, довіри, підтримки залежать успіх під час тренінгу й ефективність досягнення поставлених цілей. Посутнім для цього видається використання таких вправ: «Надпис на футболці», «Все одно ти – молодець», «Скеля», «Знайди пару», «Хвіст до хвоста», «Передай емоцію», «Атоми і молекули», «Будь ласка», «Змійка» тощо.

Основна частина тренінгу спроектована на опрацювання певної теми та реалізацію поставлених цілей. Успішність навчання на цьому етапі залежить від правильного визначення тем (питань), які необхідно ввести до програми тренінгу, та специфіки їхнього висвітлення. Теми для введення у тренінг зумовлені його завданнями та змістом і підлягають з'ясуванню відповідно до останніх.

Найважливіше завдання цього етапу полягає в забезпеченні актуальності проблематики тренінгу для кожного з його учасників. Для цього видається логічним розпочинати проведення основної частини з вправ на з'ясування рівня знань учасників тренінгу із проблем, які буде розглянуто на ньому. Тренер може послуговуватися такими методами активізації навчально-пізнавальної діяльності: «Інтелектуальна розминка», «Сократична бесіда», «Штурм», «Кордон», «Анонімка», «Тому що...» тощо.

Ознайомлення з теоретичним матеріалом уможливило залучення таких методів, як: «лекція-бесіда», «лекція-дискусія»,

«лекція-аналіз», «відеолекція», «інформаційне повідомлення» та ін., а закріплення та поглиблення знань, формування вмінь і навичок – таких методичних прийомів, як: дискусія (тематична, проблемна), імітаційні (ігрові та неігрові) методи активізації навчально-пізнавальної діяльності учасників (інсценування, ділова гра, рольова гра), інтерактивні техніки. У переліку вправ, які реалізують завдання основної частини, – «Театр Форум», «Акваріум», «Продовж ряд», «Дидактичне лото», «Футбол» тощо.

Завершальна частина тренінгу – це етап «завершення роботи», що призначений для узагальнення розглянутих упродовж тренінгу тем для логічного підбиття його підсумку.

Завершальна частина тренінгового заняття охоплює: підбиття підсумків заняття, отримання зворотного зв'язку від учасників, релаксацію і процедури завершення тренінгу.

Завершення – це можливість для отримання відповідей на запитання та формулювання завдань на майбутнє. Викладач може рекомендувати літературу, відеоматеріали, сайти в Інтернеті для самостійного опрацювання. Важливо, щоб студенти завершували роботу із задоволенням і високою мотивацією застосовувати набуті вміння.

Тренінг варто щоразу завершувати вправами прощання, що даватиме змогу залишити у пам'яті його учасників позитивні емоції, пов'язані зі сприйняттям інформації, а відтак – прищепити бажання брати участь у наступних заходах такого зразка.

На завершальному етапі доцільно практикувати медитативні техніки («Про проблему з висоти», «Зустріч із собою», «Маяк», «Мудрець»); методи артотерапії («Мое життя», «Кошик для сміття», «Малюнок удвох»); вправи на завершення процесу («Побажання до скарбнички», «Гарячий стілець», «Останній монолог», «Дерево підсумків», «Портфель у дорогу») тощо [5].

Загалом підґрунтям тренінгу слугує використання методів активної взаємодії, зокрема диспутів, дискусій, інтерактивних лекцій, мозкової атаки, ігор, кейсів тощо, що сприяє ефективній реалізації поставлених цілей і спрямоване на формування всіх

структурних компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Оптимізація процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у Рівненському державному гуманітарному університеті передбачає активне впровадження в освітній процес фахової підготовки вчителя початкової школи тренінгових технологій, зокрема тренінгових занять і елементів тренінгів у процес викладання навчальних дисциплін, виховну роботу, діяльність студентських наукових гуртків, функціонування сертифікатних програм тощо.

Розроблена та реалізована в такій площині система тренінгових занять «Професійний розвиток майбутнього вчителя початкової школи» [27] відзначається спрямованістю на: формування позитивного образу майбутнього педагога, усвідомлення ним суспільного значення майбутньої професії; формування цілісного бачення педагогічної діяльності з її недоліками та перевагами; усвідомлення та формування особистісних якостей і ціннісних орієнтацій учителя початкової школи; виявлення мотиваційних диспозицій; сприяння свідомому опануванню фундаментальних знань і набуттю досвіду в ході професійної підготовки; розвиток практичних умінь і навичок творчої педагогічної діяльності вчителя; прищеплення схильності до самовиховання, самоконтролю, самовдосконалення; формування комунікативності, ініціативності, емпатійності, впевненості в собі, націленості на співпрацю, співтворчості тощо.

Вищеозначене полягало, серед іншого, у використанні під час викладання навчальних дисциплін, як-от «Дидактики», «Педагогічної етики вчителя початкової школи», «Вступу до спеціальності», таких методів і прийомів, як дискусія («круглий стіл», «форум», «засідання суду»), гра, мінілекція, бесіда, розповідь, пояснення, диспут, мозкова атака, метод кейсів, індивідуальні завдання, робота парами, робота в малих групах, імітація, ситуаційні завдання, рефлексія, тестування, презентація тощо. Інтерактивні методи позитивно впливають на розкриття й удосконалення особистісного потенціалу майбутніх учителів початкової школи, коректування засобів впливу та взаємодії

вербального і невербального самовиявлення. Добір методів залежить від доцільності їхнього застосування у межах конкретної справи. Різного роду справи передбачають аналіз, моделювання ситуації, тренування, підготовку до дії, пошук вирішення проблем різного характеру, стимулювання уяви, концентрацію уваги тощо. Запропоновані справи сприяють рефлексії особистісних можливостей студентів, розвитку адекватної самооцінки, комунікативних умінь, формуванню емоційної гнучкості майбутніх учителів, їхньої мобільності, тобто підвищенню професійної компетентності загалом. Під час релаксації учасники тренінгу мали нагоду зробити уявний екскурс на свій перший урок, відчутти себе в ролі вчителя, проаналізувати свій внутрішній стан, виявити певні труднощі, пережити моменти задоволення. Активне залучення студентів до розв'язування педагогічних і психологічних задач, програвання ситуацій надавали їм упевненості, стали основою для вдалого експромту та зумовлювали подолання майбутнім учителем страху стикнутися з певною проблемою у професійній діяльності.

Як зазначає О. Комар, упровадження в сучасних освітніх закладах інтерактивних методик викладання фахових дисциплін дає змогу докорінно змінити ставлення до об'єкта навчання, перетворивши його на суб'єкт, тобто зробити студента співавтором своєї версії, семінарського заняття тощо [14, с. 17]. Освітній процес в умовах інтерактивного навчання відбувається на основі постійної активної взаємодії всіх його учасників. Учитель є організатором такого процесу, лідером групи. Організація інтерактивного навчання пов'язана з моделюванням життєвих ситуацій, використанням рольових ігор, спільним розв'язанням проблем, що сприяє ефективному формуванню цінностей, умінь і навичок, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу [14, с. 17].

Дослідниця виокремлює основні переваги інтерактивних форм і методів роботи, зокрема: виконання за однаковий проміжок часу набагато більшого обсягу роботи; висока результативність засвоєння знань і формування вмінь; вироблення вміння співпрацювати; формування мотивів

навчання, розвиток гуманних стосунків між студентами; розвиток навчальної діяльності (планування, рефлексія, контроль, самоконтроль) тощо [14, с. 18].

Так, лабораторне заняття-тренінг із «Дидактики» на тему «Особливості організації ранкових зустрічей в НУШ» передбачало, окрім реалізації освітньої, розвивальної та виховної мети, виконання тренінгових вправ, спрямованих на зняття емоційного напруження, згуртування колективу, рефлексію, як-от рухливі вправи «Атоми», «Ліліпути та велетні», «Стілець бажань», прослуховування інформаційного повідомлення «Особливості ранкових зустрічей», «Мікрофон», «Генерація цікавих ідей», а також проведення «Дерева підсумків», «Компліменту» на завершальному його етапі.

