

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені ІВАНА ФРАНКА

# **ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА:**

**сучасні концептуальні моделі та  
тенденції розвитку**

**Житомир 2008**

УДК 378.371

ББК 74.20

*Рекомендовано до друку*

*вченою радою Житомирського державного університету імені Івана*

*Франка від 26 вересня 2008 року, протокол № 2*

**Рецензенти:**

**Обозний В.В.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри географії України та краєзнавства Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова;

**Воловик П.М.** – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту педагогіки і психології професійної педагогічної освіти АПН України;

**Лісова С.В.** – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.

П -84 **„Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку:** Монографія / Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук, О.М. Спірін, Н. В. Якса та ін. / За заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк: Вид. 2-е, доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 380 с.

У монографії представлено сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку педагогічної освіти. На основі системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, культурологічного, компетентнісного підходів, полікультурної парадигми розкриваються особливості педагогічної діяльності; педагогічна освіта розглядається як процес професійного та соціального становлення особистості майбутнього педагога в умовах прискореної глобальної інтеграції у світове співтовариство.

Монографія адресована науковцям, студентам, магістрантам аспірантам, докторантам, викладачам вищих навчальних педагогічних закладів.

УДК 378.937

ББК 74.20

© Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2008

---

**ВСТУП**

Розбудова української держави на демократичних та гуманістичних засадах вимагає вдосконалення системи педагогічної освіти. Становлення нової освітньої системи відбувається в умовах євроінтеграційних процесів, відновлення духовних пріоритетів суспільства, зміни світоглядних орієнтацій, розширення громадянської і національної свідомості. Зазначені положення є домінуючими у концептуальних основах Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Закону України „Про освіту”, державної програми „Вчитель”.

Особлива роль у розвитку демократичної української держави належить учителю. Високі вимоги до вчителя об'єктивно відображають сутність його діяльності як інтегральної і соціально значущої у суспільстві. Сучасний учитель має виступати свідомим суб'єктом педагогічного процесу і активним діячем соціального та наукового прогресу. Саме тому особливої значущості набуває проблема Опідвищення ефективності педагогічної освіти, розробки концептуальних засад професійно-педагогічної діяльності.

Теоретичну основу дослідження становлять фундаментальні положення: теорії систем і запровадження її ідей при моделюванні педагогічних систем (І.В. Блауберг, Н.В. Кузьміна, К.К. Платонов, В.М. Садовський, Е.Г. Юдін, В.Д. Шадріков), психології праці (А.О. Деркач, В.А. Семиченко, К.К. Платонов, В.В. Рибалко, А.І. Щербаков, Т.С. Яценко), психологічної теорії особистості (Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, Г.С. Костюк, О.Н. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн), організації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах (А.А. Вербицький, С.У. Гончаренко, М.Б. Євтух, В.А. Козаков, М.І. Шкіль), концепції педагогічної майстерності (Є.О. Барбіна, І.А. Зязюн, І.Ф. Кривonos, В.О. Сластьонін) теорії педагогічної взаємодії (І.Д. Бех, О.О. Бодальов, А.М. Бойко, А.Б. Добрович, В.Г. Казанська, В.А. Кан-Калік, О.О. Леонтьєв).

Науковому розв'язанню проблеми вдосконалення професійної підготовки вчителя сприяли дослідження тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та за рубежом (В.П. Андрущенко, Н.В. Абашкіна, О.А. Абдулліна, І.А. Зязюн, М.Б. Євтух, Н.В. Кузьміна, В.Г. Кремень Д.Ф. Ніколенко, Н.Г. Ничкало, Л.П. Пуховська) та

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

---

тенденцій розвитку системи університетської освіти (А.М. Алексюк, В.В. Сагарда, О.В. Глузман, Л.Г. Коваль, О.П. Мещанінов).

Монографічне дослідження також здійснювалося на основі особистісно-орієнтованого (Г.О. Балл, І.Д. Бех, О.О. Бодальов), діяльнісного (Л.С. Виготський, О.Н. Леонт'єв, В.А. Семиченко), культурологічного (Г.П. Васянович, В.М. Гриньова, Н.Б. Крилова, М.П. Лещенко, О.П. Щолокова, О.Л. Шевнюк, С.О. Черепанова), компетентнісного, технологічного (В.П. Беспалько, Л.В.Калініна, О.М. Пехота, Г.К. Селевко) підходів; полікультурної парадигми (М.А. Араджионі, В.Б. Євтух, Т.С. Кошманова, Н.М. Лавриченко, А. Перотті, Г.М. Розлуцька); творчого спрямування професійної підготовки вчителя (Н.В. Кичук, Г.О. Нагорна, С.О. Сисоєва, Г.В. Троцько).

Аналіз теоретико-методологічних засад професійної освіти свідчить про те, що потребують окремого дослідження концептуальні моделі професійно-педагогічної діяльності і підготовки сучасного вчителя.

Представлена монографія має на меті обґрунтувати теоретичні засади процесу моделювання сучасних педагогічних систем, які підвищують рівень професійної підготовки майбутніх учителів.

Для досягнення поставленої мети вирішувалися наступні завдання:

- здійснити науковий аналіз проблеми розробки сучасних концептуальних моделей професійно-педагогічної освіти студентів вищих навчальних закладів у вітчизняній та зарубіжній літературі;

- уточнити зміст базових понять дослідження: „модель”, „моделювання”, „педагогічна модель”, „концепція”, „система”, „складна система” та інші;

- виділити загальні тенденції розвитку національних освітніх систем з урахуванням глобалізаційних процесів, що відбуваються у світі; охарактеризувати сучасні тенденції педагогічної освіти;

- проаналізувати специфіку моделей системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету відповідно до вимог єдиного освітнього простору;

- виділити і проаналізувати факторні моделі та психолого-педагогічні чинники продуктивної професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи;

- 
- побудувати структуру моделі обдарованості і на цій основі розробити модель педагогічно обдарованої особистості, проаналізувати її складники;
  - обґрунтувати модель особистісно орієнтованого навчання на основі реалізації концептуальної ідеї: суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчально-виховного процесу.
  - проаналізувати особливості полікультурної парадигми як духовно-інтелектуальної основи гуманітарного мислення; з'ясувати відмінності педагогічних моделей полікультурної освіти;
  - розробити моделі інноваційних технологій індивідуалізованої навчальної діяльності майбутнього вчителя,
  - розкрити поетапний процес моделювання кредитно-модульної системи підготовки вчителя у вигляді спільного європейського проекту та європейського ринку праці.

Монографія містить ряд змістових блоків.

У I блоку представлено наукові розвідки з проблеми дослідження концептуальних моделей педагогічної освіти, що зумовлені докорінними змінами, які відбуваються в Україні під впливом євроінтеграційних процесів. Відзначається складність процесу моделювання підготовки до професійної педагогічної діяльності. Моделювання розглядається як теоретичний метод дослідження педагогічних процесів і явищ педагогічної дійсності за допомогою їх реальних або ідеальних моделей. Значна увага у роботі приділена вивченню тенденцій як національних, так і зарубіжних освітніх педагогічних систем. Здійснено компаративний аналіз моделей ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України. З позиції системного підходу аналізуються педагогічні підсистеми (об'єкти), які мають множину взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій і мети, єдністю управління і функціонування. Досліджуються системотвірні суб'єкт-суб'єкти зв'язки підготовки вчителя.

II блок вміщує дослідження особливостей продуктивної професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої і професійної школи за допомогою факторного аналізу, який разом з іншими методами дослідження дозволяє створити комплексну модель явища, що аналізується. Виявлено, що відмінності досліджуваних моделей полягають у їх змістовому плані і пов'язані зі специфікою цілей, завдань, предмету, способів і результативності професійної діяльності

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

вчителів загальноосвітньої школи і викладачів професійно-технічних училищ. У роботі також виділено теоретико-методологічні підходи до створення моделі педагогічної обдарованості. Проаналізовано провідні категорії дослідження „задатки”, „здібності”, „обдарованість”, „талановитість”, „геніальність”. На основі тривимірної психологічної структури особистості та загальної моделі творчої особистості розроблено модель педагогічно обдарованої особистості.

Обґрунтовано модель та педагогічну систему впровадження особистісно орієнтованого навчання (рівні впровадження: концептуальний, проєктивно-оперативний, практичний, результативний). Дослідження передбачає створення інформаційного поля щодо сутності, головних принципів, мети та шляхів реалізації особистісно орієнтованого навчання для вчителів, керівництва освітніх закладів; розробку принципів, форм і змісту науково-методичної роботи; впровадження авторських програм, спецкурсів; створення сприятливого освітнього середовища.

III блок присвячений дослідженню моделей підготовки майбутнього вчителя, що ґрунтується на культурологічному та міжкультурному підході, „діалогу культур”, міжособистісній взаємодії. Міжкультурний підхід спрямований на пізнання і розуміння іншої культури. Він має показати широке розмаїття культур і світоглядів, щоб допомогти мабутнім педагогам зорієнтуватися у полікультурному середовищі та забезпечити процеси трансляції загальнокультурного досвіду людства.

Феномен культури розуміється як діалогічність, як форма спілкування людей різних культур. Важливими компонентами педагогічної освіти в умовах багатокультурного світу виступають культурологічні, етноісторичні, етнопсихологічні знання основних ідей, понять у цій сфері; комплекс умінь організовувати педагогічний процес як діалог носіїв різних культур у часі та просторі, культурне середовище.

Крім того визначено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту, які акумулюють мотиваційну, ціннісно-орієнтовану спрямованість особистості і сприяють особистісному зростанню індивіда.

IV блок. Досліджується проблема розробки та впровадження моделей інноваційних технологій у процесі підготовки майбутнього вчителя. Зокрема, підкреслюється, що в історії педагогічної науки простежується тенденція до постійного пошуку вдосконалення систем, методів та форм

підготовки педагогів до індивідуалізації навчання. Дана модель представлена наступними компонентами: цілемотиваційним, змістовим, операційно-діяльним. Розроблено критерії готовності майбутніх учителів до цього виду діяльності: теоретичний (усвідомлення сутності індивідуального підходу), практичний (рівень оволодіння системою професійно-педагогічних умінь), результативний (рівень успішності вивчення педагогічних дисциплін).

Представлено етапи проектування кредитно-модульної системи підготовки вчителя у вигляді спільного європейського освітнього проекту з урахуванням сучасних пріоритетів. Виділено такі особливості процесу проектування: наявність теоретичного обґрунтування, опису проекту, розробки відповідних заходів, складання робочого плану; визначення ресурсів та їх фінансування; рівень інноваційності проекту.

Отже в умовах євроінтеграційних процесів сучасний учитель має бути носієм освітніх та суспільних змін, людиною, яка думає про зміни та інновації, як про своє життя. Тому особливої значущості набуває проблема розробки теоретичних засад процесу підготовки майбутніх учителів, їх професійного та особистісного становлення.

## РОЗДІЛ I

### **ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗРОБКИ МОДЕЛЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ТЕНДЕНЦІЙ ЇХ РОЗВИТКУ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ**

#### **Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки**

Вихідні концептуальні положення щодо розвитку педагогічної освіти ґрунтуються на засадах Закону України „Про загальну середню освіту”, Закону „Про вищу освіту”, „Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті”, державної програми „Вчитель”, Концепції педагогічної освіти. Відомо, що професійна діяльність учителя – це складний, динамічний і неперервний процес, відповідно й підготовка до цього виду діяльності вимагає врахування сучасних вимог.

В Україні відбуваються докорінні зміни у соціально-економічному просторі, які відображаються і в системі педагогічної освіти. Реформування освіти зумовлено тими змінами, що відбуваються, по-перше, у загальноосвітніх навчальних закладах (перехід на 12-річний термін навчання; відкриття різноманітних освітніх закладів: ліцеїв, гімназій, колегіумів; затвердження державних стандартів освіти, створення нових навчальних планів, програм і відповідного навчально-методичного забезпечення; поширення комп'ютеризації у процесі навчання); по-друге, педагогічна освіта набуває нових форм та якостей у системі університетської освіти.

Л.П. Пуховська розглядає професійну підготовку вчителів як самостійний феномен зі своїми специфічними характеристиками й особливостями, що базується на певній системі цінностей. У процесі педагогічної діяльності вчителю завжди було потрібно навчати, розвивати і виховувати дитину. Цілі педагогічної освіти у Західній Європі: підготовка до передачі знань, підготовка до діяльності по сприянню дитячому розвитку, підготовка до роботи щодо соціалізації дітей [12, с. 8-12]. У XXI столітті при ранжуванні життєвих цінностей на перший план упевнено виходить освіта. Зростає кількість батьків, які хочуть для своїх дітей освіти на рівні вищої. Значна кількість учнів має наміри продовжувати своє навчання з метою професійного становлення та особистісного розвитку. Всі ці зміни, транслюючись на вчителя



ставлять нові вимоги до його професійної підготовки. У Європі набули значного поширення психокогнітивні теорії. Великий внесок у розробку цього напрямку зробив Ж. Піаже. На його думку, ключова роль у розвитку дитини належить її спонтанній пізнавальній активності, а вчитель має тільки допомогти їй, забезпечивши відповідні умови. Нові відкриття стосовно сутності і закономірностей розвитку дитини ведуть до зміни шляхів педагогічного забезпечення цього процесу у межах навчання і виховання. „Проте найбільше похитнулися основи підготовки вчителів до виховання, їх виховної функції в суспільстві. Це пов'язано зі стрімкими змінами в житті суспільства, трансформацією старих і появою нових цінностей, розвитком нових суспільних явищ, феноменів” [12, с. 19]. В останні роки у західному суспільстві домінує концепція розвитку, в основі якої ідеологія соціальної злагоди і кооперації усіх соціальних груп, що зумовлює зміни у формуванні цілей виховання. Слід зазначити, що розповсюдження індивідуалістичних тенденцій привело до зростання в дитячому середовищі зростаючої дезадаптації, відчуження, розпущеності, деліквентності. Тому виникла потреба у переорієнтації діяльності школи, суб'єктів виховання й освіти у напрямку гуманізації. У 80-90 роки минулого століття починає активно розвиватися концепція „гуманістичного виховання” (К. Роджерс, Е. Фромм, Е. Еріксон, М. Клейн, А. Джуринський, В. Пилиповський), що передбачала орієнтованість на внутрішню мотивацію, особистісний розвиток, розуміння проблем міжособистісного спілкування [12, с. 20-21].

Сучасні зміни все більше перетворюють школу на систему відкриту для навколишнього світу. Життя у шкільному середовищі поступово стає моделлю поширеної молодіжної культури. У школі, класі здійснюється спільне життя, комунікація і самовираження молоді, які активно адаптуються до змін у суспільстві. Інтерес до школи, до освіти проявляють місцеві органи, громади, батьки. Змінюється суттєво й сама сучасна сім'я, відбувається диверсифікація родинних укладів, зростання кількості неповних сімей, громадянських шлюбів сприяють становленню різних способів життя у сучасному суспільстві. Нові пріоритети значно ускладнюють та урізноманітнюють роль і функції вчителя, який має реагувати на новий стан речей, бути готовим застосовувати більш варіативні та індивідуальні методи роботи. Дослідження західних соціологів свідчать про підвищення рівня сподівань батьків щодо освіти

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

і виховання їх дітей. Крім того слід враховувати й істотні зміни у структурі учнівського контингенту внаслідок масовізації середньої освіти. Вчитель має бути готовий працювати у різноманітному дитячому колективі, в якому слід враховувати: рівень обдарованості дитини, її менталітет, специфіку соціокультурного оточення, індивідуальні особливості та ціннісні орієнтації [12, с. 22-23].

Особливості педагогічної освіти полягають і в тому, що вона все частіше розвивається в системі університетської освіти. На думку В.Г. Кременя, велике значення має розвиток університетської освіти, яка забезпечує майбутнє шляхом формування нового покоління професіоналів або іншими словами виробляє високоякісний людський (освіта, здоров'я) та соціальний (культура, загальні цінності, сильне громадянське суспільство) капітал [5, с. 17].

Нині потрібні такі моделі розвитку університетської системи освіти, які дозволять здійснити відповідну організацію її саморозвитку, нададуть риси адаптивності, гнучкості, динамізму, забезпечать перехід до випереджувальної стратегії розвитку [9, с. 8]. У доповіді ЮНЕСКО визначена головна мета освіти – забезпечення розквіту людської особистості в її соціальному вимірі. Науковці (О.В. Глузман, С.У. Гончаренко, Н.С. Ладижець) підкреслюють особливості університетської освіти: її фундаментальність, орієнтацію навчання на пріоритетні напрями розвитку науки, творчість, самостійність, інноваційність.

Обґрунтування і розв'язання наукової проблеми, як зазначає С.У. Гончаренко, має вміщувати три складові: соціально-педагогічне значення, стан її дослідження та потреби практики. На переконання І.А. Зязюна, тільки людський капітал спроможний забезпечити розвиток країни у постіндустріальну, інформаційну епоху. У науковій літературі зазначається, що дидактичні пошуки у сфері побудови навчального процесу відображають розгортання двох типів науково-педагогічної свідомості: технократичної і гуманістичної. Перший розглядає учіння як тотально конструйований процес з жорстко запланованими, фіксованими результатами, орієнтує учнів/студентів на засвоєння заданих зразків, на наслідування чітко визначених еталонів. Другий, гуманістичний – орієнтує учнів/студентів на самостійне засвоєння нового досвіду з неочевидними результатами, розвиток і саморозвиток своїх пізнавальних і особистісних можливостей. Саме гуманістично

орієнтована науково-педагогічна свідомість може розглядати і педагогічну освіту як навчальне дослідження у вигляді вирішення проблем. Останнє передбачає: постановку і перевірку гіпотез, збір даних, експеримент, моделювання, прийняття рішення, співвіднесення моделі і реального результату, рефлексивне, творче мислення [10, с. 53-54].

Майбутньому, з погляду В.О. Кудіна, сила знань потрібна для розумного господарювання на планеті, для порозуміння та єднання між народами, створення нових матеріальних і духовних цінностей, розквіту науки і культури [6, с. 12].

У сучасній педагогічній науці існує ряд суттєвих протиріч, зокрема між вимогами до професійних якостей педагога і реальними умовами його роботи та статусом педагогічної професії у суспільстві; ілюстративно-пояснювальним типом традиційної педагогічної освіти і активним інноваційним характером професійної діяльності; інтенсивним використанням загальнонаукових сучасних ідей та методів (математичних, системних та інших) у більшості наук і недостатнім теоретичним їх обґрунтуванням у педагогіці; потребою у розробці комплексних моделей професійної діяльності та підготовки вчителя і домінуванням ізольованих моделей у педагогічній теорії та практиці. Ці суперечності ставлять проблему теоретичного і методичного обґрунтування моделювання професійної діяльності педагога та підготовки майбутнього вчителя [17, с. 12].

Педагогічна професія багатофункціональна і вміщує різні посадові обов'язки. Відомо, що посадові функції мінливі (рухомі) у часі і залежать від специфіки педагогічної діяльності. Тому професійна підготовка має здійснюватися із змістовим упередженням на можливі зміни у характері праці залежно від сучасних потреб та вимог. ВНЗ мають враховувати ці особливості.

В.С. Леднев виділяє освітні професійні завдання у процесі теоретичної підготовки майбутнього фахівця:

- професійно-пізнавальна підготовка;
- професійний розвиток;
- професійне виховання;
- загальне виховання і розвиток особистості.

При цьому зрозуміло, що теоретичне навчання передбачає засвоєння професійної системи знань. Останнє дає можливість формувати

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

---

відповідні професійні вміння; професійний розвиток (професійної пам'яті, професійного уявлення, професійного мислення тощо). Професійне виховання – це насамперед виховання позитивної професійної спрямованості, виховання любові до професії, формування професійно-трудових, професійно-комунікативних, професійно-моральних якостей особистості. Теоретичне навчання професії завжди має вплив на загальний розвиток і виховання особистості [8, с. 173-174].

Суттєвий вплив на структуру теоретичної частини професійної освіти надають наступні чинники:

1. Цілі професійної освіти, які виступають основним детермінуючим чинником.
2. Загальна структура професійної діяльності (наукова, проектно-конструкторська, технологічна, управлінська, педагогічна).
3. Структура об'єкта вивчення, галузь людської діяльності, що відповідає профілю професійної підготовки.
4. Основні способи інтеграції конкретно-посадової професійної діяльності.

Виникає необхідність поетапного засвоєння професії відповідно до кваліфікаційних рівнів [8, с. 174].

Підготовка до професійної педагогічної діяльності складається із множини складних процесів, більшість з яких піддається моделюванню і сприяє вдосконаленню цієї діяльності та покращення якості педагогічної освіти.

На думку М.А. Якубовські, висновки педагогіки відрізняються великою варіативністю, невизначеністю. У багатьох випадках вона лише встановлює норму (вчитель повинен, школа повинна, учень повинен), але не забезпечує досягнення цієї норми науковою підтримкою. До останнього часу педагогічна наука залишалася на якісному рівні. В ній добре проглядається емпірична частина, що відображає багатющій матеріал спостережень та експериментів; маємо теоретичні узагальнення, що завершують систематизацію матеріалу. Проте необхідна і третя логічна частина – математична. Відомо, що наука тільки тоді досягає досконалості, коли вона використовує математику. Доповнюючи якісні уявлення про свій предмет формалізованими узагальненнями, педагогічна наука набуває необхідну стрункість та усталеність [17, с. 16-17].

Методологія моделювання зорієнтована на аналіз, визначення умов та шляхів розвитку педагогічної освіти і потребує формування багаторівневої системи моделей. Методологія аналізу розвитку педагогічної освіти має базуватися на пріоритеті свободи вибору педагогом та студентом засобів моделювання з урахуванням особистісних властивостей, відмінностей у наукових традиціях під час вибору як моделей, так і форм організації педагогічного процесу. Особливістю моделювання педагогічної освіти є те, що модель майбутнього стану невизначена, багатогранна та змінюється на шляху досягнення мети.

Мета моделювання розвитку – це вибір найкращого варіанту управління змінами, коли у процесі самореалізації змінюється сама педагогічна освіта та критерії її оцінювання.

Моделювання є невід'ємним аспектом у забезпеченні природної єдності навчання та наукових досліджень у педагогічному процесі. На думку В. Штоффа, під моделлю слід розуміти таку розумово реалізовану систему, яка, відображаючи та відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, щоб її вивчення дало нам нову інформацію про цей об'єкт. Модель – це своєрідна форма відображення, яка містить інформацію про об'єкт.

Моделювання складних процесів вимагає комплексного вирішення багатьох проблем: психологічних, соціологічних, педагогічних, технологічних, організаційних тощо. Модель як штучна система відображує з певною точністю основні властивості досліджуваного об'єкта оригіналу і може замінити його у дослідженні, а також дозволяє отримати інформацію про цей об'єкт [11, с. 50].

Проведений аналіз наукових публікацій визначає основні потреби створення моделей систем у педагогічних галузях для: розширення існуючих теорій організації навчально-виховного процесу; регулювання процесу особистісно-професійного розвитку та саморозвитку; діагностики стану та динаміки професійного розвитку; пояснення специфіки розвитку обдарованих особистостей; визначення умов формування конкурентноздатного фахівця тощо [9, с. 83].

Модель виступає як теоретичний взірць-еталон, водночас моделі є засобом існування знань, носієм знань, – це штучний елемент, який створюють для кращого пізнання системи (О.А.В. Глузман, В.О. Кудін, М.М. Моїсєєв, О.М. Пехота, В.С. Шило). Спираючись на думку

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

---

В.С. Шило, зазначимо, що для студентів важливо показати і модель педагога, тобто модель його професійної діяльності, і структурну модель навчального процесу за п'ять років, моделі творчості та її активізації, моделі особистості та її цілеспрямованості, а також моделі групи студентів, моделі окремих дисциплін. Ми також підтримуємо ідею О.П. Мещанінова, що студентам і викладачам слід надати можливість досліджувати модель навчального процесу. Останнє створює ситуацію прогнозування та свідомого, мотивованого ставлення, планування свого майбутнього [9, с. 78], освіти на інтеграційному шляху створення європейського освітнього простору.

Інноваційні пошуки свідчать [9, с. 127-128], що цілісна концепція моделювання сучасної професійної підготовки вчителя і його педагогічної діяльності почала активно розроблятися в Україні в останні роки. Аналіз науково-педагогічної літератури дає підставу стверджувати, що моделювання педагогічних систем стає все більш актуальним та ефективним напрямом педагогічної науки. Представлені педагогічні моделі органічно поєднують навчання та наукові дослідження, відкривають можливості для формування нових якісних та кількісних критеріїв, нових знань. Критеріальна оцінка якості – кредитно-модульна система та діючі моделі.

Проблему моделювання змісту педагогічної освіти не можна вважати новою, вона розроблялася у ряді наукових досліджень (І.А. Зязюн, Г.П. Васянович, М.П. Лещенко С.О. Сисоєва, та інші). Однак нового значення вона набуває нині, коли не тільки підвищуються вимоги до професійної підготовки вчителя, але й вибудовується цілісна система неперервної педагогічної освіти. Розроблені моделі дозволяють органічно поєднувати нові вимоги до підготовки вчителя і вибудовувати новий зміст педагогічної освіти. Якісна підготовка майбутніх учителів потребує вирішення ряду дидактичних проблем неперервної освіти, а саме:

- визначення цілей, змісту, форм, методів і засобів неперервної освіти;
- взаємозв'язок і наступність змісту навчального процесу на всіх етапах неперервної освіти;
- педагогічні основи взаємозв'язку загальної середньої і професійної освіти.

Наукові пошуки у сфері побудови сучасних моделей змісту педагогічної освіти мають реалізовувати не тільки професіографічний підхід, але й особистісний. В останні роки розвивається культурологічний (культурні, соціальні, духовні антропології) підхід, який водночас певною мірою поєднує і розвиває означені підходи.

Провідною ідеєю при конструюванні варіативних моделей є ідея системності, що базується на принципах інваріантності та варіативності, культурологічної спрямованості. Разом з тим, ми погоджуємося з думкою О.П. Мещанінова відносно того, що найбільш повно цілям системного аналізу педагогічних процесів та систем відповідає саме метод моделювання [9, с. 73].

Приєднання України до Болонської декларації передбачає загальні та глобальні перетворення національних і у тому числі педагогічних систем, національних систем освіти на дворівневу вищу освіту: бакалаврат та магістратура, впровадження інноваційних процедур забезпечення якості навчання.

Наукове підґрунтя досліджуваної проблеми становлять методологічні ідеї, що пов'язані з розвитком знань і суспільства, яке навчається: доступність навчання, розширення кола суб'єктів навчально-виховного процесу та зміна їх функцій; провідні ідеї – „навчання упродовж життя” і „навчатися як вчитися”; розвиток професіоналізму, компетентності в умовах безперервного професійного розвитку; формування у майбутніх та працюючих педагогів готовності до змін у педагогічній діяльності.

Наукові дослідження ґрунтуються на системному, особистісному, діяльнісному, культурологічному, компетентнісному та задачному підходах, мультикультурній парадигмі. Відбувається диверсифікація підготовки майбутнього вчителя до роботи з різними категоріями учнів (різний рівень академічної підготовки, інтелектуального розвитку, обдарованості, різні етнічні групи).

Розглядається подвійна проблема: реформи підготовки вчителя і самої професії як такої.

Процес моделювання здійснюється поетапно:

I етап – визначення мети теоретичного розв'язання проблеми професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів;

II етап – розробка структурно-функціональної моделі підготовки вчителя;

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

III етап – вироблення основних концептуальних положень щодо підготовки майбутнього педагога;

IV етап – розробка програми педагогічного експерименту і перевірка ефективності функціонування моделі педагогічної підготовки майбутніх учителів у навчальному процесі;

V етап – аналіз та узагальнення результатів дослідження.

Моделі повинні мати прогностичний характер, що передбачає врахування не тільки сучасних, але й майбутніх потреб суспільства та перспективні вимоги до підготовки нової генерації педагогів.

Новий підхід означає, що в основу педагогічної роботи вчителя має бути закладена певна система цінностей, яка б мала демократичну спрямованість. Виходячи з цього, відбувається оновлення завдань педагогічної освіти, а саме – формування готовності майбутнього вчителя до виховання дітей та молоді в дусі широкої соціальної комунікабельності, інтелігентності й відповідального ставлення кожного до самого себе, людей, навколишнього середовища, природи. Тобто, у професійній підготовці вчителя увага має акцентуватися на формування вмінь та навичок гуманізації шкільного середовища, гармонізації його взаємин із суспільством [12, с. 21].

Дослідження професійної діяльності педагога та процесу підготовки майбутнього вчителя з позиції системного підходу вимагає дотримання ряду умов. Насамперед вимагається розробка моделі досліджуваної системи та вибір критеріїв її ефективності. Наше дослідження спиралося на загальну теоретичну модель діяльності педагогічних систем, що розроблена Н.В. Кузьміною з позиції загальної теорії систем. При цьому ми враховували, що метод моделювання у зв'язку із складністю досліджуваних об'єктів, дозволяє вивчати не всі, а лише окремі зв'язки і відношення. На поняття „зв'язок” незалежно від способу його конкретного трактування приходиться найбільше змістове навантаження [3, с. 186]. Професійну діяльність педагога з позиції гуманістичного підходу ми розглядаємо як його взаємодію з учнями /студентами у процесі надання допомоги у самовизначенні індивіда відносно соціокультурних цінностей. Підкреслимо, що основою цієї взаємодії є взаємообмін духовними цінностями суб'єктів педагогічного процесу. Оскільки системність об'єкта розкривається найбільш всього через його зв'язки, ми своє комплексне дослідження обмежили вивченням таких важливих зв'язків як "учитель – учні" (різні категорії учнів), "учитель –



обдаровані діти", "викладач – студенти" ("викладач студенти-магістри"); "викладач – засоби навчання – студенти". У дослідженні виділяється одна з важливих функцій школи, учителя – виховна. При цьому, ґрунтуючись на сучасних підходах у психолого-педагогічних науках, виділяємо такі компоненти досліджуваної системи: цілі професійної діяльності та міра їх відповідності загальноосвітній та професійній вищій школі; навчальна та виховна інформація, яка творчо переробляється педагогом з врахуванням вимог сьогодення та запитів, потреб учнів або студентів; засоби педагогічної комунікації, які мають відповідати сучасним вимогам суспільства, демократичній розвивальній системі освіти; учні або студенти, вихідний рівень їх готовності до засвоєння соціального досвіду, навчального предмету, виховної інформації; педагог (учитель, викладач) як творча індивідуальність, що формує цілі власної діяльності і діяльності учнів або студентів і такий, котрий володіє сучасною навчально-виховною інформацією, спеціальними знаннями, з предмету, який викладає; засобами педагогічної комунікації.

В останні роки особливої актуальності набуває ідея полікультурності. Характерною рисою сучасної Європи і світу в цілому є зростання культурної розмаїтості за рахунок інтенсивних міграційних процесів. У цьому контексті значного розвитку набула ідея полікультурної освіти („багатокультурної”, „плюралістичної”) [12, с. 23]. Дана ідея розвивається у кількох напрямках: загальнолюдська концепція (С. Черчилль, Д. Ейткен та ін.), заснована на правах людини та соціальної справедливості, передбачаючи при цьому комплекс спеціальних дій та заходів, що відповідають специфіці різних етносів і меншин; представники іншого підходу (Ф. М’юзґрав, Мішель до Серто, С. Каміллері та ін.) вважають головним завданням полікультурної освіти – навчання дітей та населення рідної мови і рідної культури у межах домінуючої або державної культури; в останні роки дана проблема розглядається з точки зору множинності інтелектуальних процесів, різноманітності світоглядів та способів адаптації до життя (Е. Беккі, А. Маразі, Г. Ріва, А. Скагліола та ін.). При цьому розмаїтість культур означає різноманітність способів здобуття знань. Італійський педагог Е. Беккі вважає, що нині на перший план виходить дослідження „інших” форм навчання, способів мислення, соціальних моделей і етнічних кодів.