Лабораторне заняття з використанням тренінгової технології навчання відзначалося активізацією пізнавальної активності здобувачів вищої освіти; пануванням на занятті позитивної атмосфери; генеруванням креативних ідей, ухваленням самостійних рішень, відшліфуванням практичних навичок проведення вправ, присутніх під час організації ранкових зустрічей на педагогічній практиці та у майбутній професійній діяльності.

Соціально-педагогічний тренінг «СТОП, булінг» забезпечував ознайомлення студентів із поняттями «булінг», «кібербулінг», «види булінгу»; вироблення нульової толерантності до виявів агресії; відпрацювання навичок надання й отримання допомоги; виховання вміння попереджувати жорстоке поводження з людьми. Реалізації цілей досягали шляхом застосування вправ «Яблуко», «Камінь-ножиці-папір», «Рука допомоги: стратегії боротьби з булінгом»; «мозкового штурму «До кого звертатися в разі булінгу», «Серце доброти»; відеороликів тощо.

З огляду на вищевикладене постає очевидним, що за умови чіткої організації й дотримання методики проведення тренінги сприяють розвитку творчого мислення, формуванню практичних умінь і навичок; стимулюють і підвищують інтерес здобувачів вищої освіти до нових знань, активізують сприйняття матеріалу; спонукають до самоосвіти; створюють позитивний мікроклімат у групі, творчу, доброзичливу атмосферу;

забезпечують сприятливі умови для реалізації творчого потенціалу; підвищують рівень освітнього процесу та якість формування професійної компетентності.

На тренінговому занятті доцільно надавати перевагу діяльності не викладача, а студентів, особистий досвід яких є основою для навчання; не варто читати лекцій, даючи змогу здобувачам вищої освіти поділитися тим, що знають на цей момент, і самим відшукати та/або засвоїти інформацію, якої не вистачає. Педагог на тренінгу відіграє важливу роль фасилітатора (від англ. Facilitate – допомагати, полегшувати, сприяти), що полягає у скеруванні діяльності та взаємодії учасників на вивчення теми й досягнення мети тренінгу.

Організація та проведення тренінгових занять вимагає використання як підґрунтя низки специфічних принципів, що співвіднесені із загальними принципами фасилітаційної взаємодії (за І. Авдєєвою та І. Мельниковою) [29].

- *Принцип добровільної участі.* Принцип пов'язаний із визнанням обов'язковою наявності в учасників тренінгу особистої внутрішньої зацікавленості у власних особистісних змінах, а також покладанням на педагога (тренера) завдань зі створення умов, за яких учасники самі прагнуть до активної участі у виконанні вправ, завдань, процедур. Оскільки примусово особистісні зміни в позитивному напрямі зазвичай не відбуваються, на заняттях, особливо перших, не рекомендовано вдаватися до примусового залучення до діяльності, а навпаки – дотримуватися тактики зацікавлення й стимулювання, бо: «Неможливо насильно привести до щастя, неможливо здійснювати особистісний розвиток особистості ззовні».

- *Принцип активності.* Звернення до принципу активності детерміноване тим, що людина засвоює тільки 5–10% із того, що чує, 50% – із того, що бачить, 70% – із того, що проговорює, 90% – із того, що активно відтворює та застосовує. Активність зростатиме в тому разі, коли учасники прагнуть узяти участь у діяльності в будь-який момент часу, а їхня діяльність буде різноманітною (слухання, діалог, взаємонавчання тощо).

- *Принцип дослідницької (творчої) людини.* Принцип окреслений важливістю налаштування учасників тренінгу на виявлення – суб’єктивне «відкриття» – уже відомих ідей, фактів, закономірностей, а також власних можливостей, якостей, ресурсів, способів поведінки. Для реалізації принципу тренеру-викладач повинен створити особливе «креативне» середовище, основними характеристиками якого є проблемність, невизначеність, атмосфера сумісного пошуку.

- *Принцип об’єктивності (усвідомлення) поведінки.* Використання принципу зумовлене значущістю реалізації такого завдання керівника тренінгу, як переведення поведінки його учасників з імпульсивного на об’єктивний рівень. Універсальним засобом об’єктивізації поведінки в такому разі поставатиме зворотній зв’язок, індивідуальна та колективна рефлексія.

- *Принцип партнерської (суб’єкт – суб’єктної) взаємодії.* Принцип спроектований на партнерську взаємодію, яка означає спілкування, що передбачає увагу до інтересів інших учасників взаємодії, їхніх почуттів, емоцій, переживань, визнання цінності особистості й особистісної позиції іншої людини. Основною передумовою суб’єкт-суб’єктної взаємодії є вміння бачити й чути іншу людину, тобто, за словами відомого педагога-новатора Є. Ільїна: «Любити, розуміти, сприймати, співчувати, допомагати», а вагомим завданням учителя-тренера щодо реалізації принципу – формування в учасників інтересу до сказаного партнером, набуття вмінь уважно його вислухати, адже, на думку українського психолога І. Посталовського: «Там, де люди не уміють слухати, а, отже, чути і відчувати душу іншого, там неможливе взаєморозуміння, співпраця і творчість».

- *Принцип гармонізації інтелектуальної й емоційної сфер.* Застосування принципу виправдане властивим для тренінгових занять високим емоційним напруженням, яким супроводжується обговорення різноманітних ситуацій, позначених і позитивними, і негативними емоціями. Узгодження суперечностей між негативом і позитивом, досягнення балансу між психологічним комфортом і дискомфортом полягає в забезпеченні загального позитивного тла взаємодії, сумісного

переживання успіху, задоволення та довіри між учасниками тренінгу. Це призводитиме до активізації інтелектуальних процесів – обговорення подій, думок, обґрунтування, формування рішень у процесі групових дискусій, частотних у ході проведення тренінгових занять.

- *Принцип образної фіксації.* Принцип є своєрідним віддзеркаленням «золотого правила» дидактики – принципу наочності, реалізація якого передбачає обов'язкове відображення змісту тренінгу в малюнках, схемах, метафорах і символах. Це допомагає учасникам краще зрозуміти, засвоїти й запам'ятати інформацію, відкрити для себе нові сторінки чи перспективи власного професійного саморозвитку й адаптації до актуальних соціальних вимог. Підвищенню ефективності реалізації принципу образної фіксації сприятиме використання технології SMART Board.

- *Принцип спрямованості на застосування результатів тренінгу в житті.* Принцип покликаний для перенесення набутого учасниками досвіду у площини соціальної чи шкільної практики, що вимагає представлення у змісті тренінгових занять викликів реальної життєдіяльності його учасників, урахування особливостей певної освітньої ланки, її особистісної спрямованості.

- *Принцип фасилітаційної позиції.* Сутність цього специфічного принципу педагогічної діяльності полягає у постійному стимулюванні педагогом позитивних особистісних змін учасників тренінгових занять, для чого тренер-педагог зобов'язаний досконало знати техніку рефлексивного й емпатійного слухання.

Отже, *тренінг передбачає інтенсифікацію навчання для досягнення результату завдяки активній роботі його учасників; пов'язаний із засвоєнням здобувачами освіти знань не внаслідок подання останніх у готовому вигляді, а як продукту активної діяльності; супроводжується постановкою в центрі уваги самостійного навчання учасників та інтенсивної їх взаємодії; відзначається покладанням відповідальності за результативність однаковою мірою й педагога, й на кожного його учасника.*

Тренінгові технології з їхніми унікальними можливостями мотивувати, стимулювати, створювати ситуації успіху, забезпечувати особистісне зростання, формування й розвиток необхідних якостей, застосовувати інтерактивні методи й поєднувати форми колективної, групової та індивідуальної роботи стають сьогодні одними із пріоритетних технологій навчання, особливо перспективних щодо фахової підготовки сучасних учителів початкової школи.