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

Це означає відхід від єдиного зводу знань, який базується на академічній культурі, що відкриває захоплюючу перспективу [2, с. 123-124].

Визначені підходи по різному визначають роль і місце вчителя щодо навчання і виховання у відкритому багатоетнічному та багатокультурному суспільстві. У Європі діють центри полікультурної освіти (Лондонський Центр багатокультурної освіти, Лісабонський Центр глобальної освіти Ради Європи та ін.). Результати їх досліджень свідчать, що сучасна Європа надає великого значення підготовці вчителя до роботи у різноманітному учнівському середовищі не тільки у плані врахування психо-фізичних та інтелектуальних особливостей, а з так званими контекстними чинниками – різним етнічним, соціальним, релігійним контекстом учнівського колективу і кожного учня зокрема [12, с. 24].

„У зв'язку з цим у професійній підготовці вчителя постає багато питань концептуального характеру. Якщо у минулому дискусії відбувалися навколо двох пріоритетів: предметно-орієнтована чи педагогічно-орієнтована підготовка вчителя, то полікультурна освіта висуває на перший план культурологічну спрямованість підготовки вчителя.” Тобто головне місце у підготовці вчителя має належати дисциплінам, які пов'язані з культурою і загальною освітою, оскільки саме через них майбутній учитель може всебічно оволодіти всією розмаїтістю форм засвоєння знань, що належать як до його власної, так і до „чужої” культурної традиції. У такий спосіб буде формуватися новий тип учителя, який уже не є транслятором лише однієї культурної спадщини, а володіє різними джерелами пізнання, що існують у різних культурах [2, с. 126; 7; 13].

Дослідження науковців свідчать про поєднання двох орієнтацій – прийняття відмінностей і прагнення до спільності – становить одну з найхарактерніших особливостей європейського суспільного розвитку і прогресу у новому тисячолітті. Серед базових цінностей західного суспільства в умовах демократизації та інтеграції суспільства є: визнання прав людини, автономії особистості та її свободи; відповідальність; солідарність; прийняття різноманітності; активна толерантність тощо.

1990 рік відзначено як особливий у соціокультурному розвитку України, оскільки 16 липня 1990 р. Верховна Рада прийняла Декларацію про державний суверенітет України. У практиці реформування освіти і

підготовки нового покоління педагогів актуалізуються ідеї гуманізації і демократизації, полікультурного діалогу [13, с. 120].

Науковці наголошують на тому, що традиційна європейська освітня філософія і парадигма її модернізації все більше піддається сумніву або навіть заперечується новими педагогічними концепціями. Зарубіжні дослідники вважають, що у новому столітті запорукою виживання людства стає необхідність пошуку згоди між різними культурами та прийняття їхніх глибоко вкорінених цивілізаційних відмінностей. Для більшості наукових форумів, семінарів актуальними є обговорення ідеї діалогу культур або полікультурної парадигми [7, с. 16-17].

Відзначена парадигма у сучасній українській філософії має витоки з 1994 року у системі науково-практичної діяльності міжнародних проектів викладачів під назвою „Діалог культур: Україна у світовому контексті” (автор проекту – С.О. Черепанова).

Відбувається процес активізації загальносвітових інтеграційних процесів у різних галузях суспільного життя. Провідною стає полікультурна парадигма як духовно-інтелектуальна основа творчого (гуманітарного) мислення. Домінуючими проголошуються такі положення: відкритість суспільства, гуманістичні цінності, формування особистості як суб’єкта культури [15, с. 107-108]; світоглядні, полікультурні орієнтації на творчість у практиці навчально-виховного процесу [14, с. 56-65; 16, с. 28-33].

Нині спостерігаємо перехід від традиційної до концептуальної педагогіки. Ознайомлення з новими педагогічними концепціями сприяє пробудженню концептуального педагогічного мислення майбутніх учителів. Воно відрізняється від раціонально-прагматичного тим, що спрямоване на глибинне розуміння смислу закладених у них ідей, проникнення у сутність пропонованих принципів реалізації наукових задумок.

Розробка перспективних концептуальних моделей, технологій має базуватися на всебічному та ґрунтовному аналізі сучасних тенденцій у міжнародному освітньому просторі, закономірностей розвитку суспільного життя, досягнень зарубіжної та вітчизняної філософської, психолого-педагогічної науки і практики (М.М. Осадчий, О.М. Спірін). Сучасне суспільство характеризується поширенням глобалізаційних процесів, особливостями переходу до постіндустріального інформаційного суспільства, розвитком інтеграційних тенденцій.

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

Інформаційне суспільство є суспільством знань нового типу, яке базується на глобальному характері інформації і яке сприяє взаємопроникненню різних культур. Вирішальним чинником економічного і культурного розвитку країни є якісна робота ВНЗ у напрямі виробництва нових знань та технологій, збереження і відтворення культурної традиції, підготовки професійних кадрів, адаптованих до швидких змін у суспільстві.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка у рамках наукової школи „Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів”, яка діє з 1988 року, розробляються концептуальні моделі відповідно до визначених пріоритетів у сфері національної освіти і, зокрема визначеної стратегічної лінії – модернізації. Мета модернізації освіти полягає у формуванні нових життєвих установок особистості, гуманізації суспільно-економічних відносин. Сучасній школі, суспільству потрібні вчителі нової генерації, спроможні підготувати освічених, морально вихованих, підприємливих людей, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення у ситуації вибору, прогнозувати їх можливі наслідки і які здатні до співпраці; ті особистості, що відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю. Концептуальні підходи вказують спосіб побудови системи засобів підготовки вчителя на основі цілісного розуміння сутності цих процесів, що ґрунтуються на наступних принципах: неперервність професійної освіти як фундаментальний принцип її розвитку; інтегративність, що передбачає інтеграцію науки та закладів освіти, диференційованість, багаторівневість, професійна спрямованість, ступеневість, комплексність.

У діяльності наукової школи досліджуються ряд перспективних напрямів, які представлено у монографії.

**I. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗРОБКИ МОДЕЛЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВИТИ ТА  
ТЕНДЕНЦІЇ ЇХ РОЗВИТКУ**

Обґрунтовано модель системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету у контексті євроінтеграційних процесів (Н.Г. Сидорчук). Загальна модель досліджуваної системи розглянута у вигляді підсистем (оболонок) чотирьох рівнів: зовнішньої або соціальної; загальної, або горизонтальної; внутрішньої, або структурно-змістової; локальної, або прикладної. Охарактеризовано цільове спрямування та змістове наповнення кожної з підсистем. У процесі

наукового пошуку досліджуються структурно-функціональні компоненти педагогічної системи, які підпорядковані цілям формування у майбутнього фахівця готовності до самостійного, відповідального і продуктивного розв'язання завдань у подальших системах. Практичний характер локальної (прикладної оболонки) системи передбачає врахування сучасних орієнтирів на входження її в освітній і науковий європейський простір.

Здійснено компаративний аналіз моделей вищої освіти зарубіжних країн (С.С. Вітвицька). Зазначено, що інтеграція України у європейський та світовий освітній простір – це значуща соціальна проблема, яка потребує серйозної різнопланової теоретичної та практичної роботи, порівняльного дослідження. Тільки враховуючи світовий досвід та завдання інтеграції досягнень науки і технології в освіту можна забезпечити відповідність інтелектуального й технологічного ресурсу України вимогам економічних реформ. Моделі освіти – сформовані засобами знакових систем мислительні аналоги (логічні) конструкти, що схематично відображають освітню практику в цілому або її окремі фрагменти. Їх класифікують як описові, функціональні, прогностичні. Дослідниця аналізує описові моделі ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України. Вони дають уявлення про завдання, структуру, основні елементи освітньої практики.

Модель підготовки спеціаліста розглянуто у вигляді системи, що відтворює існуючі структури, які будуть проектуватися, склад і зміст навчання спеціалістів, організацію навчального процесу, що забезпечує їх реалізацію. Педагогічна модель – це модель, яка відображає взаємозв'язки та взаємозалежності між проєктованими якими і властивостями особистості як об'єкта педагогіки та процесом її розвитку, а також організацію цієї педагогічної системи, в межах якої він відбувається, і управління нею. Виходячи з цього визначення, С.С. Вітвицька розглядає і порівнює мету, функції та принципи систем педагогічної підготовки фахівців різних освітніх рівнів розвинутих країн, зміст систем педагогічної підготовки і технологію, організаційно-методичне забезпечення, психолого-педагогічні умови функціонування системи педагогічної підготовки та її результативність. Порівняльний аналіз засвідчив, що проблема підготовки педагогічних кадрів виступає пріоритетною в освітніх реформах 90-х років провідних країн світу.

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

Визначено, що сучасна педагогічна освіта характеризується демократичністю, багатoproфільністю, багатоваріантністю, різноманітністю навчальних планів та програм, гуманістичною та практичною спрямованістю і водночас посиленням комп'ютеризації процесу навчання. Широко впроваджується міжнародний досвід та ідеї інтеграції, професіоналізації й універсалізації вищої педагогічної освіти.

**II. ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ  
ВИХОВАННЯ, ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ, РОБОТИ З  
ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДЦЮ**

Як вже зазначалося, стрімкі зміни в житті суспільства, нова соціокультурна ситуація, трансформація старих і поява нових цінностей, розповсюдження у світі індивідуалістичних тенденцій привело до поширення у дитячому середовищі явищ дезадаптації, відчуження, що зумовлює зміни у формуванні цілей виховання та підготовці майбутніх педагогів до виховної діяльності. Відповідно зростають вимоги до вчителя-вихователя, підвищення рівня його загальної та професійної культури як носія моральних цінностей у суспільстві. Саме тому актуалізуються проблеми дослідження концептуальних моделей продуктивної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи. У роботі аналізуються факторні моделі виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи, які характеризуються виділенням таких факторів-компонентів: цілеспрямованості, професійної компетентності, виховної умілості, педагогічної культури, інноваційності, системності, здатності до саморозвитку, самовдосконалення тощо.

На основі розроблених концептуальних моделей здійснювалося моделювання різних варіантів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Спільними для більшості моделей є такі компоненти: ціле-мотиваційний (орієнтація на предмет педагогічної праці), процесуальний (організація педагогічного процесу, спрямована на якісне одержання педагогічної освіти), науково-методичний (спільна діяльність науково-методичних підрозділів), результативний (аналітична і прогностична діяльність).

Актуальним і перспективним напрямом вважається такий як підготовка вчителя до роботи з обдарованими учнями. Вчителі, які працюють з учнями, що мають високий рівень академічних досягнень, цікавляться своїми учнями і мають високий рівень очікувань щодо них.

Необхідно розвивати педагогічне „чуття” і довіряти йому. Треба вчити майбутніх учителів використовувати різноманітні навчальні можливості й гармонізувати свободу з дисципліною, структуру з імпровізацією [4, с. 138-165].

У світі давно існує проблема виховання та розвитку обдарованих дітей. На думку французького професора Ремі Шовена (автора книги „Надодарованіші”) науковці, які займаються проблемою виховання, нерідко надають перевагу проблемі неповноцінних дітей (хоча, безумовно, необхідно займатися такими дітьми і готувати їм місце у суспільстві). Проте існує проблема найобдарованіших дітей, маленьких геніїв, якими ніхто не займається. Це діти, які мають інтелект дорослої людини (діти, що випередили свій вік, а іноді й інтелектуальний вік самого вчителя), феноменальну пам'ять, які починають дуже рано читати, захоплюються книгами, розважають себе складними іграми, швидко схоплюють все прочитане й почуте; вони самодостатні і щасливі наодинці з собою, тому, що знаходять у своєму розумі достатні ресурси та мають інші надзвичайні якості. Однак такі діти дуже вразливі, тендітні й тому їм потрібна розумна педагогічна підтримка, допомога у розвитку, створенні відповідних умов. На думку одного з американських сенаторів, найобдарованіші – найбільше природне багатство Сполучених Штатів, але найменш розроблене. Америка звернула на це увагу. У Західних країнах дана проблема активно вивчається, розроблені програми для обдарованих дітей. Наприклад, у США в ряді університетів здійснюється підготовка викладачів спеціально для вундеркіндів. Бути справжнім викладачем у найобдарованіших дітей – означає, самому володіти особливими педагогічними здібностями.

Відзначимо, що серед переможців телевізійної гри „Найрозумніший” чимало обдарованих дітей саме з України. Враховуючи важливість і актуальність цієї проблеми в Житомирському університеті впродовж багатьох років здійснюється підготовка майбутніх учителів до роботи з обдарованою молоддю і зокрема з педагогічно обдарованими дітьми (О.Є. Антонова). У монографії представлено модель обдарованої особистості, а також модель педагогічно обдарованого вчителя. Основними компонентами моделі визначено: здібності (загальні та/або спеціальні), розвинені на рівні вищому за середній – як сукупність індивідуально-психологічних особливостей, що є умовою успішного, високоякісного виконання людиною певної діяльності і зумовлюють

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

різницю у динаміці оволодіння необхідними для неї знаннями, вміннями та навичками; креативність – як здатність до творчого пошуку, нестандартного розв'язування задач, що характеризується рядом параметрів (дивергентне мислення, вміння бачити проблему, здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, відчуття витонченості організації ідей, здатність до синтезу та аналізу, швидкість мислення, розвинута інтуїція, здатність до ризику, гнучкість у мисленні та діях); спрямованість особистості до певного виду діяльності – як бажання працювати саме у цій сфері, отримування задоволення від діяльності, потреба постійно нею займатися.

Сучасну спрямованість має модель особистісно орієнтованого навчання, розроблена С.Л. Яценко. Структура особистісно орієнтованого навчання представлена як різновид навчальної діяльності, що ґрунтується на врахуванні головних компонентів психологічної структури діяльності: мотиваційного, орієнтаційного, операційного, енергетичного, оцінного. Зміст розробленої моделі реалізується у трьох площинах: компонентній (цілемотиваційного, змістового, діяльнісно-творчого, рефлексивного, результативного); сфер розвитку учнів та вчителя як суб'єктів освітнього процесу (потребнісно-мотиваційної, когнітивної, афективної, соціально-психологічної); основних умов функціонування як засобу особистісного розвитку (психолого-педагогічних та методичних). Базуючись на концептуальних засадах розробленої моделі автором була створена педагогічна система впровадження особистісно орієнтованого навчання у практичну діяльність закладів нового типу.

**ІІІ. МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ПОЗИЦІЙ  
КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ТА ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДІВ**

З позиції особистісно-діяльнісного, функціонального, продуктивного, партисипативного підходів аналізуються (А.О. Реан, Н.В. Якса) педагогічні моделі полікультурної освіти (державно-відомчого спрямування, розвивальної освіти, традиційна, раціоналістична, феноменологічна, неінституційна). Модель освіти як державно-відомчої організації будується на основі відомчого принципу з твердим централізованим визначенням цілей, змісту освіти, номенклатури навчальних закладів і навчальних дисциплін у рамках того або іншого типу освітньої системи. Модель розвивальної освіти дозволяє забезпечувати й задовольняти потреби різних прошарків населення



країни в освітніх послугах; швидко вирішувати освітні завдання та розширювати спектр освітніх послуг. Традиційна модель освіти – це модель систематичної академічної освіти як способу передачі молодому поколінню універсальних елементів історичної культури у вигляді різноманітних знань, умінь і навичок, ідеалів і цінностей, що сприяють як індивідуальному розвитку людини, так і збереженню соціального порядку. Раціоналістична модель освіти передбачає таку її організацію, що насамперед забезпечує засвоєння знань, умінь, навичок і практичне пристосування молодого покоління до існуючого суспільства. Феноменологічна модель освіти допускає персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів. Неінституційна модель освіти зорієнтована на організацію освіти поза соціальними інститутами, зокрема школами і ВНЗ.