Використання тренінгових технологій на всіх етапах професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи забезпечить зростання рівня їхньої професійної компетентності як випускників ЗВО, зокрема в аспектах ефективного опанування професійних компетентностей, розвитку міжособистісної взаємодії, позитивної мотивації до професійної діяльності та спонукання до самовдосконалення і саморозвитку.

Список використаних джерел:

1. Агеева И. А. Успешный учитель: тренинговые и коррекционные программы. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 208 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія: підручник. Київ: Либідь, 1998. 560 с.
3. Бавина П. А. Тренинговые технологии в формировании коммуникативной компетентности будущих менеджеров: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2006. 26 с.
4. Бондарєва Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2006. 21 с.
5. Горбатова Е. А. Теория и практика психологического тренинга: учебное пособие. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 320 с.
6. Дзейтова М. Х. Мировотворческое образование в условиях современного образовательного учреждения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Майкоп, 2007. 23 с.
7. Дячук М. В. Тренінгові технології у навчанні математики. URL: <https://vseosvita.ua/library/treningovi-tehnologii-u-navcanni-matematiki-21036.html> (дата звернення: 25.06.2019).

8. Інтерактивна технологія навчання: організація і проведення тренінгів (інноваційні форми навчання): методичний посібник / за ред. О. А. Комар, Л. В. Пироженко. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. 109 с.

9. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. Санкт-Петербург: Питер Ком, 1999. 645 с.

10. Карманенко В. В. Тренінг як ефективний інструмент розвитку професійних компетенцій і практичних навичок студентів ВНЗ. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 1. С. 23–25.

11. Керик О. Використання тренінгових технологій у професійній підготовці фахівців соціальної сфери. *Молодь і ринок*. 2015. № 2(121). С. 136–140.

12. Ковальчук Г. О. Теоретико-методичні засади технологій навчання економічних дисциплін у системі неперервного навчання: дис. ... д-ра економ. наук: 13.00.09 / Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана. Київ, 2016. 546 с.

13. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ», 2005. 659 с.

14. Комар О. Фахова підготовка студентів: інтерактивна технологія у ВНЗ. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. праць Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини / ред. кол. Н. С. Побірченко (гол. ред.) та інші. Умань: ПП Жовтий О. О., 2012. Вип. 42. С. 14–19.

15. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 18.06.2019).

16. Куций А. Тренінг – ефективна форма проведення навчальних занять з основ здоров'я в Школі культури здоров'я. *Світ виховання*. 2008. № 6. С. 40–41.

17. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессиональности учителя. *Педагогика*. 1995. № 6. С. 55–63.

18. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу: навч. посіб. Київ: МАУП, 2004. 192 с.

19. Надання соціальних послуг у громадах: роб. матер. для тренера / за ред. Т. П. Авельцева, Н. В. Зимівець. Дніпропетровськ, 2007. 56 с.

20. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова. Київ: Знання, 2007. 495 с.

21. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 216 с.

22. Сидоренко Е. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 240 с.

23. Сікора Я. Б. Використання тренінгів у професійній підготовці компетентних фахівців з інформатики. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші. Умань: ПП Жовтий, 2011. Вип. 36. С. 115–121.

24. Страшко С. В. Тренінг як організаційна форма навчально-виховної роботи URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2688/1/Straschko.pdf> (дата звернення 10.09.2019)

25. Технологія тренінгу / упоряд. О. Главник, Г. Бевз; за заг. ред. С. Максименко. Київ: Главник, 2005. 112 с.

26. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін: навч. посіб. / за ред. Г. О. Ковальчук, Н. Ю. Бутенко, М. В. Артюшина та ін., за ред. Г. О. Ковальчук. Київ: КНЕУ, 2006. 320 с.

27. Третяк О. М. Професійний розвиток майбутнього вчителя початкової школи: навчально-педагогічний тренінг (для студентів напрямку підготовки «Початкова освіта»). Рівне: РДГУ, 2014. 106 с.

28. Третяк О. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах кредитно-модульної системи закладу вищої освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2014. 20 с.

29. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Херсон, 2011. 608 с.

РОЗДІЛ 10
САМООСВІТА ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
Веремчук А. П.

Зміни, що відбуваються в Українській державі, а саме – в економічній, політичній і соціальній сферах, зумовлюють потребу перетворення й оновлення її освітньої системи загалом і царини педагогічної освіти зокрема. У Національній доктрині розвитку освіти метою державної освітньої політики визначено «створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати й зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід’ємну складову європейської та світової спільноти» [14].

Успішне досягнення такої мети значною мірою залежить від зорієнтованого на постійний особистісний і професійний саморозвиток, здатного до опанування інноваційних технологій організації освітньо-виховного процесу вчителя, а відтак – від свідомої самоосвіти останнього, що забезпечуватиме підтримку високого рівня його компетентності впродовж професійної діяльності. Це окреслює постановку перед вищою школою завдання розроблення більш ефективних моделей навчання та створення умов для стимулювання самостійної й самоосвітньої діяльності майбутніх учителів.

На необхідності організації самоосвіти наголошено в Законі України «Про вищу освіту», де визначено основні характеристики самоосвітньої діяльності громадян під час навчання у ЗВО, а також у післядипломній освіті [13].

Проблема підготовки вчителя залишається однією із засадничих для педагогічної науки. У контексті її розкриття увиразнюється доцільність посилення уваги до самостійної роботи майбутніх педагогів, усвідомлення ними важливості самоосвіти для підтримання професійної компетентності впродовж професійної діяльності.

Професійне становлення вчителя, його компетентнісний розвиток нерозривно пов'язані зі здатністю до самоосвітньої діяльності. Компетентний учитель – це здатний до успішної професійної діяльності вчитель, а остання є неможливою без самоосвіти. З огляду на це одне із пріоритетних завдань системи вищої педагогічної освіти полягає у формуванні здатності та підготовленості майбутніх учителів до свідомої самоосвітньої діяльності, що виступає запорукою їхнього ефективного навчання та вагомим компонентом набуття ними професійно необхідних компетентностей.

Проблема професійного розвитку вчителя початкових класів, що охоплює його самовиховання та самоосвіту, спроможність щодо самоосвітньої діяльності на високому методичному рівні, підготовку до життя в найбільш узагальненому сенсі, складає одне із найбільш значущих завдань діяльності сучасного педагогічного ЗВО. Самоосвіта вчителя початкових класів, який відчуває відповідальність за свою справу, не може стояти на місці, перебуває у постійному пошуку нового, повинна мати закономірний, систематичний, обов'язковий характер, а відтак – закладати основи його професійної компетентності.

Самоосвітня діяльність майбутнього вчителя початкових класів видається неодмінним складником процесу його професійної підготовки, набуття знань, умінь, навичок, особистісних якостей і компетентностей, а професійна компетентність – не тільки й не стільки результатом його академічної вишівської освіти, як наслідком самоосвіти, саморозвитку, самоорганізації й узагальнення власного досвіду.

Крім статусу складника професійної компетентності, самоосвітня діяльність має значення умови набуття майбутнім учителем початкових класів професійної компетентності, безпосередньо чи опосередковано передбачена всіма ключовими компетенціями та належить до спектра найважливіших персональних ключових компетенцій.

Професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів постає результатом і самоосвіти, і формування ключових компетенцій як вектора підготовки

майбутніх учителів початкових класів у закладі вищої педагогічної освіти.

Особливо суттєвим впливом на розвиток самоосвіти студентів – майбутніх учителів початкових класів – вирізняється компетентнісний підхід, у площині якого самоосвіта уможлиблює розвиток їхньої творчої індивідуальності. Специфіка компетентнісного підходу, що полягає у його спрямованості на професійну діяльність, припускає ефективне поєднання у процесі навчання цілей освіти, потреб практики та підготовки до професійної діяльності. Компетентнісний підхід сприяє переходу від засвоєння та відтворення знання до його практичного застосування й організації професійної діяльності, оскільки дає змогу орієнтувати студента на нескінченну різноманітність професійно-педагогічних і життєвих ситуацій, пошук оптимальних професійних рішень, а також прогнозування можливих результатів і наслідків останніх. Серед іншого, компетентнісний підхід виступає потужним стимулом мотивації майбутніх учителів до свідомої самоосвітньої діяльності, що інтенсифікуватиме не тільки розвиток їхньої професійної компетентності у період професійної адаптації та подальшої професійно-педагогічної роботи після закінчення закладу вищої освіти, а й підвищення ефективності освітньо-виховного процесу, успішне опанування професії у студентські роки.

Зрозуміло, що реалізація компетентнісного підходу під час підготовки майбутніх учителів початкових класів позитивно позначається на розвитку їхньої самоосвіти, позаяк формування ключових компетентностей майбутніх фахівців і прищеплення здатності до самоосвітньої діяльності є процесами взаємозумовленими та взаємопов'язаними.

Самоосвітня діяльність студентів також має посутнє значення для забезпечення якості підготовки майбутніх учителів початкових класів, зважаючи на те, що дотична до активізації пізнавальної активності, розширення професійного та загальнокультурного кругозору, розвитку професійно необхідних особистісних якостей (наполегливості, допитливості, самостійності, самокритичності й ін.), вироблення професійно необхідних навичок (самоорганізації, самоконтролю, роботи з інформаційними джерелами, опрацювання інформації й ін.),

полегшення процесу професійної адаптації та набуття професійного досвіду тощо.

Безсумнівним є значення самоосвіти для зростання та забезпечення відповідного рівня компетентності вчителя впродовж усієї його подальшої педагогічної кар'єри, тому що виконує функції своєрідної ланки, що уможливило безперервність освіти та професійного вдосконалення педагогічних працівників. Увиразнює вагу свідомої та систематичної самоосвіти вчителя початкових класів у контексті його професійної компетентності специфіка роботи таких педагогів, що вимагає здобуття ними найсучасніших знань у галузях психології, фізіології, педагогіки та знання новітніх методик викладання достатньо значної кількості навчальних предметів, виховання й розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Водночас самоосвіта – це навчальний процес із суб'єктом і об'єктом у одній особі, тому потребує наявності знань, умінь та навичок, які забезпечують її здійснення й отримання результату, а також відзначається аналогічною до навчального процесу етапністю.

Як дає підстави стверджувати практика, молодь, яка вступає на навчання до закладів вищої освіти, уже має початковий рівень знань, умінь і навичок самоосвітньої діяльності. Формування початкового рівня відбувається в ході навчання в закладах загальної середньої освіти. Утім, здебільшого йдеться тільки про ази самоосвіти, оскільки під час навчання у школі мотивація до такої діяльності є ще дуже слабкою, а цілеспрямованої підготовки учнів до самоосвіти не передбачено: методики викладання початкових предметів, навіть у старших класах, не зорієнтовані на формування потреби самоосвіти, умінь і навичок її планування та здійснення.

На противагу закладам загальної середньої освіти освітній процес у закладах вищої освіти передбачає навчальні плани та програми, що відображають самостійну роботу студентів, а саме – формування вмінь і навичок самоосвітньої діяльності. Попри вищий рівень складності навчальних програм закладів вищої освіти, що вимагає від студентів кращої обізнаності, ширшого кругозору, ознайомлення з більшим обсягом інформації, цього

недостатньо для свідомого та належного звернення останніх до самоосвіти під час навчання у закладах вищої освіти і після їх закінчення. Проблема криється в тому, що навчальні програми закладів вищої освіти не спрямовані на спеціальну підготовку майбутніх фахівців до свідомої самоосвітньої діяльності. Тобто формування необхідних для цього знань, умінь, навичок та особистісних якостей відбувається радше епізодично, ніж цілеспрямовано та планомірно, а також здебільшого шляхом самостійного набуття власного досвіду самоосвіти. Причину такого становища варто вбачати й у певному недоопрацюванні навчальних планів і програм закладів вищої освіти, і в належності самоосвіти до царини особистісного, а тому переважно закритого й такого, що важко піддається зовнішньому впливові. Утім, статус самоосвіти як професійно важливої компетентності детермінує потребу побудови освітнього процесу в закладі вищої освіти із забезпеченням умов її формування.

Самоосвіта відіграє чи не вирішальну роль в усвідомленні майбутнім фахівцем значення власної професії та сприйнятті себе як учителя. Так, під впливом освіти й самоосвіти відбуваються трансформації професійної спрямованості та її змісту водночас із особистісним зростанням майбутніх учителів початкових класів.

Із розширенням професійних уявлень студентів зазнає змін їхня мотивація до навчання, задоволеність вибором професії, професійні плани, загалом власне ставлення до педагогічної праці. Відповідно, розвиток професійної спрямованості, її якісно новий рівень призводить до подальшого особистісного та професійного зростання й актуалізує потреби самоосвітньої діяльності.

Самоосвітня діяльність майбутнього вчителя початкової школи сприяє набуттю ним різнобічності. Різнобічно розвинена особистість – це гармонійна особистість, яка перебуває в єдності зі світом, людьми та сама собою. Гармонія, відтак, означає узгодженість між тим, чого вона вимагає від інших, і тим, що вона здатна й повинна їм дати. Для вчителя початкових класів різнобічність є обов'язковою умовою професіоналізму, бо тільки різнобічно розвинений учитель може виховати різнобічно

розвинених учнів на основі виявлення їхніх задатків і здібностей, формування ціннісних орієнтацій, задоволення інтересів і потреб.

Специфіка педагогічної діяльності у початковій школі передбачає не тільки широкий кругозір учителя, а і його різнобічний розвиток, коли дорослий індивід свідомо займається самоосвітою та не зупиняється на шляху професійного та культурного розвитку. Саме таке ставлення до життя, тобто прагнення до гармонії, й гарантує різнобічний розвиток особистості.

Удосконалення освітнього процесу в закладах вищої педагогічної освіти пов'язане зі збільшенням частки самостійної та самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців. Розширення обсягів інформації, потрібної вчителю для роботи в сучасній школі, спричиняє зменшення кількості аудиторних занять, зростання частини матеріалу, що підлягає самостійному вивченню. На сьогодні для визначеного навчальними планами загального обсягу годин, відведеного на вивчення того чи того навчального курсу, властива тенденція до збільшення частки самостійної роботи студентів. Це зумовлює потребу звернення до нових дидактичних підходів, які уможливуватимуть ґрунтовне освоєння навчального матеріалу, перегляд навчально-методичної документації, розроблення принципово нової навчально-методичної літератури.

Самостійна робота студентів як форма організації освітнього процесу набула виміру чи не засадничої не тільки для заочного та дистанційного, а й для стаціонарного навчання. На думку вчених (М. Басова, М. Буланова-Топоркова, В. Загвязинський), саме самостійна робота студентів формує «готовність до самоосвіти, створює базу безперервної освіти (освіти упродовж життя), можливість підвищувати свою кваліфікацію, а якщо потрібно, переучуватися, бути свідомим і активним громадянином і творцем» [8, с. 154].

Науковці та методисти пропонують різні визначення самостійної роботи. В. Загвязинський розглядає самостійну роботу як «діяльність студентів по засвоєнню знань і вмінь, що протікає без безпосереднього керівництва викладача, хоча й спрямовується ним» [8, с. 155].

М. Гарунов, П. Підкасистий і Л. Фрідман вважають, що самостійна робота студентів є засобом організації навчального та наукового пізнання студентів, що виступає у своїй двоєдиній якості: 1) як заданий викладачем, посібником чи навчальною програмою об'єкт діяльності; 2) як форма вияву студентом певного способу діяльності з виконання відповідного навчального завдання, що призводить до одержання нового завдання чи поглиблення наявного.