Потенціал педагогічної освіти має бути використаний для консолідації зусиль суспільства, збереження єдиного соціокультурного простору країни, подолання етнонаціональної напруги і соціальних конфліктів на засадах пріоритету прав особистості, рівних прав національних культур.

У монографії також представлено модель процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів (В.О. Калінін), яка передбачає врахування соціального замовлення держави на підготовку компетентних учителів іноземної мови у світлі нової мовної політики; постановку мети та провідних завдань у цій сфері, зокрема розвинути у майбутніх педагогів ціннісне ставлення до процесу формування професійної компетентності; сформувати професійну соціокультурну компетенцію як основу реалізації професійної компетентності у навчально-пізнавальній і педагогічній діяльності. Модель передбачає організацію процесу формування професійної компетентності, яка базується на певних принципах (об'єктивності, діалогу культур, гуманізації, позитивної емоційної забарвленості, реалізації особистості у колективі, вмотивованості навчальної ситуації, дидактичної культуровідповідності); умови успішного формування відповідної компетентності (забезпечення інтегративної цілісності даного процесу, спрямованості на формування соціокультурної компетентності, актуалізації можливості навчальних предметів у цьому процесі, стимулювання процесу саморозвитку майбутніх педагогів) та включає як традиційні, так і інноваційні засоби (міні-лекції, творчі презентації,

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

спецкурс „Навчання мови та культури”, методичні майстерні, самостійну роботу студентів у групах за інтересами, відеотренінг, педагогічну практику, методичну олімпіаду, курсові та дипломні роботи; етапи (інформаційно-теоретичний, лабораторно-практичний, процесуально-діяльнісний, аналітико-корективний, самостійно-творчий). Виділено основні компоненти моделі професійної компетентності: ціле-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, особистий, рефлексивний

Крім того у науковій літературі освіта розглядається як цінність державна, суспільна й особистісна. У контексті представлених моделей заслуговує на увагу дослідження полікультурної освіти суб'єктів навчання. Міжнародна енциклопедія освіти трактує її як важливу частину сучасної освіти, що сприяє засвоєнню знань про інші культури, з'ясування загального й особливого в традиціях, способі життя, культурних цінностях народів, вихованні молоді в дусі поваги до іншопольованих систем. Лише духовні орієнтири, цінності залишаються незмінними, фундаментальними [1, с. 220; 12].

Модель підготовки майбутніх педагогів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту розроблено Ю.О. Костюшом з урахуванням таких підходів як традиційний, технологічний, модульно-рейтинговий, соціально-психологічний тренінг та інтегрований. Модель включає відповідне теоретичне підґрунтя, демонстрацію застосування смислів, тренінгів, рефлексії. На основі моделі створено програму формування у студентів власної індивідуальної стратегії щодо дій у ситуації конфлікту: вивчення реальних індивідуальних особливостей взаємодії на основі тестів, самоаналізу, спостережень; встановлення власних недоліків і організацію роботи з їх усуненню; впровадження емоційно-природного для майбутнього педагога підходу до взаємодії в ситуації конфлікту; оволодіння комплексними вміннями та навичками, цілісним актом взаємодії у цій ситуації відповідно до власного підходу; апробацію отриманих результатів.

Автором виділяються й базові критерії, за якими на основі моделі будуються педагогічні технології, а саме: *концептуальність* (концептуальні ідеї наукового пошуку); *системність* (логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісність); *керованість* (можливість діагностичного цілепокладання, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами та методами з метою

корекції результатів); *ефективність* (визначення показника оптимальності навчальної методики); *відтворюваність* (можливість застосування розробленої технології іншими викладачами).

#### IV. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБКИ МОДЕЛЕЙ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Удосконалення підготовки педагогічних кадрів знаходиться у прямій залежності не тільки від орієнтації студентів на професію вчителя, а й від розробки ефективних моделей підготовки майбутніх учителів. Враховуючи це положення, модель формування готовності майбутнього вчителя до індивідуалізації навчання учнів, на думку В.М. Єремєєвої, доцільно будувати як об'єктивний творчий процес, що має ґрунтуватися на індивідуальному та технологічному підходах. Водночас дана модель має розглядатися і як спеціально створений процес активного засвоєння теоретичних знань і практичних умінь у ході застосування педагогічної технології, яка має організаційно вибудовувати його етапи, виділити умови її реалізації відповідно до поставленої мети і яка орієнтує на запланований результат.

Важлива роль у підвищенні якості підготовки професійних кадрів надається процесу моделювання кредитно-модульної системи підготовки вчителя у вигляді спільного європейського освітнього проекту (О.М. Спірін). Доцільне використання сучасних підходів до розв'язування інтелектуальних завдань, у тому числі, декларативного та процедурно-функціонального, а також важливо скористатися європейським досвідом щодо реалізації освітніх проектів у вищій школі. У монографії наводиться приклад проектування програми ТЕМПУС-ТАСІС, що ініційована Європейською Комісією у 1990 році. Вона передбачає взаємодію з установами країн Європейського Співтовариства та спрямована на вдосконалення систем вищої освіти в країнах-партнерах, зокрема в Україні. В основі програми лежить усвідомлення того, що вищі навчальні заклади відіграють особливо важливу роль у процесі соціального та економічного переходу, а також культурного розвитку; що вони також є резервом спеціалізованих знань і людських ресурсів, забезпечують виховання нових поколінь лідерів з національними керівними органами країн-партнерів та відповідають реальним національним потребам.

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

Таким чином, за всією різноманітністю розробок концептуальних моделей проглядаються закономірності підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців. Представлені моделі відображають взаємозв'язки та взаємозалежності між проєктованими якостями і властивостями особистості; особливості різноманітних педагогічних систем, які переважно вміщують цільовий, мотиваційний, змістовий, діяльнісно-операційний, оцінно-результативний та рефлексивний складові.

Методологія моделювання передбачає вивчення складних систем, до яких відносимо і педагогічну освіту; дозволяє здійснити планування, розвиток та визначити умови її успішного функціонування у євроінтеграційному просторі.

**Список використаної літератури:**

1. Балл Г.О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу. перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник / За ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш. – Вип. 11. – Київ-Ченстохова: Вид-во „Віпол”, 2000. – С. 216-231.

2. Беккі Е. Плюралистическое образование в Западной Европе на пороге нового столетия // Перспективы: вопросы образования. – 1993. – № 2. – С. 123-124.

3. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270 с.

4. Козіол Стівен М. Як я став учителем // Культура і спільнота у становленні педагога / За ред. К.М. Кларка і Т.С. Кошманової. – Львів: Видавничий Центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2000. – С. 138-165.

5. Кремень В.Г. Освіта в Україні: сучасні тенденції і перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник / За ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш. – Вип. 11. – Київ – Ченстохова: Вид-во „Віпол”, 2000. – С. 11-30.

6. Кудін В.О. Освіта в інформаційному суспільстві. – К.: Телепрескорпорація „Республіка”, 1998. – 152 с.

7. Культура і спільнота у становленні педагога / За ред. К.М. Кларка і Т.С. Кошманової. – Львів: Видавничий Центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2000. – 408 с.

8. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы: 2-е изд. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
9. Мещанінов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: Монографія. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.
10. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред І.А. Зязюна. – Київ: Вид-во „Віпол”, 2000. – 636 с.
11. Основы научных исследований / Грушко И.М., Сиденко В.М. – Харьков: Вища школа, 1983. – 224 с.
12. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія –К.: Вища шк., 1997. – 179 с.
13. Черепанова С. Діалог з Вічністю мовою Серця (з досвіду особистісно-педагогічного становлення у культурі) // Культура і спільнота у становленні педагога / За ред. К.М. Кларка і Т.С. Кошманової. – Львів: Видавничий Центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2000. – С. 103-137.
14. Черепанова С.О. Полікультурні основи української вищої освіти ХІУ – ХУІІІ ст. світоглядно-гуманістичний аспект) // Вісник Львівського ун-ту: Серія педагогічна. – 1999. – Вип. 14. – С. 56-65.
15. Черепанова С.О. Сучасна філософія освіти і парадигма діалогу культур // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки / Рівне, 15-17 черв. 1998 р. // Тези доповідей та повідомлень. – Київ; Рівне, 1998. – С. 107-108.
16. Черепанова С.О. Філософія освіти: буття людини в універсумі культури // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти: Зб. наук. праць. – Львів: Світ, 1999. – Вип. 4. – С. 28-33.
17. Якубовски М.А. Математическое моделирование профессиональной деятельности учителя: Монографія / Под ред. И.М. Козловской. – Львов: Евросвіт, 2003. – 428 с.

### **Тенденції розвитку національних освітніх систем**

Національна освіта переживає нині складний етап свого стратегічного розвитку. "Глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, ... інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють ... потребу в радикальній модернізації галузі" [1, с. 2-3], – зазначається у Національній доктрині розвитку освіти.

Для врахування сучасних і перспективних вимог суспільства до особистості та задоволення її освітніх потреб необхідним постає визначення, моніторинг, корегування стратегічних пріоритетів і тактичних завдань розвитку освітньої галузі. Провідну роль у цьому процесі має відігравати вітчизняна вища школа, яка значною мірою впливає на глибину та темпи перетворень у системі освіти України.

Перед сучасною вищою школою поставлене важливе і надзвичайно актуальне завдання – "найближчим часом напрацювати адекватні загальноєвропейським принципи побудови навчального процесу" [2, с. 10]; серед таких принципів – використання Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS). На вирішення названого завдання спрямований педагогічний експеримент щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації, ініційований Міністерством освіти і науки України [3].

Розгляд питань відбору, розробки та впровадження у вищій освіті України перспективних технологій, моделей і систем навчання має базуватися на всебічному та ґрунтовному аналізі сучасних тенденцій, закономірностей розвитку суспільного життя, досягнень зарубіжної і вітчизняної філософської, психолого-педагогічної науки, вивченні досвіду методистів та практиків. На даний час проблему науково-теоретичного обґрунтування нових систем організації навчального процесу не можна вважати до кінця вирішеною, зокрема важливим є дослідження методологічних аспектів названої проблеми та з'ясування особливостей розвитку освітніх систем в умовах переходу до нового інформаційного суспільства.

Філософське осмислення сучасних процесів глобалізації, особливостей переходу від індустріального до постіндустріального, інформаційного суспільства, впровадження новітніх інформаційних

технологій, їхнього впливу на особистість, на розвиток інтеграційних тенденцій у міжнародному освітньому просторі стало предметом досліджень вітчизняних учених: В. М. Брижка, О. М. Гальченка, О. П. Голобуцького, С. І. Дорогунцова, Д. В. Дюжева, О. А. Орехова, В. І. Куценка, Є. А. Макаренка, В. М. Нечитайла, О. М. Ральчука, В. С. Цимбалюка, А. М. Чорноброва, О. Б. Шевчука та закордонних дослідників: Р. Ф. Абдєєва, П. Дракера, Д. Белла, А. Елякова, М. Кастельса, К. Коліна, М. Кристофера, І. С. Мелюхіна, Н. Моїсєєва, Л. Мясникової, С. Смірнова, Э. Тоффлера, Х. Тоффлера, А. А. Чернова.

Існує ряд чинників, що об'єктивно зумовлюють перехід до інформаційного суспільства [4; 5; 6]:

- електронна інформація має особливі властивості, цінні для ефективної організації суспільного життя: невичерпність, велику швидкість розповсюдження, економічність, екологічну чистоту, значну тривалість зберігання при незначних ресурсних витратах тощо;

- історія розвитку суспільства свідчить про стрибкоподібне зростання потоків інформації та знань: якщо в 70-ті роки минулого сторіччя обсяг сумарних знань людства збільшувався вдвічі протягом 10 років, у 80-ті роки – протягом 5 років, то у 90-х роках – протягом року [7, с. 37];

- інформація є основою нових інформаційних технологій, які все більше визначають зміст, масштаби і темпи розвитку інших технологій;

- інформація як інтегральна складова будь-якої людської діяльності перетворюється на основний предмет останньої.

Глобальному інформаційному суспільству як новому етапу розвитку людства притаманні особливі ознаки. По-перше, це суспільство нового типу, що формується в результаті глобальної соціальної революції, основою якої є вибуховий розвиток і конвергенція інформаційних та телекомунікаційних технологій. По-друге, нове суспільство є суспільством знань. Знання, яке набувається насамперед завдяки доступу до інформації, постає основною умовою благополуччя людини і держави: на основі науково обґрунтованої роботи зі знаннями, зокрема використання штучного інтелекту, забезпечуватиметься прийняття ефективних рішень для підвищення якості життя членів суспільства. По-третє, нове суспільство є глобальним і базується на глобальному характері інформації: обмін інформацією не матиме часових, просторових та політичних кордонів. По-четверте, нове глобальне

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

суспільство сприяє взаємному проникненню культур, однак відкриває кожній культурі нові можливості для самореалізації [7, с. 37-38].

Безперечно, що освіта як цілісна система є невід'ємною складовою будь-якого розвинутого суспільства. Під час переходу суспільства до інформаційного система освіти набуватиме названих вище ознак. Тому однією з особливостей розвитку системи освіти, особливо вищої професійної, слід вважати *діалектичне поєднання, з одного боку, глобального інтеграційного процесу (регіональна, національна, міждержавна інтеграція та інтеграція у міжнародний освітній простір), а з другого, – локальних процесів інтенсивного розвитку вищих закладів освіти, посилення їх автономії, збереження кращих університетських традицій, підвищення якості й рівня освіти.*

М. Кастельс, називаючи майбутнє суспільство "мережевим", обґрунтовано вказує на те, що глобальна інформаційна економіка є історично новою реальністю, яка здатна працювати як цілісна система в режимі реального часу в масштабі всієї планети, а мережеві інформаційні ресурси постають одночасно як засіб і результат глобалізації суспільства [4]. Інформаційні технології з технологічного фактора розвитку сучасного суспільства перетворюються на елемент його функціонування, забезпечуючи не лише технологічний, а й соціальний прогрес та конкурентоспроможність країни в світі.

Для інформаційного суспільства М. Кастельс виділяє декілька особливостей організації процесу праці, серед яких здатність створити гнучку структуру розробки стратегічних рішень і здатність досягти організаційної інтеграції між усіма елементами виробничої діяльності. Такі особливості як зовнішня гнучкість та внутрішня пристосовуваність найбільш властиві панівній організаційній формі інформаційного суспільства – мережевому підприємству [4], яке уособлює новий специфічний виробничий процес зі значною питомою вагою інформаційних технологій.

Розуміючи, що не можна провести повну аналогію між функціонуванням підприємства в галузі економіки та функціонуванням навчального закладу хоча б тому, що останній виконує особливі завдання національного виховання, *слід очікувати посилення ролі у міжнародному освітньому просторі закладів освіти, організаційна структура яких найбільше відповідає концепції мережевого підприємства.* У цьому полягає ще одна особливість у розвитку освітніх



систем. Збільшення питомої ваги таких навчальних закладів у національних системах освіти об'єктивно зумовлюватиме більш широке впровадження новітніх, певною мірою уніфікованих, мережевих технологій навчання в традиційних закладах освіти, зближення й інтеграцію освітніх систем різних країн.

Сучасний стан ринку інформаційних послуг (обробка, передавання та зберігання великих обсягів інформації) зумовлює структурні зміни в організації роботи компаній, появу нових вимог до працівників, нових моделей управління, інтенсифікує інтеграційні процеси в ділових зв'язках між підприємствами. Вплив нових видів технологічної конкуренції, використання знань, їх постійний швидкий приріст [7] призводить до перегляду функціональних обов'язків працівників, зміни кількості робочих місць, підвищення рівня якості виконуваної роботи: фахівці одержують більше повноважень, певною мірою нівелюються жорсткі межі службової ієрархії, запроваджуються мережеві форми сумісної роботи, більше використовують специфічні форми виконання робіт – праця на відстані та часткова зайнятість.