На наш погляд, самостійна робота студентів – це найважливіша форма організації освітнього процесу у закладі вищої освіти, яка може набувати реалізації й без особистої участі, але під загальним керівництвом викладача, й для задоволення власних пізнавальних і професійних потреб з особистої ініціативи та в ході самоорганізації. Дуальний характер самостійної роботи забезпечує їй більші можливості діалогового навчання, навчання у процесі спілкування. Застосування такої форми організації освітнього процесу уможливорює вияв і розвиток таких потрібних сучасному вчителю початкових класів особистісних якостей, як: активність, ініціативність, відповідальність за хід і результати діяльності, комунікативність тощо.

Значною мірою самостійна робота зумовлена мотивацією, цілеспрямованістю, самоорганізованістю та самоконтролем студентів. Підкреслимо, що це елементи, які притаманні й механізму самоосвітньої діяльності. Втім, самостійна робота передусім спрямована на формування самостійності не тільки як сукупності вмінь і навичок, а й як риси характеру, що відіграє істотну роль у структурі особистості сучасного вчителя. Самостійність за сучасних умов постає однією із визначальних якостей особистості, до виявів якої належать уміння ставити перед собою певні цілі, домагатися їхнього досягнення власними силами, а також здатність особистості до ініціативної діяльності. Самостійність означає потребу відповідально ставитися до власної діяльності, діяти свідомо й ініціативно не тільки за звичних, а й за нових умов, що вимагає ухвалення нестандартних рішень.

На необхідності стимулювання активності та самостійності студентів наголошують В. Каширін і

В. Сластьонін. На переконання вчених, самостійність припускає впевненість у своїх силах, критичність розуму, наполегливість у досягненні поставленої мети, здатність почуватися відповідальним за свої вчинки [16].

На думку М. Махмутова, показниками наявності пізнавальної самостійності є такі, як:

а) уміння студентів самостійно добувати нові знання з різних джерел і здобувати нові вміння й навички й шляхом заучування, й шляхом самостійного дослідження та відкриття;

б) уміння використовувати набуті знання, уміння й навички для подальшої самоосвіти;

в) уміння застосовувати їх у практичній діяльності для розв'язання професійних і будь-яких життєвих проблем [15].

Унаслідок регулярного виконання самостійних робіт студент досягає актуального рівня самостійності. Таким рівнем називають сформованість у майбутнього фахівця відповідних умінь, що узагальнено характеризують усвідомлення мети навчання та траєкторію активності суб'єкта у такому відхиленні від формального зразка, як кількість заздалегідь передбачених цілеспрямованих дій, а також обсяг, глибину, повноту й стійкість їхнього вияву.

З огляду на те, що особливістю методики навчання у вищій школі, на думку С. Архангельського, є «навчання студентів методам самостійного пізнання й науково обґрунтованої дії», основним завданням самостійної роботи, за визначення того самого дослідника, постає вміння здобувати наукові знання шляхом особистих пошуків і активного інтересу до набуття цих знань. Самостійна робота студентів також має своїм завданням прищеплення інтересу та смаку до творчої навчальної, наукової і практичної роботи. Сенс самостійної роботи, за твердженням С. Архангельського, полягає в тому, щоб навчитися проникати в сутність предмета вивчення, встановлювати взаємозв'язки різних галузей науки та техніки, уміти аналізувати різні складники тієї чи тієї галузі знань і робити власні обґрунтовані узагальнення й висновки.

Важливо, що самостійна робота спроектована не лише на опанування кожної окремо взятої дисципліни, а й для формування навичок самостійної роботи в діяльності та

самоосвіті як такій. Це, з нашої точки зору, є ядром сучасного бачення самостійної роботи майбутнього вчителя й, особливо, учителя початкових класів. Під час виконання певного виду роботи самостійно студент набуває здатності брати на себе відповідальність, самостійно розв'язувати поточні для процесу роботи проблеми, добирати конструктивні моделі діяльності, знаходити вихід із кризових ситуацій.

Запорукою успішної самостійної роботи студентів є її чітке планування. Спонтанність звернення до самостійної роботи, хай як її не назви (натхнення, осяяння, прозріння тощо), може діяти лише частково, хоча й досить ефективно. Підґрунтям ж систематичної самостійної роботи студентів повинні слугувати типові й робочі програми дисциплін, навчальні плани, розклад занять, а також нормативи годин із визначення обсягів самостійної роботи. Як підкреслюють О. Головань та А. Ішкова, у ході реалізації багаторівневої системи вищої професійної освіти на самостійну роботу варто перенести вимоги кваліфікаційних характеристик, тобто вибудовувати самостійну роботу майбутнього вчителя в основному на його навчальній діяльності [5, с. 139].

Базисом самостійної роботи майбутнього вчителя початкових класів виступають науково-теоретичний курс і комплекс знань, отриманих ним у процесі його засвоєння. Для правильної організації студентом у ході освоєння програми спеціальності власної самостійної роботи викладачеві необхідно заздалегідь забезпечити її ефективне виконання. Це передбачає залучення студента до пізнавальної діяльності під керівництвом викладача. На думку В. Загвязинського, «...перед викладачем кожної навчальної дисципліни у ЗВО постає завдання, максимально використовуючи особливості предмета, допомогти студентові найефективніше організувати свою навчально-пізнавальну діяльність, раціонально планувати та здійснювати самостійну роботу, а також забезпечувати формування загальних умінь і навичок самостійної діяльності» [8, с. 155].

Процес організації самостійної роботи студентів на сьогодні має такі основні вимоги, як: усвідомлення та чітке уявлення про мету навчального завдання; поєднання складності й доступності виконання; обов'язковість педагогічних і

методичних порад щодо виконання самостійного завдання, які повинні містити алгоритм останнього, бути вчасно перевіреними та відкоригованими.

Попередня побудова системи самостійної роботи студентів залежно від її видів – одна з найважливіших умов результативності викладання. Це передбачає добір викладачем – з огляду на цілі самостійної роботи – навчальної інформації та засобів педагогічної комунікації (підручників, посібників, технічних засобів навчання, комп'ютерних програм тощо), одержання від викладача під час розподілу завдань самостійної роботи інструкцій з їхнього виконання, методичних вказівок, списку необхідної літератури. Самостійна робота студентів підлягає систематичному контролю викладача – з акцентуванням на її індивідуалізації. Обов'язковість останнього в контексті розроблення індивідуальних завдань для студентів зумовлена потребою орієнтації на унікальні особистісні, зокрема інтелектуальні, їх якості. Виконання студентами завдань самостійної роботи вимагає допомоги викладача щодо подолання чи компенсування вад характеру, пошуку індивідуального підходу до студентів із різним рівнем навчальної підготовки та різними особистісними якостями.

Досягнення оптимальності самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів як специфічної царини уможливиює врахування притаманного їм рівня самостійності та вимог до рівня самостійності випускників.

Для майбутнього вчителя початкових класів, студента, молодої людини, яка починає свій професійний шлях, важливими є відчуття впевненості у професійній діяльності, уміння адаптуватися до конкретних умов, реформ і змін у педагогічній сфері та суспільстві, психологічна стійкість, розвиток здатності до самоосвіти. Наявність таких потреб актуалізує пошук нових форм організації навчально-виховного процесу, які давали б змогу: досягти високого рівня знань, умінь і навичок самостійно набувати та застосовувати їх на практиці; розвивати себе як творчу особистість, здатну до ефективної самостійної професійної діяльності; розвивати навички критичного, логічного, аналітичного мислення, пізнавальної та

дослідницької діяльності; розвивати комунікаційну компетентність із застосуванням сучасних засобів.

Вищевикладене увиразнює доцільність розгляду педагогічних технологій, які відзначаються ефективністю щодо самостійної роботи й самоосвіти майбутніх педагогів і спонукають їх до активної самостійної діяльності.

До сучасного етапу в теорії і практиці педагогічної освіти накопичено значний досвід із питань удосконалення освітньо-виховного процесу шляхом використання інтерактивного навчання. Організаційним формам інтерактивного навчання присвячено роботи В. Кайнова, О. Коберник, О. Пометун [10, 12] та інші.