Як наслідок у світовій економіці питома вага фахівців, що виробляють та опрацьовують знання, швидко росте [8].

Отже, праця в інформаційному суспільстві набуває нових ознак і виступає як глобальний ресурс, що надходить за трьома каналами [4]:

- для залучення трудових ресурсів фірми вибирають своє місцезнаходження в різних місцях у всьому світі;
- фірми запрошують звідусіль і наймають висококваліфікованих працівників у будь-якому місці;
- люди за власної ініціативи можуть вийти на будь-який ринок праці із будь-якого місця.

Названі тенденції насамперед притаманні економіці інформаційного суспільства, проте значною мірою стосуються систем освіти як головних носіїв стратегічних ресурсів інформаційного суспільства – знань та інформації. На даний час існують певні політичні, економічні, юридичні умови для відкриття навчальних закладів та їх філій у багатьох країнах світу, залучення до викладацької діяльності місцевих й іноземних висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів, прийом на платне навчання студентів з будь-якої країни. Тому однією з особливостей розвитку в інформаційному суспільстві системи освіти, зокрема вищої, є *поява нових вимог до професорсько-викладацького складу як до*

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

*трудового ресурсу*, пов'язаних із необхідністю досконалого володіння інформаційно-комунікаційними технологіями та однією з іноземних мов за професійним спрямуванням; можливістю ефективної роботи за нових умов часткової зайнятості, дистанційних форм навчання; новими психологічними і педагогічними особливостями роботи у складі динамічних груп колег та студентів; адаптацією навчальних курсів до вивчення в умовах постійного вдосконалення, реформування системи організації навчального процесу; поглибленням автономії викладачів, зокрема розширенням повноважень щодо зміни змісту, структури, впровадження новітніх педагогічних технологій і методик вивчення дисципліни та підвищення відповідальності викладача за результати професійної підготовки фахівців; розумінням тенденцій розвитку суспільства і його перспективних потреб у фаховій підготовці спеціалістів.

Однією з глобальних проблем інформатизації суспільства, переходу до нової інформаційної економіки є проблема інформаційної нерівності. Як зазначає К. К. Колін, інформатизація суспільства спричиняє появу нового інформаційного середовища, яке не однаково доступне різним людям, установам, регіонам і в цілому державам [9, с. 22]. Інформаційна нерівність стає одним із головних чинників соціальної, економічної та геополітичної нерівності, тому в її структурі виділяються такі аспекти [9]:

- особистісно-соціальний, зумовлений швидкою зміною інформаційного середовища, вимог до інформаційної компетентності працівників і необхідністю відповідної соціальної адаптації особистості;
- соціально-економічний, пов'язаний з нерівномірністю інформаційної інфраструктури регіонів як результату державної політики в області інформатизації;
- геополітичний, зумовлений нерівномірністю процесу інформатизації в країнах з різним рівнем освіти населення.

У вирішенні завдання зменшення негативного впливу інформаційної нерівності на стабільність та темпи розвитку суспільства провідна роль належить системі освіти. Це безпосередньо стосується особистісно-соціального та геополітичного аспектів інформаційної нерівності. Виникає необхідність у перспективних освітніх системах і технологіях навчання, спрямованих на формування знань та вмінь ефективно використовувати можливості нового інформаційного простору. Тому

*реалізація концепції випереджаючої освіти, орієнтація на перспективні потреби інформаційного суспільства, на вирішення проблеми інформаційної нерівності його членів є однією з характерних особливостей розвитку освітньої галузі.* За таких умов практично неможливо сформувати належні інформаційні компетенції майбутнього фахівця без упровадження технологій і систем організації навчання, адаптованих до широкого використання інформаційно-комунікаційних засобів та комп'ютерних автоматизованих систем управління навчальним процесом.

Аналіз ходу становлення нового інформаційного суспільства дозволяє критично поставитися до деяких раніше визначених перспектив його розвитку. Зокрема це стосується концепції „інформаційного соціалізму”, розробленої Д. Беллом [10], яку слід вважати утопічною з огляду на об'єктивну нерівномірність інформаційного розвитку суспільства, посилення інформаційної нерівності та залежності одних його суб'єктів від інших. Обґрунтованій критиці піддається перспектива розвитку „відкритого інформаційного суспільства”, яке все більше набуває ознак суспільства, „відкритого для розграбування” [11].

У процесі формування нового інформаційного суспільства можуть проявлятися й інші негативні тенденції. Зокрема, досить ймовірний деструктивний вплив швидко поширюваної нової інформації, процесів розвитку новітніх інформаційно-комунікаційних технологій на національні культури та особистість. Як зазначає В. Є. Лепський, „головним фактором посилення загрози руйнування самобутніх культур є „системна дезорганізація” їх носіїв на момент входження в глобальне інформаційне суспільство” [12], особливо за умов стихійного характеру такого процесу. Актуальність проблеми "системної дезорганізації" є надзвичайно важливою для країн, де відбуваються бурхливі процеси реформування державного устрою, політичної та економічної систем, формування громадянського суспільства.

Розглядаючи можливість відокремлення розвитку інформаційно-комп'ютерних технологій від потреб матеріального виробництва, О. М. Ральчук вказує на те, що за певних умов „інформація задля інформації та вузький професіоналізм стають субститутами, заміниками світу культури і творчого потенціалу людини” [13]. Такий процес сприяє „декультуризації” соціуму, негативно впливає на

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

розвиток мистецтва, освіти і науки, на формування інформаційного середовища людини. Однак, як зазначає дослідник, „чи взагалі інформаційно-комп'ютерна технологія та інформаційне суспільство є носіями певного цілеспрямовано-дегуманізуючого начала? Є вагомі підстави стверджувати, що в жодному разі – ні” [13].

За таких умов значно зростає роль національної системи освіти як одного з основних засобів зменшення впливу негативних тенденцій під час переходу до нового інформаційного суспільства. Особливістю розвитку освітніх систем на новому етапі є *формування культурно-освітнього і виховного середовища, спрямованого на становлення громадянського суспільства*. Система освіти має забезпечувати досягнення цілей громадянського суспільства, вирішуючи ряд складних та важливих завдань: створення умов для розвитку самобутніх національних культур; громадянське виховання; стимулювання постійного характеру освітніх потреб членів суспільства, вдосконалення системи неперервної освіти та забезпечення навчання протягом життя; формування ціннісних орієнтирів, які захищають від згубного впливу субкультури суспільства споживання; стимулювання процесів соціальної ідентифікації та підвищення соціальної відповідальності громадян; формування потреби у соціально-активному способі життя тощо.

Освіта – єдина сфера, яка, сама себе повністю відтворюючи, впливає на всі інші сфери, визначаючи тенденції та перспективи розвитку. Саме освіта працює на майбутнє, динамічно реагує на зміни у зовнішньому середовищі, адаптуючись до нових потреб суспільства і водночас активно впливаючи на його стан, визначаючи власне і самі потреби. Освіта як складова гуманітарної сфери, з одного боку, сприяє формуванню інформаційної економіки, з другого, – значною мірою залежить від неї [14]. Вищі навчальні заклади ідентифікуються як некомерційні структури суспільного сектора. Однак освітній комплекс нерозривно вбудований у систему ринкових економічних відносин через фінансово-господарський механізм взаємовідносин із господарюючими суб'єктами на ринках ресурсів і товарів.

Нове суспільство знань робить вищу освіту ядром економіки і центром культурного суперництва. Вирішальним фактором економічної і культурної виживаності регіону, країни, об'єднання держав є якісна робота вищих закладів з: виробництва нових знань, як фундаментальних, так і прикладних; збереження та відтворення культурної традиції;

передачі цього знання в рамках модульного процесу навчання протягом життя; перенесення знання в технологію, технології в дію; обговорення етичних стандартів поведінки в суспільстві та передачі їх суспільству своїм прикладом достойного слідування цим стандартам [15, с. 262].

Слід зазначити, що сучасна ідеологія освітніх реформ у провідних розвинених країнах світу характеризується певною конвергенцією „принципово відмінних політичних ідеологій (консерватизму, демократизму) на неоліберальній системоутворюючій основі” [16, с. 94]. Це зумовило формування „глобального освітньо-політичного консенсусу” [17], провідні принципи якого виділені дослідженням А. Сбруєвої [16, с. 95]: економічний детермінізм як домінуючий критерій визначення цільових пріоритетів реформ та способів визначення їх ефективності; роздержавлення освітньої сфери, приватизація освітніх послуг; поширення на освіту принципів теорії соціального вибору з трактуванням освіти як приватного (не суспільного) блага та ототожнення її з будь-яким ринковим товаром; поширення на освіту ринкових механізмів регулювання; заохочення державно-приватного партнерства в освіті; трансформація форм контролю освіти: від політико-адміністративного до ринкового, надання пріоритету контролю ефективності та продуктивності навчальних закладів.

Поширення названих принципів у глобальному масштабі призвело до феномену глобалізації освіти, „яка, – на думку А. Сбруєвої, – являє собою процес реформаційних перетворень національних освітніх систем, що мають наслідком їх конвергенцію у цілому ряді параметрів (цінності освіти, цілі, стратегії реалізації освітніх реформ, зміст освіти, способи та критерії оцінки якості знань)” [16, с. 95-96].

Серед провідних стратегій сучасних освітніх реформ, зокрема в розвинених англомовних країнах, А. Сбруєва вказує на можливість реалізації централізаційно-децентралізаційної, стандартоорієнтованої, професійно-орієнтованої та ринково-орієнтованої стратегій. Остання розуміється як ринковий механізм „запровадження структурних та фінансових інновацій в освітній системі. Методами її здійснення є вільний вибір освітніх послуг, конкуренція між навчальними закладами та звітність освітніх провайдерів перед споживачами. Ринково-орієнтовані реформи являють собою альтернативу політичним та

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

професійним механізмам змін, спрямовану на звуження сфери їх впливу на розвиток освітньої системи” [16, с. 67].

Особливістю в розвитку освітніх систем є також зростання впливу загальносвітових та європейських факторів суспільного поступу, зокрема економічних, на реформування національних систем освіти. Безперечно, що процес пошуку будь-якою країною, зокрема Україною, „власних шляхів розвитку освіти в умовах зростаючо-агресивних глобалізаційних впливів ... все меншою мірою є вільним вибором самої держави і все більшою зумовлений пріоритетами, що існують у більших просторах – європейському, глобальному...” [16, с. 7].

Однією з загальносвітових тенденцій є суттєві зміни в економіці всіх розвинених країн, що характеризуються прискоренням циклів виробництва товарів, зменшенням розриву між часом їх розробки і впровадження та часом перебування на ринку. Поряд із цим виробництво швидко модернізується, змінюється на основі нових інформаційних технологій. Це вимагає відповідної реорганізації системи підготовки професійних кадрів, адаптованої до швидкої зміни потреб виробництва. Навчальні заклади мають переглянути програми підготовки фахівців з огляду на потреби роботодавців та ринку праці. На даний час заклади освіти переважно дають набір теоретичних знань і мінімальний комплекс практичних умінь, які не дозволяють випускнику одразу приступити до роботи. Для виправлення ситуації вищому професійному закладу доцільно поглиблювати інтеграцію з виробництвом, поєднуючи навчальну діяльність з науковою та розширюючи наукові розробки, що здійснюються у ВНЗ. Поряд із набуттям студентами професійних знань та вмінь постає завдання цілеспрямованої підготовки фахівця до практичної роботи після закінчення навчального закладу й формування обов'язкових для сучасного виробництва компетенцій: уміння працювати на комп'ютері, знання однієї або двох іноземних мов, опанування основ маркетингу, психологічних і конфліктологічних методик, менеджерських навичок.

Подальшою тенденцією є те, що економічна конкуренція все більше залежить від науково-ємних, інформаційних технологій, а отже й від конкуренції в наукових галузях. Наукова творчість постає визначальною для розвитку економіки: конкурентоспроможність безпосередньо залежить від якості розробки нових товарів та швидкості впровадження їх у виробництво. Однак на залучення студентів у такі галузі, як наука і

технологія негативно впливає пізніше входження на ринок праці. В багатьох країнах за цим напрямком скорочується пропозиція трудових ресурсів, що викликає дефіцит кваліфікованих кадрів у ключових секторах економіки. Поряд із цим в умовах швидкого старіння знань, визначення роботодавцями вікового фактора показником майбутньої продуктивності праці випускники у віці 22-23 роки мають переваги перед 28-30-річними випускниками. Тому стрімко зростає потреба в зниженні вікових параметрів високопрофесійних кадрів, здатних нестандартно і творчо мислити. Від системи вищої професійної освіти вимагається зменшення термінів підготовки фахівців, скорочення середнього віку контингенту студентів.

Європейські тенденції. Європейські системи вищої освіти достатньо споріднені, однак мають певні регіональні відмінності (скандинавські країни, германомовні країни Центральної Європи, країни романської групи мов Південної та Західної Європи, східноєвропейські, англомовні країни). В англомовних країнах у сучасному циклі освітніх реформ, на відміну від попереднього у 80-х роках ХХ століття, „пріоритетами якого було забезпечення соціальної справедливості в освіті та підвищення освітнього рівня широких верств суспільства, домінують ідеї підвищення якості освітніх послуг, що зумовлюється необхідністю забезпечення конкурентоспроможності держав в умовах економічної глобалізації” [16, с. 7].

В Європі ВНЗ традиційно розуміються як заклади класичного університетського типу, які готують фахівців високого академічного та професійного рівня, є засновниками передових наукових шкіл. Такі університети зазвичай функціонували лише в межах однієї країни, кожна з яких сповідувала єдину філософію освіти – основна відповідальність за якість і рівень освіти покладається на державу.

Варто зазначити, що Європейська комісія у 2004 році запропонувала п'ять кроків із забезпечення якості освіти [18]:

- 1) створення всіма інститутами вищої освіти жорстких внутрішніх систем забезпечення якості;
- 2) незалежність акредитаційних агенцій по забезпеченню якості в їх оцінюванні, застосування набору стандартів, процедур і правил, викладених в рекомендаціях ради у вересні 1998 року;
- 3) створення європейського реєстру акредитаційних агенцій по забезпеченню якості та визначення умов реєстрації;

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

4) можливість для інститутів вищої освіти обрати із реєстру агенцію, що відповідає його профілю і потребам;

5) прийняття результатів оцінювання агенцій офіційного реєстру як основи для рішень щодо ліцензування та фінансування, включаючи право на грати для студентів.

Як зазначають європейські дослідники И. Кнудсен, Г. Хауг, європейська вища освіта функціонує в нових умовах, які характеризуються глобалізацією, новими комунікаційними технологіями, англійською мовою в якості мови міжнародного спілкування (*lingua franca*), зростаючою конкуренцією та комерціалізацією [19, с. 48]. Найбільш очевидним результатом таких тенденцій є стрімкий розвиток нового освітнього сектора, що функціонує паралельно з традиційною національною, часто безоплатною державною вищою освітою. Цей сектор характеризується тим, що закордонні університети набирають у Європі все більшу кількість платних студентів і число європейців, які навчаються у США, перевищує число американських студентів, що навчаються в Європі; закордонні університети впроваджують новий тип транснаціональної освіти, відкриваючи свої філіали, що дає змогу студентам одержати іноземну освіту, не залишаючи своєї країни або виїжджаючи за кордон лише для завершення навчання; зростає пропозиція закордонної транснаціональної дистанційної освіти, що зумовлена розвитком системи неперервної освіти протягом життя тощо.