У спектрі напрацьованих на сьогодні нових педагогічних технологій варто виокремити такі, що, на наш погляд, вирізняються високим потенціалом щодо розвитку вмінь і навичок самостійної роботи й набули особливого поширення серед педагогічної спільноти, яка прагне активно навчатися та розвиватися.

Метод проєктів. Популярність методу проєктів як педагогічної технології зумовлена можливістю поєднання теоретичних знань і їхнього практичного застосування для розв'язання конкретних проблем педагогічної практики.

Ідея введення проєктної діяльності в освітній процес належить американському філософу та педагогу Дж. Дьюї, який висунув її на початку 20-х років минулого століття. До розроблення методу проєктів у навчанні учнів долучилися такі педагоги, як У. Кілпатрік, Е. Коллінгс, які потрактовували проєктне навчання як проблемне навчання, базоване на створенні суб'єктом навчання нового продукту, що характеризується новизною та має практичне значення.

У вітчизняній педагогіці вказану проблему вивчали видатні педагоги А. Макаренко, В. Сухомлинський, які в контексті власної новаторської педагогічної діяльності визнавали важливість проєктування особистості як суб'єкта педагогічної праці та як людини.

У перекладі «проєкт» означає «кинутий уперед, задум, ідея, план». Проєктування як педагогічне явище є досить складним, багатогранним процесом, що поєднує низку

педагогічних прийомів, видів самостійної діяльності, які дають студентам змогу досягти очікуваних результатів на основі власного досвіду та набути нових, необхідних для них компетентностей. Особливо значну роль проектування відіграє у набутті навичок самоосвіти, оскільки вимагає від того, хто навчається, певних самостійних кроків і вміння ухвалювати власні рішення, самостійно обирати шляхи досягнення поставлених навчальних цілей.

Поняттям «проектування» позначають особливий тип інтелектуальної діяльності, особливістю якої є перспективна орієнтація, майже спрямоване дослідження. Загалом проектування – це науково обґрунтована побудова системи параметрів майбутнього об'єкта чи якісно нового стану наявного проекту, прототипу передбачуваного чи можливого об'єкта стану чи процесу.

Серед дослідників питання проектної навчальної діяльності варто згадати Т. Гуменюк (метод проектів у підготовці майбутніх педагогів) [6], М. Заліщук (використання методу проекту в закладах нового типу), С. Ізбаш (реалізація творчих проектів), О. Коберник (проектна діяльність у вивченні навчальних дисциплін), В. Луценко (проектна діяльність при вивченні навчальних предметів), С. Мартиновець (метод проекту як організаційна форма роботи), Т. Матвійчик (проектна діяльність як умова досягнення успіхів у навчанні) [7] та ін.

Український учений Т. Гуменюк обстоює думку про перспективність застосування методу проектів для підвищення ефективності підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти і визначає його як спосіб організації самостійної діяльності студентів щодо досягнення певного результату. Метод відзначається зорієнтованістю на інтерес, творчу самореалізацію особистості, розвиток її інтелектуальних і фізичних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей у діяльності з вирішення будь-якої проблеми, яка цікавить студента [6]. Науковець вважає, що ефективність використання методу проектів залежить від створення відповідних умов і можливостей, як-от: наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми, яка вимагає пошуку її розв'язання; відповідність проектів тематиці та дидактичним цілям;

практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна діяльність студентів; визначення кінцевих цілей проєктів; структурування змістовної частини проєкту; використання дослідницьких методів; оформлення результатів виконаних проєктів у визначений спосіб; знання керівником проєкту технології проєктної діяльності; активна творча позиція кожного учасника проєкту (студент – викладач) [6]. Т. Гуменюк виокремлює проєктно-технологічну діяльність студентів, якою називає обґрунтовану та сплановану діяльність, націлену на виконання творчих проєктів, яка передбачає визначення й розроблення конструкції, технології виготовлення і реалізацію об'єкта проєктування, що спрямована на формування певної системи творчо-інтелектуальних і предметно-перетворювальних знань і вмінь [6].

Значними перевагами проєктної діяльності майбутніх учителів є вміння, яких вони набувають протягом навчальної діяльності, а саме:

- планувати свою роботу, попередньо прогнозувати можливі результати;
- використовувати різноманітні джерела та засоби інформації, зокрема інформаційно-комунікаційні технології;
- самостійно знаходити, агрегувати навчальний матеріал;
- аналізувати, зіставляти факти, аргументувати власну думку;
- бути відповідальним, ухвалювати рішення;
- налагоджувати соціальні контакти (розподіляти обов'язки, взаємодіяти один з одним, спілкуватись у різноманітних середовищах);
- створювати «кінцевий продукт» – матеріальний (інформаційний) носій проєктної діяльності (доповідь, реферат, фільм, календар, журнал, проспект, сценарій);
- підготувати цикл занять із тем, які зацікавили б учнів початкових класів;
- представляти створене перед аудиторією;
- оцінювати себе й інших.

Особливістю реалізації проєктної навчальної діяльності складає такий її елемент, як рефлексія. Саме цей етап

проектування охоплює самооцінку й проекту, й отриманих результатів, а також аналіз успіхів і помилок.

Важливим для реалізації проектної діяльності є її організація, що передбачає постановку учасниками проекту мети, завдань, виокремлення етапів, добір інструментів і засобів, відомостей та даних, запланованих результатів. Підтримання такої діяльності зумовлює підготовку заздалегідь методичних вказівок, рекомендацій та інструкцій, що уможливають спрямування роботи студентів і успішний старт проекту.

Правильне визначення цілей проекту, його очікуваних результатів посилює мотивацію студентів, пробуджує інтерес до проблеми, яку вони мають розв'язати. Можливість залучення різних дидактичних підходів, форм і методів навчальної, самостійної роботи, надання свободи творчості сприяє ефективному усвідомленню, пошуку шляхів вирішення поставлених завдань, спонукає до розвитку аналітичного, критичного мислення, набуття досвіду досягнення успіхів самостійним шляхом.

Проекти розподіляють на індивідуальні, колективні (за складом); кооперативні, загальні конкурсні (за характером взаємодії учасників); монопредметні, міжпредметні, надпредметні (за рівнем реалізації міжпредметних зв'язків); короткотривалі, довготривалі (за тривалістю); прикладні, творчі, ігровий, пошуковий (за метою та характером проектної діяльності) тощо. Очевидно, що виявом найвищого рівня самостійності слугує виконання майбутнім учителем початкових класів індивідуального проекту, але це вимагає відповідних умінь і навичок, формування яких відбувається у процесі навчання та реалізації колективних проектних завдань. Індивідуальними проектами доцільно послуговуватися для атестації студентів, організації педагогічної практики, проведення наукових пошуків, підготовки творчих завдань тощо.

Отже, використання у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності такої педагогічної технології, як метод проектів, відзначається зорієнтованістю на застосування здобутих знань, умінь та навичок і, водночас, на набуття нових (на основі самоосвітньої

діяльності). З огляду на опанування майбутніми вчителями початкових класів у ході проектування нових форм і способів навчальної діяльності в різноманітних умовах і середовищах метод проектів підлягає повноцінному введенню у процес їхньої підготовки до провадження самоосвітньої діяльності.

Кейс-технологія, уперше апробована Фредеріком Ле Пайєм 1829 р. (Pierre Guillaume Frédéric le Play), а згодом – англійськими дослідниками М. Шевером, Ф. Едейем і К. Сйтсом, набула популярності у Великобританії, США, Німеччині, Данії й інших країнах світу на початку минулого століття [17]. Інтерактивній методиці, відомій також за назвами «кейсметод», «метод аналізу ситуацій», «кейс-стаді», «кейс-технологія», світова практика відводить важливе місце у вирішенні сучасних проблем навчання. На сьогодні в наукових колах оперують декількома терміноназвами цього поняття, як-от: кейс-метод, кейс-стаді, кейс-технологія тощо. У перекладі з англійської *кейс* – випадок, а *кейс-стаді* (англ. case study) – повчальний випадок, метод аналізу ситуацій. Класичним є визначення *кейс-стаді* як опису ситуації, що реально відбулася. *Кейс-стаді*, за твердженням учених (Ш. Бобохуджаєв, З. Юлдашев), – це «сукупність умов та обов’язків, що описують конкретні, реальні обставини на даному етапі» [4].