Щодо визначення суті транснаціональної освіти, то окремі закордонні дослідники трактують її як освіту, що забезпечується такими сумісними механізмами як франчайзинг, „споріднення”, сумісні ступені із забезпеченням навчання партнером, а також такими самостійними механізмами як філії кампусів, офшорні заклади освіти тощо [20]. Поряд із цим форми фактичних механізмів і структур забезпечення такого типу освіти, зумовлені нерівномірністю розвитку національних освітніх систем, є достатньо різноманітними: франчайзинг (*franchising*), співставлення, споріднення програм (*programs articulation*), філія кампусу (*branch campus*), офшорний навчальний заклад (*off-shore institution*), корпоративний університет (*corporate university*), міжнародний навчальний заклад (*international institution*), дистанційне навчання (*distance-learning*), віртуальний університет (*virtual university*). Нові форми вищої освіти мають спільні характеристики і подібні за



способами подолання кордонів національних освітніх систем, тому саме вони визначають суть транснаціональної освіти.

Експансія транснаціональної освіти європейськими дослідниками сприймається як певна загроза європейській національній вищій освіті, однак такий показник як співвідношення кількості іноземних студентів, що навчаються в Європі, до числа європейців, які здобувають освіту за кордоном, є лише однією з причин реформування національних європейських освітніх систем.

Не менш важливі й інші показники, що характеризують ефективність і потенціал європейської системи вищої освіти [21].

По-перше, це кількість підготовлених фахівців, які мають вищу освіту. Європа, маючи біля 20% таких кадрів, відстає від США (36%) майже в два рази.

По-друге, це розвиток науки та інтенсивність нарощування наукового потенціалу. На фінансування наукових досліджень у США виділяється більш як 3% валового національного продукту, до останнього часу в країнах Європи – біля 2%, лише у 2005 році показник мав становити 3%.

По-третє, узгодженість функціонування та розвитку системи освіти з економічною системою країни. В межах окремої країни, якою є США, даний показник є достатньо високим й не менш актуальним, ніж для європейських країн. Шляхом створення Європейського Союзу реалізується прагнення нейтралізувати головний стримуючий фактор розвитку – роздробленість країн Європи: після відповідного політичного рішення створена європейська зона без кордонів, розроблені і впроваджені загальноєвропейські правові норми, введена єдина грошова одиниця. Однак повноцінної інтеграції країн Європи поки що не існує: залишаються складні проблеми, пов'язані з національними мовами, законодавствами про працю, розмаїттям систем та рівнів професійної підготовки. Наслідком є низька мобільність населення європейських країн з метою постійного проживання, одержання роботи. Це призводить до появи як зон з низьким рівнем безробіття й нестачею робочої сили з ряду професій, так і зон з високим безробіттям, між якими переміщення трудових ресурсів ускладнено. Для підвищення мобільності населення ключова роль відводиться створюваній загальноєвропейській системі освіти з єдиною структурою освітніх рівнів, узгодженими національними переліками напрямів, близькими термінами навчання та високою якістю підготовки фахівців.

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

У підтвердження значущості освіти в суспільних інтеграційних процесах Ж. Моне, один із розробників ідей Європейського Союзу, зазначив, що якби потрібно було розпочати процес об'єднання Європи знову, то він зробив би це через освіту і культуру, а не економіку.

Суттєвою особливістю в розвитку освітніх систем є поглиблення й діалектичне поєднання відкритості їх світовому досвіду та збереження досягнень, різноманіття національних рис систем освіти. Країни мають досить різні освітні системи. У деяких з них система освіти достатньо централізована, в інших – децентралізована. Одні країни вимагають 9 або 10-річного навчання в школі, інші 11 або 12-річного; практика складання вступних іспитів в університетах може існувати або бути відсутньою тощо.

Наприклад, система освіти США має ряд національних характерних особливостей. Насамперед, це різноманітність та різнотипність навчальних закладів: коледжі початкової освіти, державні й приватні чотирирічні коледжі, коледжі і вищі заклади освіти релігійних общин, державні ВНЗ, до складу яких можуть входити коледжі місцевих громад, вищі навчальні заклади штатів, приватні ВНЗ, державні та приватні науково-дослідні інститути тощо. Інша характерна особливість – всі вищі навчальні заклади згідно законодавства є незалежними корпораціями, діяльність яких Міністерством освіти не фінансується і не регламентується. Оцінювання здійснюється незалежними від міністерства агентствами з акредитації.

Як зазначає американський соціолог М. Троу, ще на початку ХХ століття навчальні заклади США мали вибір навчальних програм, модульний курс, систему накопичення та визнання залікових одиниць і з самого початку функціонували в умовах ринку та автономії ВНЗ, яка відрізнялась сильним керівництвом й різноманітністю джерел фінансування. США мали організаційну та структурну основи для системи загальної вищої освіти ще задовго до підвищення попиту на нього. Все, що було потрібно, – це зростання попиту [22].

Заслужують на увагу висновки окремих дослідників стосовно шляхів і можливостей інтеграції провідних освітніх систем, зокрема американської та національних європейських. Д. Штайнер, член Робочої групи із взаємного визнання документів про освіту в Європі та США, зазначає, що американська політика в галузі освіти має переважно експортну спрямованість і тому з боку європейських країн можна

очікувати нових спроб для зближення своєї й американської освітніх систем за формою та змістом. "Достоїнства європейської вищої освіти – в різноманітності національних культур, що виплекали її. Спроби звести їх до деякого спільного знаменника несуть загрозу існуванню цієї культурної багатоманітності й можуть перетворити європейські держави в колонії деякої примарної імперії" [23, с. 75].

У з'ясуванні тенденцій розвитку національних освітніх систем важливу роль відіграють особливості розвитку освіти країн СНД. Заслуговує на особливу увагу Росія, тому що проблеми та реформи її освітньої системи є показовими, подібними для більшості країн співдружності.

Негативною характеристикою російської вищої освіти є відірваність від актуальних і перспективних потреб ринку праці за структурою та змістом підготовки фахівців. Низька якість професійної освіти в галузі економіки, управління виробництвом, соціальних наук значною мірою пояснюється відсутністю відповідного змісту в середній школі та ізоляваністю від світового освітнього ринку. Одночасно зростає диференціація навчальних закладів за якістю освіти. Багато навчальних закладів готують фахівців, не здатних застосувати набуті знання на ринку праці з огляду на те, що останні не відповідають сучасним вимогам. Держава неефективно використовує значні кошти платників податків, а студенти марно витрачають час на одержання незатребуваних професій [24]. Зауважимо, що значною мірою це стосується вітчизняної вищої школи.

Аналіз сучасного стану та тенденцій розвитку російської вищої освіти, проведений Л. Гребньовим [25], вказує на об'єктивні зміни російської професійної освіти, які відбуваються за певними напрямками:

- 1) відроджується інтерес реального сектора економіки до спеціальностей технічного профілю;
- 2) ринок праці починає підвищувати вимоги до якості та вимагає змін структури профілів підготовки фахівців.

Перший напрямок має принципове довготривале значення для вищої школи: роботодавець розпочинає цікавитися її продукцією і готовий здійснювати фінансування підготовки потрібного йому фахівця.

Особливістю другого напрямку є вплив на структуру профілів підготовки фахівців, з одного боку, вимог загальнодержавного ринку праці, а з іншого – регіональних ринкових потреб. Це зумовлює пошук

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

відповідного балансу – між тенденцією до підвищення економічної, управлінської й юридичної підготовки вузькопрофільних фахівців, зокрема інженерів, за рахунок скорочення "непрофільних" спеціальностей, та зростаючими потребами кадрового забезпечення регіонів, що зумовлює рух профільних ВНЗ в бік університетів з огляду не лише на фінансові міркування.

Щодо сучасного стану й розвитку систем вищої освіти, то, незважаючи на суттєві національні відмінності в структурах вищої освіти, різноманітність кваліфікацій, учених ступенів і звань, є ряд особливостей, притаманних більшості розвинених країн.

***Інтернаціоналізація освіти, поглиблення інтеграції національних систем вищої освіти*** в міжнародному освітньому просторі. З'являються нові форми політичного, економічного, наукового та культурного співробітництва в сфері вищої освіти.

Багатьма країнами задекларована побудова нових систем вищої освіти як систем освіти без кордонів, розпочате реформування національних освітніх систем на основі індивідуалізованих моделей навчання. Для вищих закладів освіти в підготовці кадрів актуальним постає завдання перенести акцент з освоєння великих обсягів систематизованих знань на саморозвиток, опанування індивідуальних методик набуття знань і вмінь упродовж життя. Це вимагає впровадження освітніх кредитних та модульних технологій організації навчального процесу. З цих причин виникає природний рух у напрямку принципової зміни національних освітніх ландшафтів, який змінює суть освітніх реформ: "на зміну сукупності строго "розмежованих" освітніх закладів приходить відкрите, гнучке й дружнє ... освітнє середовище, що формується розмаїттям динамічних і конкуруючих освітніх програм" [26].

З інтернаціоналізацією освіти тісно пов'язана ***тенденція до інтернаціоналізації викладацького складу***, особливо характерна для університетів, що переважно використовують дистанційні форми організації навчання, зокрема для цілого ряду приватних віртуальних університетів.

***Випереджаючий розвиток освіти***, орієнтований на нові умови інформаційного суспільства, зростаючий динамізм освітніх реформ з одночасним розширенням варіативності національних, міждержавних,

міжвузівських підходів, рішень, позицій, моделей в руслі єдиних, проте не уніфікованих, суспільних перетворень вищої школи.

**Демократизація та децентралізація системи управління освітою,** вилучення проміжних рівнів управління освітою, делегування суттєвих повноважень університетам, посилення їх автономії і відповідальності. Розширення участі громадськості в управлінні освітою: створення представницьких органів управління (опікунських рад), фондів підтримки освіти та освітніх закладів, професійних асоціацій; заохочення самоуправління і внутрішньої організації університетів згідно з демократичними принципами. Модернізація законодавчої бази системи освіти для послаблення державної монополії в галузі освіти та розвитку мережі альтернативних навчальних закладів, зокрема приватних.

**Перегляд системи фінансування освіти, диверсифікація джерел її фінансування.** Можна очікувати відносного зменшення державного забезпечення вищої освіти та збільшення долі фінансування за рахунок інших юридичних і фізичних осіб. За таких умов прогнозованим є збільшення частки приватних вищих навчальних закладів для підготовки фахівців та підвищення ролі таких ВНЗ у освітніх системах. Поряд із цим вирішення завдання ефективного використання бюджетних коштів у системі вищої освіти, розширення цільового фінансування від роботодавців стимулюватиме процес укрупнення державних ВНЗ, об'єднання галузевих університетів на регіональному рівні з одночасним посиленням адміністративної й фінансової автономії структурних підрозділів укрупнених університетів.

**Подальше поширення впливу ринкових механізмів на галузь вищої освіти,** посилення економічної конкуренції між освітніми закладами, зокрема між закладами з різними формами власності, що функціонують у певному регіоні та готують фахівців зі споріднених спеціальностей.

**Навчання упродовж життя** [27]. Це дозволяє людям, що мають певний освітній рівень та професійну кваліфікацію, опановувати нові знання, вміння та навички, зумовлені динамічними потребами ринку праці, і таке навчання є головним засобом боротьби з безробіттям. Все більше уваги в освітніх системах приділяється не лише освіті, яка набувається під час навчання у закладі з видачею відповідних документів (formal education), а й освіті, одержаній самостійно без підтверджуючих документів (non-formal education), та освіті, яка

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

дозволяє опанувати професійно значущі компетенції нетрадиційно – через навчання на робочому місці<sup>1</sup>.

**Полегшення доступу до якісної освіти** для широких верств населення шляхом розвитку систем дистанційної освіти на основі сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій. Слід зазначити, що дистанційна освіта як відносно нова форма організації навчання у вищій школі швидко поширюється завдяки розвитку системи навчання протягом життя. Найбільш ефективно впровадження здійснюється окремими модулями невеликими приватними закладами освіти.

**Підвищення ролі фундаментальної складової** на всіх рівнях професійної освіти та більш широкий розвиток системи вищої школи, основу якої мають складати крупні університети.

**Неперервний моніторинг й вдосконалення структури профілів підготовки фахівців** з урахуванням як вимог міжнародного, загальнодержавного ринків праці, так і регіональних ринкових потреб.

**Посилення наукових досліджень у вищій школі, активізація досліджень у галузі освіти.** Ліквідація розподілу між дослідницькою та викладацькою роботою в університетах.

**Широке впровадження методів інноваційного і розвиваючого навчання**, орієнтованих на розвиток творчого потенціалу особистості, зокрема побудова та реалізація індивідуальних моделей навчання студентів на основі поступового розширення можливостей самостійного вибору дисциплін протягом періоду навчання, врахування індивідуальних особливостей студентів та потреб ринку праці.

**Впровадження у вищій освіті багатоступеневої системи підготовки фахівців (бакалаврат, магістратура, докторантура).** Ступеневість навчання передбачає, зокрема, певну організацію навчального процесу, за якою професійна орієнтація звужується від початку до завершення навчання.

**Акредитація вищих навчальних закладів та покращення якості освіти**, яка на даний час все більше залежить від міжнародної діяльності університетів: модернізація навчальних програм з метою підвищення рівня підготовки фахівців і забезпечення мобільності; обмін викладачами та студентами; корегування змісту освіти, впровадження

---

<sup>1</sup> Наприклад, у Великій Британії застосовується акредитація попереднього навчання методом експерименту – APEL (Accreditation of Primary Experienced Learning).

новітніх технологій навчання, використання сучасних методик оцінювання знань студентів, наприклад, тестових форм контролю; здійснення сертифікації для взаємного визнання дипломів. Щодо останнього, то на даний час існує два типи міжнародного визнання дипломів і кваліфікацій: академічне визнання та професійне визнання.

*Академічне визнання* (academic recognition) стосується таких угод, які дозволяють особі навчатися або мати право використовувати національний ступінь (звання) приймаючої сторони на основі звання (ступеня) присвоєного стороною, що направляє. Вимоги до академічної кваліфікаціями встановлюються, як правило, вищими навчальними закладами з урахуванням вимог національних освітніх стандартів.

*Професійне визнання* (professional recognition) стосується механізмів оцінювання документів з метою працевлаштування. Будь-яка система професійних кваліфікацій визначається з огляду на національну систему освіти, класифікацію професій та існуючі групи спеціалістів, утворені за фаховими рівнями (категоріями). З урахуванням національних особливостей академічна кваліфікація може одночасно визнаватися як професійна або ж професійну кваліфікацію можна одержати на підставі академічної лише після проходження додаткового спеціалізованого професійного навчання і/або досвіду практичної роботи за фахом. Вимоги щодо підготовки можуть встановлюватися національним законодавством або професійними організаціями для тих професій, що підлягають регулюванню<sup>2</sup>.

*Перехід до ефективних механізмів зовнішнього оцінювання освітнього процесу (освітнього аудиту)* з метою покращення якості освіти. Насамперед – це розробка, апробація та реалізація різноманітних схем незалежного зовнішнього оцінювання випускників середньої школи, яке паралельно дозволяє оцінювати діяльність навчальних закладів, фактично їх атестацію. Щодо вищої школи, то заслуговують на увагу намагання замінити або частково поєднати "аналіз якості випускників" (акредитацію спеціальностей) з акредитацією окремих дисциплін та фрагментів освітніх програм. Дійсно, індивідуальна освітня траєкторія людини, зумовлена зростаючою академічною мобільністю в освітньому просторі, дозволяє послідовно або паралельно навчатися у

<sup>2</sup> Наприклад, у Європейському Союзі директивою 92/51/ЄЕС від 18.07.1992 р. розрізняються регульовані і нерегульовані професії, визначаються терміни "регульована професійна діяльність", "регульоване навчання та підготовка" тощо.

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

різних закладах освіти за різноманітними програмами. Якість освіти за таким процесом навчання, що переважно складається з вивчення окремих навчальних курсів, дисциплін, значною мірою залежить від якості його окремих компонент.

***Підвищення ролі, автономії професорського-викладацького складу у навчальному процесі*** та посилення відповідальності кожного викладача за якісну підготовку фахівців.