В основу кейс-методу покладено концепції розвитку логічного мислення та розумових здібностей. Сьогодні цією педагогічною технологією досить широко послуговуються під час вивчення майже всіх навчальних дисциплін. Кейс – це завжди моделювання життєвої ситуації. Як інтерактивне явище кейс-метод може вирізнитися результативністю для закріплення знань і вмій, отриманих на попередніх заняттях, а також для розвитку навичок аналізу та критичного мислення, зв’язку теорії і практики.

Застосування кейс-методу у навчанні майбутніх фахівців В. Ягоднікова спроектує на певні цілі, а тому розмежовує кейс-потреби, кейс-вибір, кризовий кейс, конфліктний кейс, кейс-боротьбу, інноваційний кейс. Навчальні завдання, відтак, полягають у:

- набутті навичок використання теоретичного матеріалу для аналізу практичних проблем;

- формуванні навичок оцінювання ситуації, виборі й організації пошуку основної інформації;
- виробленні вмінь формулювати запитання та запити;
- виробленні вмінь розробляти багатоваріантні підходи до реалізації плану дії;
- формуванні вмінь самостійно ухвалювати рішення в умовах невизначеності;
- формуванні навичок і прийомів усебічного аналізу ситуацій, прогнозування способів розвитку ситуацій;
- формуванні вмінь і навичок конструктивної критики [11].

Серед педагогів, які активно практикують звернення до кейс-технології, побутує переконання, що цей метод не вимагає значних технічних і часових витрат, сприяє варіативності у виборі методів і засобів навчання. Аналізована педагогічна технологія є ефективною під час вивчення майбутніми вчителями початкових класів дисциплін, спрямованих на формування вмінь і навичок аналізу, аргументованого вибору, розроблення й ухвалення рішення тощо.

Так, робота над кейсом (конкретною ситуацією, що потребує аналізу) передбачає:

- самостійний розбір обраної (конкретної) ситуації;
- «мозковий штурм» малою групою;
- публічний виступ із представленням і захистом запропонованого вирішення конкретної ситуації;
- опитування учасників роботи над кейсом із приводу аналізу фактів кейсу, який підлягає розгляду.

Опрацювання кейсу охоплює самостійну роботу та роботу в аудиторії. Викладачі, які послуговуються таким методом навчання, вважають, що успішність педагогічної технології залежить від створення необхідних умов:

- забезпечення достатньо високої складності пізнавальних проблем, які потрібно розв'язувати студентам;
- створення викладачем логічного ряду запитань щодо пізнавальної проблеми, які спонукають студентську молодь до пошуку істини;

- створення в аудиторії атмосфери психологічного комфорту, яка має сприяти вільному висловлюванню студентами думки, не боячись помилитися;
- відведення спеціального часу на осмислення способів вирішення проблеми;
- організація спеціальної підготовки викладачів до запровадження методики [10].

Отже, застосування викладачем кейс-методу стимулює індивідуальну активність майбутніх учителів початкових класів, формує позитивну мотивацію до навчання, дає змогу підвищити пізнавальний інтерес до навчальних дисциплін, радикально змінити ролі учасників навчально-виховного процесу, розвинути дослідницькі, комунікативні та творчі навички, стимулювати невпевнених у собі студентів, забезпечує високу ефективність навчання та розвитку майбутніх фахівців, формує певні особистісні якості, компетентності та надає можливість самовдосконалюватися, логічно мислити, самостійно та свідомо діяти, розвивати свій творчий потенціал та актуалізувати потреби самоосвітньої діяльності.

Однією із найбільш результативних на сучасному етапі форм накопичення досягнень навчальної діяльності студентів є так зване *портфоліо*. Портфоліо – це спосіб фіксування, накопичення, оцінювання та самооцінювання особистих досягнень за певний проміжок часу. Сьогодні технологія впровадження портфоліо ввійшла у практику функціонування закладів вищої, середньої загальної, професійної освіти в Україні та зарубіжжі внаслідок зміщення акцентів освітньо-виховного процесу на самостійну роботу. Портфоліо (portfolio) постає сукупністю виконаних робіт і напрацювань певної особи. Ідея застосування портфоліо в освіті виникла в США у 80-х роках ХХ століття. Однак, попри наявність численних студій, науковці до сьогодні не виявляють одностайності у баченні змістового наповнення поняття «портфоліо». Учені розглядають портфоліо як педагогічну технологію, метод навчання, форму організації навчання, форму контролю й оцінювання навчальних досягнень. У контексті визнання різних підходів до трактування ролі портфоліо у навчанні майбутніх фахівців погоджуємось із авторами (Н. Зеленко, А. Могилевська, Т. Новикова,

О. Прутченков), які витлумачують його як спосіб фіксування, нагромадження й оцінювання індивідуальних досягнень у певний період навчання, що належить до автентичних індивідуалізованих оцінок і зорієнтований на процес не тільки оцінювання, а й самооцінювання [9].

На думку багатьох дослідників, технологія портфоліо слугує показником готовності студента до самостійної професійної діяльності, змінює характер його навчальної діяльності та посилює ефективність підготовки до діяльності професійної. Використання технології портфоліо студента у вищій школі пов'язане з вимогами сучасного суспільства до компетентного спеціаліста, здатного не лише творчо ставитися до майбутньої професійної діяльності, а й бути суб'єктом свого життя.

У наукових джерелах розроблено широкий спектр рекомендацій і критеріїв добору матеріалів до портфоліо. На переконання Н. Зеленко й А. Могилевської, структура портфоліо студента ЗВПО має складатися з таких блоків: 1) професійні знання та вміння; 2) професійна мобільність; 3) професійна творчість; 4) інформаційна культура; 5) соціальна та громадська активність; 6) професійно значущі якості особистості; 7) комунікативні якості; 8) когнітивність [9]. Учені пропонують формувати портфоліо майбутнього педагога за такими блоками, як: майбутня професія, методичні рекомендації, результати життя. Усі частини портфоліо студент створює на основі самостійних пошуків і оформляє у вигляді текстів, які містять будь-яку практично значущу для нього нову інформацію, зібрану впродовж усього процесу здобуття вищої освіти.

Портфоліо може бути представлено й у паперовому, й в електронному вигляді. Наприклад, із широким застосуванням ІКТ набуває популярності так зване електронне портфоліо, яке, в свою чергу, може підлягати локальному (бути доступним лише певному колу людей) та глобальному (бути доступним для всього світу – користувачів Інтернету) збереженню. Глобально доступне портфоліо інакше називають веб-портфоліо.

За твердженнями сучасних учених, веб-портфоліо є популярним серед студентів – майбутніх фахівців – з огляду на можливість накопичення інструментів для майбутньої роботи та

працевлаштування. Саме за допомогою електронного портфоліо молодий фахівець демонструє роботодавцеві свої знання, вміння, компетентності та важливі для фахової діяльності професійні якості. Веб-портфоліо може мати вигляд особистої сторінки у мережі Інтернет, електронного блогу й ін.; містити персональні досягнення, гіпертексти, електронні довідники, гіперпосилання на бібліотеки та ресурси, що необхідні для роботи, моніторингові інструменти, презентації тощо.

На відміну від паперового (традиційного) портфоліо веб-портфоліо є ресурсом, що сприяє налагодженню швидкого контакту викладача зі студентом, розширенню можливостей взаємодії суб'єктів освітньо-виховного процесу, виникненню потреб і мотивів його поповнення, що, відтак, призводить до розвитку самого студента, забезпечує його самоосвіту, активізацію самостійної роботи. Попри безсумнівну вагомість веб-портфоліо для підготовки майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності, цінність такого ресурсу полягає ще й у можливості його застосування у подальшій професійній діяльності як щоденника досягнень, орієнтира подальшого саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти.