***Підвищення мобільності студентів.*** Збільшується можливість студентів навчатися певний період у іншій країні. Програми мобільності здійснюються через індивідуальну мобільність (за свої кошти), організовані обміни в рамках двосторонніх угод між закладами освіти, під час реалізації міжнародних програм (ERASMUS, SOCRATES, TEMPUS тощо).

***Зростання рівня соціальної захищеності студентів шляхом документального підтвердження завершення кожного циклу навчання або досягнення певного рівня професійної підготовки; створення умов для одержання під час навчання в університеті додаткових професійних знань і вмінь (у т.ч. опанування робітничих професій: водій, оператор комп'ютерного набору, секретар тощо) та можливості додаткового заробітку.***

Таким чином, за всієї різноманітності розвитку вищої освіти *проглядається закономірність щодо підвищення освітнього рівня населення і значущості освіти.* Головним завданням національних освітніх систем, зокрема вищої освіти, є більший доступ громадян до освіти, підвищення її якості з метою кращої підготовки громадян до вимог сучасного суспільства і подолання ризику безробіття.

Проведений аналіз сучасних тенденцій суспільного розвитку дозволив обґрунтовано виділити ряд закономірностей, особливостей функціонування систем вищої освіти та зробити висновок про те, що перехід до інформаційного суспільства є одним із основних об'єктивних чинників активізації інтеграційних процесів у міжнародному освітньому просторі, реформування національних систем освіти, пошуку ефективних моделей, форм, систем організації навчального процесу у вищих закладах освіти.

**Список використаної літератури:**

1. Україна. Президент. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ...17 квітня 2002 р. № 347/2002 // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – Ст. 860. – С. 2-3.



2. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / За ред. Кременя В. Г. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. – 147 с.
3. Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.01.2004р. № 48 „Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу”.
4. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура: Пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М.: ГУВШЭ, 2000. – 608 с.
5. Моисеев Н. Информационное общество как этап новейшей истории // Свободная мысль. – 1996. – №1. – С. 76-82.
6. Тоффлер Э., Тоффлер Х. Создание новой цивилизации. Политика новой волны // Центральная Азия и культуры мира. – 2000. – №1-2. – <http://www.asiajournal.to.kg/ru/issues/2000/0102/toffler.html>, 10.11.2005 р.
7. Чернов А. А. Становление глобального информационного общества: проблемы и перспективы. – М.: „Дашков и К”, 2003. – 232 с. – [http://ihtik.lib.ru/sociology\\_6janv2005/sociology\\_6janv2005\\_272.rar](http://ihtik.lib.ru/sociology_6janv2005/sociology_6janv2005_272.rar), 17.11.2005 р.
8. Мелюхин И. С. Информационное общество: истоки, проблемы, тенденции развития. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1999. – 208 с.
9. Колин К. К. Глобальные проблемы информатизации общества: информационное неравенство // Вестник высшей школы. – 2000. – № 6. – <http://www.smolensk.ru/user/sgma/MMORPH/N-7-html/kolin.html>, 16.04.2005 р.
10. Белл Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на Западе. – М.: Прогресс, 1986. – С. 330-342.
11. Мясникова Л. Глобализация экономического пространства и сетевая несвобода // Мировая экономика и международные отношения. – 2000. – № 11. – С. 3–8.
12. Лепский В. Е. Электронные библиотеки и информационная безопасность в России // Библиотеки и ассоциации в меняющемся мире: новые технологии и новые формы сотрудничества: 8-я Междунар. конф. "Крым 2001": Материалы конф. – М., 2001. – Т. 2 – С. 837-838. – <http://www.nbu.gov.ua/articles/crimea/2001/tom/sem1/Doc15.html>, 18.03.2005 р.
13. Ральчук О. М. Інформаційне суспільство: між ейфорією спокус та законами універсуму // Вісник НАН України. – 2003. – № 2. – <http://www.nbu.gov.ua/articles/vis-nanu/2003-2/7.htm>, 04.11.2005 р.
14. Дорогунцов С. І., Куценко В. І. Освітня сфера в інформаційному суспільстві // Вісник НАН України. – 2002. – № 11. – <http://www.nbu.gov.ua/articles/vis-nanu/2002-11/1.htm>, 05.11.2005 р.
15. Ландфрид К. Выступление на международном семинаре // Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

підготовки спеціалістів, 2002. – С. 261-271.

16. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.): Монографія. – Суми: ВАТ "Сумська обласна друкарня". Вид-во "Козацький вал", 2004. – 500 с.

17. Lingard B. It is and it isn't: Vernacular globalization, educational policy and restructuring // Globalization and education: Critical perspectives / Ed. by N. Burbules, F. Torres. – New York, N.Y.: Routledge, 2000. – P. 79–108.

18. Шадриков В. Д. Высшей школе нужен не еще один контролирующий орган, пусть даже и общественный, а образовательный аудит: Выступление на круглом столе "Общественная оценка качества образования" 27 октября 2004 года / Министерство образования и науки Российской Федерации; Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. – <http://www.platobraz.ru/Rubriki/kachestvo.shtml>, 11.03.2005 р.

19. Волкова И. Е., Иванов С. С. Европейское измерение образования и его терминология // Проблемы введения кредитной системы высшего профессионального образования. – <http://www.ccep.ru/img/Text.htm#coderzh5>, 23.06.2005 р.

20. Смирнов С. Болонский процесс: перспективы развития в России // Высшее образование в России. – 2004. – № 1. – С. 43-51.

21. Кнудсен И., Хауг Г. Тенденции в учебных структурах высшего образования // Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – С. 36–88.

22. Trow Martin. American Higher Education: Past, Present, Future // Educational Researcher. – 1988. – Vol. XIV. – P. 13-23.

23. Steiner D. European higher education and the issues of tradition, transfer-credit and credibility // Higher Education in Europe. – 1996. – Vol. XXI (# 4). – P. 65-75.

24. Стратегия для России: образование. Материал для обсуждения. – <http://www.admin.novsu.ac.ru/uni/uni.nsf/all/doci>, 18.10.2004 р.

25. Гребнев Л. С. Общество, учебные заведения, академические свободы (образование в России: грань тысячелетий) // Мир России. – 2001. – № 4. – С. 162-178. – [http://www.hse.ru/journals/wrldross/vol01\\_4/Grebnev1.htm](http://www.hse.ru/journals/wrldross/vol01_4/Grebnev1.htm), 18.10.2004 р.

26. Лукичев Г. А. Болонский процесс: движение к созданию образования новой эпохи // Вестник РУДН, сер. Информатизация образования. – 2005. – № 1(2). – С. 16-23.

27. Квятковський С. -М. Меморандум Європейської Комісії "Навчання протягом усього життя" // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2002. – Вип. 3. – С. 11-19.

**Деякі аспекти побудови моделі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті вимог єдиного освітнього простору**

Одним із стратегічних завдань модернізації вищої освіти в Україні у контексті вимог єдиного європейського освітнього простору є розвиток освітніх систем, у тому числі професійно-педагогічних систем підготовки студентів університетів. У цілому це обумовлено потребами передачі галузевого досвіду у межах розвитку соціальних систем. Особливої ваги визначена проблема набуває на етапі отримання вищими педагогічними навчальними закладами статусу класичних університетів, оскільки у сучасному суспільстві професійна підготовка фахівців усіх галузей господарства включає педагогічну складову (галузеві педагогіки: авіаційна, військова інженерна, культурно-освітня, лікувальна тощо). Такий перехід потребує чіткого окреслення її змісту для студентів непедагогічних профілів.

Традиційно у галузевих університетах уведення предметів педагогічного циклу забезпечувало можливість майбутнім фахівцям отримання другої спеціальності – викладача певного галузевого напрямку (А.В. Глузман, В.В. Сагарда, В.А. Семиченко). В умовах розвитку системи освіти в загальному контексті європейської інтеграції, як відзначає В.А. Козаков, педагогічна підготовка в університеті повинна розглядатися не тільки і не стільки як підготовка вчителів, викладачів, скільки як шлях *гуманізації* професійної підготовки і суспільства у цілому на засадах євроінтеграційних процесів [1: 7]. Останнє визначає потребу пошуку нових підходів, теоретичного обґрунтування і впровадження в навчальний процес університетів інноваційних *систем професійно-педагогічної підготовки* студентів у світлі транснаціональних проблем вищої освіти.

Термін «система» з'явився у науковій літературі вже давно і є фактично таким же невизначеним, як «множина» або «сукупність». Найбільш широко окреслений термін використовувався спочатку в механіці, де позначав матеріальну систему, тобто сукупність матеріальних одиниць, підпорядкованих деяким зв'язкам. В останні десятиліття він застосовувався навіть для опису бойових операцій [2], глобальних процесів, що відбуваються у світі [3], а також таких

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

процесів, у яких одна з головних ролей належить живій природі взагалі і людині зокрема.

У сучасній теорії пізнання поняття «система» є загальнометодологічним. Аналіз цілого ряду означень поняття «система» зроблений В.Н. Садовським. На сучасному етапі розвитку науки з позиції загальної теорії систем воно розглядається як множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють цілісність, стійку єдність із середовищем, якому притаманні інтегральні властивості й закономірності [4]. У роботах філософів І.В. Блауберга, А.І. Уємова, Б.С. Українцева, Е.Г. Юдіна та інших глибоко проаналізовано різноманітні визначення поняття «система»; специфіка системного дослідження і вимоги, яким це дослідження має відповідати; представлений понятійний апарат щодо визначеної проблеми.

У цілому системний підхід є методом наукового пізнання. Принцип системності, як відзначає В.П. Кузьмін, якщо його охарактеризувати в загальному вигляді, означає, що явище об'єктивної дійсності, яке розглядається з позицій закономірностей системного цілого і взаємодії складових його частин, утворює особливу гносеологічну призму або особливе «вимірювання» реальності [5: 7].

Системний підхід передбачає виділення системи, структури, елемента як на рівні системи в цілому, так і кожної її підсистеми, з урахуванням такого кінцевого результату, якому підпорядковано функціонування системи. У публікаціях з цього питання яскраво виражені два напрями: загальнотеоретичний (методологічний) і прикладний, який використовується в дослідженнях конкретних галузей знань (М.М. Амосов, Б.Г. Ананьєв, П.П. Анохін, В.П. Кузьмін).

Одним із перших застосування системного підходу в педагогічній науці запропонував у 20-тих роках ХХ ст. видатний український педагог Я.А. Мамонтов (1888 – 1940 рр.). Саме він визначив поняття «педагогічна система» на основі розвитку системи народної освіти і генези педагогічних течій, що становлять систему педагогічних поглядів, педагогічного ставлення до соціуму [6: 174]. У подальших дослідженнях С.І. Архангельський, А.А. Братко, М.С. Дмитрієва, Т.В. Жук, Т.А. Ільїна, Н.Ф. Тализіна показали приклади застосування системного підходу до аналізу педагогічних явищ, але вчені не обґрунтували поняття «педагогічна система», її «компоненти», «зв'язки».

Пошук засобів використання системного підходу до дослідження педагогічних явищ можна знайти в багатьох статтях, присвячених системним дослідженням. Вагомими і цінними матеріалами методології педагогіки є теоретичні роботи Ф.Ф. Корольова, який відзначав важливість застосування системного підходу до вивчення педагогічних явищ і впровадження отриманих результатів у практичну діяльність [7: 103-106]. Він виділив у педагогічних системах ознаки великих або складних систем: цілісність, взаємозв'язок із зовнішнім середовищем тощо.

Поняття «складна система» з'явилося в науковому обігу з моменту дослідження науковцями процесів та явищ, динаміка яких у багатьох випадках залежала від людини, рішень, які вона приймає і які самі впливали на життя людського суспільства. Такі процеси і явища описують, як правило, великою кількістю параметрів – великою в тому розумінні, що відповідні рівняння і співвідношення, як правило, аналітично вирішені бути не можуть. І це одна, але не головна причина появи терміну «складна система». Передбачалося, що з розвитком електронної вимірювальної техніки проблему хоча б частково буде знято. Проте поява ЕОМ і їх швидкий розвиток показали, що для роботи із складними системами старі моделі і методи не підходять. Це й було основною причиною, що стимулювала розвиток теорії складних систем. Обмеженість дії традиційних методів дослідження зумовлювалася унікальністю систем, що вивчалися, та тривалістю експериментів з ними, які практично збігалися з терміном життєдіяльності самої системи. Характеристикою складних систем є й неможливість проведення «чистих дослідів» – їх необхідно вивчати з урахуванням впливу великої кількості факторів [8: 4-6].

Використання основ теорії складних систем у педагогічних дослідженнях потребує визначення їх характеристик.

Для опису будь-якої складної системи виникає потреба введення поняття підсистеми як певної досить автономної частини всієї системи. Розподіл складної системи на підсистеми, як правило, є довільним і залежить від цілей створення системи, мети дослідження тощо. Це, в першу чергу, пояснюється неоднорідністю елементів, що утворюють складну систему, їх індивідуальністю та особливістю. Водночас, кожна підсистема може включати ряд «більш дрібних» підсистем.

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

Наступною характеристикою складної системи є взаємодія між виділеними підсистемами. Така взаємодія виникає внаслідок внесеного дослідником розподілу всієї системи на підсистеми. Щоб забезпечити, за умови попереднього довільного розподілу, функціонування всієї системи як цілого, необхідно тим чи іншим шляхом ураховувати результат впливу однієї підсистеми на іншу. Зазвичай така взаємодія являє собою обмін сигналів між підсистемами, який здійснюється за каналами зв'язку, що прокладені від однієї підсистеми до іншої. Необхідно підкреслити, що канали зв'язку можуть відповідати як реальним каналам, що існують у системі, так і прийнятому розподілу системи на підсистеми. Крім того, взаємодія здійснюється між зовнішнім середовищем та виділеними елементами системи. Облік її відповідає обліку взаємодії між підсистемами [8: 9-10].

Таким чином, *складну систему можна представити у вигляді багаторівневої конструкції, що складається з елементів, які взаємодіють між собою та із зовнішнім середовищем*, де до елементів 1-го рівня належать підсистеми, на які вихідна система розбита на початковому етапі, до елементів 2-го рівня – підсистеми, які отримані від розподілу підсистем 1-го рівня, і т.д. до того часу, поки отримані елементи не будуть визнані як «прості» для дослідження [8: 10; 9; 10].

Наведене уявлення про складну систему у вигляді багаторівневої конструкції елементів, що взаємодіють, визначають необхідність її вивчення «по частинах». У першу чергу, це підсистеми різних рівнів, на які розбита вихідна система. Оскільки підсистеми «верхніх» рівнів самі частіше є складними і підлягають подальшому розподілу, то вивчають більш «дрібні», неділимі підсистеми, які умовно називають елементами.

Для визначення завдань, що виникають у ході дослідження, розглянемо більш детально складові частини складних систем.

На початковому етапі дамо характеристику *елементів*. Кожен елемент являє собою *динамічну систему у широкому розумінні слова* [9; 12], тобто: а) систему, що функціонує у часі; б) що змінює з часом свій стан під впливом внутрішніх та зовнішніх факторів; в) що сприймає вхідні та вихідні сигнали у процесі взаємодії з іншими елементами системи. Перераховані властивості, які є загальними для різних елементів, не розкривають, разом з тим, важливих індивідуальних особливостей, що їм притаманні.

Як неодноразово підкреслювалося, основною рисою у функціонуванні складних систем є взаємодія елементів у вигляді *механізму обміну сигналами*. Цей механізм включає реагування на вхідні сигнали різними елементами, адресації сигналів та їх проходження за каналами зв'язку. Облік процесів формування вихідних та реагування на отримання вхідних сигналів відносять до проблеми побудови елементів як динамічних систем у широкому розумінні (див. властивість (в)). У подальшому зручно вважати, що під час проходження за каналом зв'язку на сигнал не діють різні зміни, а сам процес передачі відбувається миттєво. Такі канали (назвемо їх *ідеальними*), природно, виникають при розподілі системи у тому разі, коли реальна система не має насправді ніяких каналів зв'язку, а останні вводять тільки для обліку наявної взаємодії елементів системи.