Основними характеристиками веб-портфоліо є:

- комунікативна спрямованість, яка дає змогу студентам взаємодіяти на його базі;
- структурованість, відкритість і гнучкість, що уможлиблює його змінювання, накопичування, візуалізацію змісту;
- гіпертекстова технологія побудови, яка забезпечує реалізацію зв'язків між компонентами портфоліо у вигляді перехресних посилань;
- відкритість і можливість використовувати ІКТ засоби, хмарні технології, віртуальні офіси та ресурси. (Приклад веб-портфоліо http://iteach.com.ua/resources/full-time-tuition/project_UA/: програма ІНТЕЛ - навчання для майбутнього).

Загалом до переваг таких форм самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів, як метод проєктів, кейс-метод, портфоліо, належать: досягнення високого рівня професійних якостей, практичне застосування, особистісний розвиток, напрацювання комунікативних якостей, навичок

критичного мислення та дослідницьких умінь, самостійне набуття нових знань і реалізація самоосвітньої діяльності.

Самостійна робота майбутніх учителів початкових класів виступає неодмінним складником освітнього процесу й водночас підґрунтям подальшої самоосвітньої діяльності. Свідома самоосвітня діяльність майбутніх учителів початкових класів є запорукою їхньої професійної спроможності впродовж усієї педагогічної діяльності, що увиразнює доцільність формування у них під час підготовки у ЗВО вмінь і навичок самостійної роботи.

Сучасний учитель початкової школи має бути відкритим до змін і готовим постійно змінюватися самому, усвідомлюючи необхідність безперервної освіти, свідомої самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення. З огляду на це підготовку до свідомої самоосвіти варто визнати однією з основних цілей професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в закладі вищої педагогічної освіти.

Список використаних джерел:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія: підруч. для студентів. Київ: Либідь, 1998. 558 с.

2. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 5–17

3. Байденко А. Компетенции в профессиональном образовании. *Высш. образование в России*. 2004. № 11. С. 3–13.

4. Бобохуджаев Ш. И., Юлдашев З. Ю. Инновационные методы обучения: особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования. Ташкент, 2006. 88 с.

5. Головань О. В., Ишков О. В. Про разные формы самостоятельной работы в системе непрерывного образования. *Проблемы модернизации высшего профессионального образования в контексте Болонского процесса*: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Барнаул, 2004. С. 139–140.

6. Гуменюк Т. Б. Реалізація методу проєктів у процесі підготовки майбутніх учителів технологій. *Наук. часоп. Нац. пед. ун-та ім. М. П. Драгоманова. Серія № 25. «Пед. науки: реалії та перспективи»*: зб. наук. пр. / за ред. М. С. Корця. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 31. С. 69–76.

7. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / авт.-уклад. Н. П. Наволокова. Харків: Основа, 2009. 176 с.
8. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений - М.: Академия, 2007. 192 с.
9. Зеленко Н. В., Могилевская А. Г. Портфолио будущего педагога. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2009. № 1. С. 61–63.
10. Кайнова В. П. Проектна і науково-дослідницька діяльність – шлях до творчості. *Рідна школа*. 2007. № 10. С. 11–15.
11. Михайлова Э. А. Кейс и кейс-метод: общие понятия. *Маркетинг*. 1999. № 1. С. 107–111.
12. Пометун О. І., Комар О. А. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ. Умань: РВЦ «Софія», 2007. С. 18–21.
13. Про вищу освіту: Закон України від 17 січ. 2002 р. № 2984-III. *Відом. Верхов. Ради України (ВВР)*. 2002. № 20. С. 134. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.
14. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України : від 17.04.2002 р., № 347/2002 // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – С. 860.
15. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. В. А. Слостенина. Москва: Издат. центр «Академия», 2002. 576 с.
16. Слостенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика: учеб. пособие. Москва: Академия, 2001. 480 с.
17. MacDonald B. & Walker R. Case Study and the social philosophy of educational research. *Cambridge Journal of Education*. 1975. Vol. 5. P. 2–11.

Програма тренінгу
Тема: «Формування комунікативної культури
майбутнього педагога»

Третяк О.М.

Мета: ознайомлення з сутністю комунікативної культури, розкрити зміст складових культури; формування комунікативних вмінь і навичок; виховання комунікативної культури майбутнього вчителя початкової школи.

Завдання:

- сформувати в учасників уявлення про роль комунікативності вчителя в професійній діяльності, головні компоненти комунікативності;
- розвивати вміння спілкуватися, конструктивно виражати свої думки і почуття;
- діагностувати у студентів рівень сформованості комунікативності як професійно значущої здібності педагога.

Обладнання: листки паперу, ручки, ватман, маркери, приз, квітка.

Роздатковий матеріал: ілюстративні картки, міні-лекція «Комунікативність вчителя».

Базові поняття: комунікативність, компоненти комунікативності.

Вид тренінгу: соціально-педагогічний; «Я» - інші.

Цільова група: студенти педагогічного факультету.

Кількість учасників: 15-20.

Тривалість: 2 пари

Частина	№ з/п	Вправа	Вид вправи	Тривалість (хв.)	Форма	Примітка
I	1	Вступне слово тренера.	комунікативна	5		
	2	Вправа «Моя самопочуття»	комунікативна	10	індивідуальна	
	3	Вправа «Я – особистість», «Я – професіонал», «Я – ідеал».	комунікативна	10-15	індивідуальна	
	4	Вправа «Атоми»	рухлива	5	групова	
II	5	Діагностування у студентів рівня сформованості комунікативності як професійно значущої здібності педагога	діагностувальна	10	індивідуальна	
	6	Опрацювання теоретичного матеріалу на тему: «Комунікативність вчителя»	інформаційна	20-25	парна	
	7	Опис ситуацій «Початок спілкування на уроці»	комунікативна	10-15	загальна групова	
	8	Вправа «Ситуація – одна, стилі – різні»	комунікативно-рольова	15-20	парна	
	9	Вправа «До фінішу»	комунікативна	15-20	групова	
	10	Вправа «А цього могло і не статися»	рольова	25	парна	
III	11	Вправа «Форма»	релаксація	15	індивідуальна	
	12	Вправа «Комплімент»	комунікативна	10	групова	
	13	Дерево підсумків	комунікативна	10	групова	

АВТОРСЬКИЙ КОЛЕКТИВ

Боровець Олена Віталіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти РДГУ;

Бричок Світлана Борисівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти РДГУ;

Веремчук Алла Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти РДГУ;

Гудовсек Оксана Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти РДГУ;

Колупасва Тетяна Євстафіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки початкової освіти РДГУ;

Мищеня Оксана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти РДГУ;

Сойчук Руслана Леонідівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти РДГУ;

Третяк Оксана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти РДГУ;

Шевців Зоя Михайлівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки початкової освіти РДГУ;

Яковишина Тетяна В'ячеславівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти РДГУ.

Наукове видання

**Професійна підготовка майбутніх педагогів:
теорія та практика**

Монографія

**За науковою редакцією
доктора педагогічних наук, професора
Руслани Леонідівни Сойчук**

Підписано до друку 28.05.2020 р.
Формат 60х34х16 . Папір офісний.
Гарнітура Times New Romans.
Ум. друк. арк. 11,2.
Тираж 300 прим.

Видавець: Олег Зень
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія РВ № 26 від 6 квітня 2004 р.
вул. Кн.Романа, 9/24, м. Рівне, 33022,
068-025-067-4 olegzen@ukr.net

Друк: кафедра педагогіки початкової освіти РДГУ
вул. Остафова, 31, м. Рівне, 33000
тел. 0-362-62-00-84