Наявність схеми спряженості дає можливість провести *структурний аналіз* складних систем, на основі якого виявляються різні співвідношення між елементами системи [9; 10]. Вивченню, в першу чергу, підлягає питання про існування ланцюжка каналів зв'язку, які поєднують різні елементи. Більш глибоке дослідження передбачає облік напрямів передачі сигналів, а також їх виду. Під видом розуміють певну змістову інтерпретацію призначення сигналів, що передаються.

Особливе значення відіграють формальні структурні перетворення, коли вихідна структура системи перетворюється в іншу. Наприклад, певна підсистема може поділятися на ряд більш дрібних підсистем, або, навпаки, ряд елементів об'єднується у одну підсистему. Такі перетворення відіграють важливу роль на етапі синтезу, коли розв'язується питання про можливість створення системи, що має задані властивості та певний стандартний набір елементів[9; 10; 11].

Покликаючись на розробки теорії складних систем та завдання нашого дослідження, визначимо шляхи, які дозволяють на основі вивчення особливостей функціонування, отриманих характеристик окремих елементів та аналізу механізму взаємодії між елементами одержати характеристики системи у цілому.

Системний підхід до характеристики педагогічних явищ вимагає: по-перше, визначення поняття «педагогічна система»; по-друге, побудови теоретичної моделі педагогічних систем; по-третє, доведення

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

продуктивності запропонованої теоретичної моделі (тут йдеться про застосування методів математичної статистики).

В.П. Безпалько при визначенні поняття «педагогічна система» підкреслює її динамічний характер, а також стверджує, що педагогічною системою слід називати певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного процесу. Він зазначає, що предметом педагогічної науки є педагогічний процес, який здійснюється у штучних умовах; будь-які процеси, які реалізуються за певних умов, у сукупності з цими умовами називають системами; у системах розрізняють елементи – об'єкти та їх взаємодії, тобто структури та функції; системи, у межах яких здійснюються педагогічні процеси, називають педагогічними системами [12; 13: 16-25].

Розглядаючи педагогічну систему як взаємозв'язок структурних і функціональних компонентів, які підпорядковані цілям формування в особі майбутнього фахівця готовності до самостійного, відповідального і продуктивного рішення завдань у подальшій системі [14: 13-14], представимо шляхи побудови її **теоретичної моделі** в контексті реалізації професійно-педагогічної підготовки студентів університетів.

Науковою основою моделювання як методу пізнання і дослідження різних об'єктів і процесів є *теорія подібності*, в якій головним є поняття аналогії, тобто схожості об'єктів за деякими ознаками. У теорії систем існує ще один важливий для моделювання постулат, який визначає, що описом структури і функцій деякої системи може бути інша ізоморфна стосовно неї система. Ця ізоморфність двох систем стосується структур систем і функцій їх елементів. Одна з таких систем є *моделлю* іншої (*оригіналу*) і навпаки. Таких ізоморфних систем може бути безліч. Проблема наукового пошуку полягає у побудові системи, яка б стала моделлю досліджуваної системи.

Термін "модель" походить від латинського слова "modulus", тобто зразок, пристрій, еталон. У широкому значенні – це будь-який аналог (уявний, умовний: зображення, опис, схема, креслення тощо) певного об'єкта, процесу, явища ("оригіналу" даної моделі), що використовується як його "замінник" [15: 419]. Словник Вебстера визначає модель як "спрощений опис складного явища або процесу".

Терміном "модель" у філософській літературі позначають "деяку реально існуючу систему або ту, що представляється в думках, яка,



заміщаючи і відображаючи в пізнавальних процесах іншу систему-оригінал, знаходиться з нею у відношенні схожості (подібності), завдяки чому вивчення моделі дає змогу отримати нову інформацію про оригінал" [16: 25]. У цьому визначенні закладено генетичний зв'язок моделювання з теорією подібності, принципом аналогії. Таким чином, *моделлю* можна називати систему, яку використовують для дослідження.

Таким чином, модель є абстракцією системи і відображає деякі її властивості. Основною метою моделювання є визначення рівня абстрактного опису системи, тобто рівня детальності її подання через сукупність властивостей модельованої системи.

Модель і система знаходяться в деяких відношеннях, від яких залежить ступінь відповідності між ними. Міру відповідності між системою і моделлю визначають поняття *ізоморфізму* та *гомоморфізму*. Система та модель є ізоморфними, якщо існує взаємоднозначна відповідність між ними, завдяки якій можна перетворити одне подання на інше. Строго доведений ізоморфізм для систем різної природи дає можливість переносити знання з однієї галузі в іншу. За допомогою теорії ізоморфізму можна не тільки створювати моделі систем і процесів, але й організувати процес моделювання.

Однак існують і менш тісні зв'язки між системою та моделлю. Це так звані гомоморфні зв'язки, які визначають однозначну відповідність лише в один бік – від моделі до системи. Система та модель є ізоморфними тільки в разі *спроцення* системи, тобто скорочення множини її властивостей (атрибутів) і характеристик поведінки, які впливають на *простір станів системи*. Зазвичай модель простіша за систему [17: 21-22].

Багатогранність процесу моделювання потребує його систематизації шляхом визначення основних типів моделей. Якщо враховувати, що моделювання – це метод пізнання дійсності, то основною ознакою класифікації можна назвати *спосіб подання* моделі.

В основу моделювання системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів покладемо нове математичне поняття "багатошарової моделі", тобто моделі, що складається з цілого ряду багатофункціональних площин [18: 111]. Такі багатошарові моделі у подальшому будемо називати сендвіч-моделями (СМ) [19]. Дамо деякі пояснення до її застосування.

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

Шари сендвіч-моделі являють собою паралельні площини, які відповідають функціональним складовим досліджуваного явища та складаються з елементів та зв'язків між ними. За таких умов враховуються як зв'язки, що існують у межах кожної площини, так і ті, що існують між самостійними одиницями (площинами, шарами) сендвіч-моделі.

Кожна площина СМ розглядається як самостійна модель ряду складових. Крім того, площини СМ можуть включати структури різних організаційних та функціональних складових. Зв'язки між різними площинами СМ відбивають та формалізують процеси взаємодії окремих площин. Елементами СМ є вузли, вектор-мітки, ребра. Застосування саме сендвіч-моделей *обумовлено* необхідністю відобразити у досліджуваних моделях наявність, накладання та взаємодію у системі освіти окремих структурних одиниць, підрозділів, суб'єктів зі своїми розвиненими організаційними структурами.

Наведемо коротку характеристику елементів СМ та їх змістову інтерпретацію у загальному вигляді.

*Вузол* – елемент підсистеми, що має бути заданим явно в моделі.  
*Вектор-мітка вузла* – набір параметрів, що характеризує даний вузол.  
*Функціональна площина сендвіч-моделі* – множина пов'язаних між собою вузлів (об'єктів), упорядкована згідно з певним логічним правилом.  
*Ребра моделі* – зв'язки, що існують між вузлами. Ребра можуть з'єднувати вузли як у межах однієї функціональної площини (зв'язок горизонтального типу), так і вузли, що належать різним функціональним площинам (зв'язок горизонтального типу) [18: 112].

Відповідно до мети дослідження розглядають більш прості частини сендвіч-моделі, які отримують шляхом вертикальних перерізів загальної СМ. Дано формальне математичне визначення вертикального перерізу.

*Вертикальним перерізом, трубкою або вертикальним циліндром*, будемо називати похідну підмодель сендвіч-моделі, яка сама є сендвіч-моделлю з усіма відповідними зв'язками як у виділених фрагментах кожної з площин, так й між фрагментами різних функціональних площин [18: 121].

Часткова, вертикальна трубка відрізняється від цілої сендвіч-моделі тим, що у ній розглядаються не всі можливі взаємозв'язки між елементами (вузлами) та площинами (їх, як правило, велика кількість), а

лише ті, що відповідають завданням дослідження і є суттєвими для розв'язання його завдань.

Кожний вертикальний переріз СМ формується у такий спосіб: визначають деяку базову площину, на якій окреслюють відповідну площинну структуру (фрагмент); на основі виділеного фрагменту, здійснюється вертикальний переріз всієї СМ, тобто у дану вертикальну трубку заносять всі вузли, що взаємодіють з виділеним фрагментом базової площини; розглядають вертикальні перерізи, що включають усі фрагменти кожної функціональної площини.

Викладене вище дає можливість представити сендвіч-модель системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету на основі виділення чотирьох функціональних площин (підсистем): *зовнішньої або соціальної; загальної або горизонтальної; внутрішньої або структурно-змістової; локальної або прикладної* (див. рис. 1).

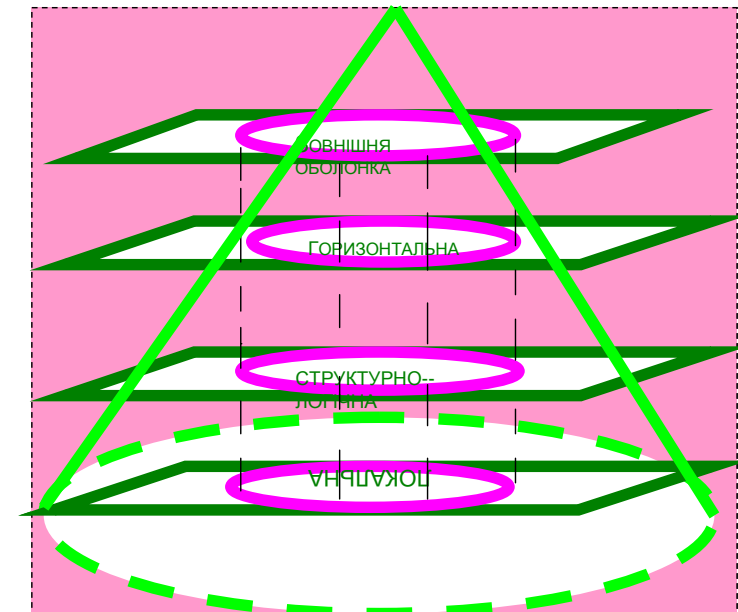


Рис. 1. Сендвіч-модель системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

*Зовнішня (соціальна)* відображає характер соціального середовища, соціальний умов, які ґрунтуються на багатовимірності і багатоваріантності історичного розвитку, його альтернативності, з одного боку, і безповоротності еволюційного руху - з іншою. Саме вона визначає наповнення горизонтальної і локальної складових цілісної системи.

*Загальна (горизонтальна)* відображає цілісність реалізації професійно-педагогічної підготовки в межах одного навчального закладу на основі спеціально підібраної, чітко окресленої, певним чином згрупованої системи елементів, які пов'язані між собою механізмом обміну сигналами (вхідними і вихідними).

*Внутрішня (структурно-змістова)* - дає цілісне структурно-теоретичне уявлення про підсистеми горизонтальної оболонки (вивчення предметів педагогічного циклу), науково-дослідна робота, педагогічна і виробнича практики, самоосвіта тощо.

*Локальна (прикладна)* є найбільш простою системою по відношенню до попередніх оболонок, має практичний характер, відображає найчастіше конкретні авторські системи з їх індивідуальними особливостями.

Кожна з названих функціональних площин СМ має особливості цільового, змістового, прикладного характеру, окреслення яких і є завданням нашого подальшого пошуку.

*Зовнішню площину* педагогічної системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів розглядатимемо як частину метасистеми (*соціальна оболонка*), тобто середовища, в якому вона функціонує. Такий підхід дозволить дати чітку сутнісну характеристику інших складових сендвич-моделі, оскільки структурні елементи педагогічних систем найбільш чутливі до змін, які відбуваються у всіх сферах суспільного життя і ними визначаються [20: 6-11]. Лише таке загальне уявлення про досліджуваний системний об'єкт визначає перспективи детального вивчення певних його компонентів. Співвідношення цілого і одиничного дає можливість визначити їх необхідність і достатність, обумовлену відношенням кожної частини до цілого, а разом з тим, і один до одного.

Стратегія модернізації вищої освіти, як наголошувалося вище, визначається процесами європейської інтеграції і все помітніше впливає на всі сфери життя держави в цілому. Поряд з іншими напрямками

європейської інтеграції (політичним, економічним, правовим) особливе місце в реалізації названих процесів займає культурно-освітній.

Як відомо, Європа з давніх часів має значні досягнення у сфері освіти. Відповідно, європейська освітня співдружність робить послідовні інтеграційні кроки з 1953 року, коли була прийнята Європейська конвенція про еквівалентність дипломів, які надають допуск до університетів, – до загальної декларації європейських міністерств освіти, прийнятої у Болоньї 19 червня 1999 року, і щорічних зустрічей міністрів вищої освіти країн Європи (остання відбулася у вересні 2003 року у Берліні), де приймають до єдиного європейського освітнього простору нові країни, які забезпечують виконання основних положень Болонської декларації. Європейський освітній простір виставляє до своїх партнерів такі вимоги:

- запровадження єдиного додатка до диплома;
- підготовка фахівців за двома освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр і магістр;
- уведення європейської системи перезарахування кредитів (ЄСПК – ECTS);
- подолання перешкод для ефективного вільного пересування студентів, викладачів, науковців та адміністраторів;
- досягнення відповідної якості вищої освіти з урахуванням взаємовизнаних критеріїв та методології;
- запровадження європейських критеріїв вищої освіти (узгоджені навчальні плани, інтегровані програми навчання, практичної підготовки до наукових досліджень тощо).

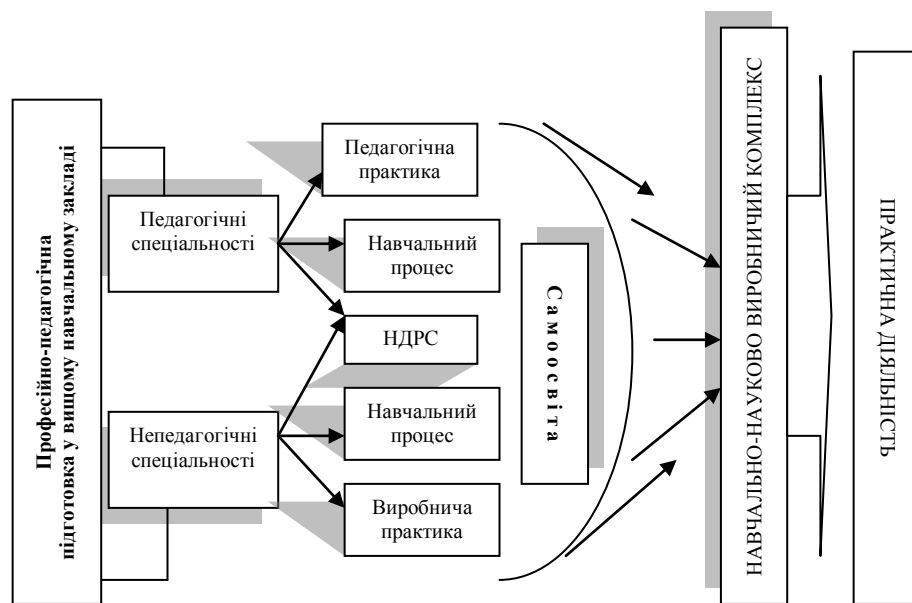
Реалізація завдань впровадження системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів, поставлених на *соціальному рівні (зовнішня площина)*, вимагає внесення змін в структурні елементи площин нижніх рівнів серед яких особливе місце займає *загальна (горизонтальна) складова* (див. рис 2).

Специфікою змістового наповнення зазначеної складової є наявність у класичних університетах у перехідний період від педагогічних навчальних закладів до класичних непедагогічних та педагогічних спеціальностей одночасно.

Відповідно один з її ключових блоків (фрагмент) можна структурувати таким чином: непедагогічні спеціальності – педагогічні

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

спеціальності. Студенти кожного з визначених фахів включені у такі види діяльності: навчальну (з опорою на фах, включаючи відповідний обсяг предметів педагогічного циклу – педагогічна складова); самостійна робота, самоосвіта, науково-дослідна діяльність у межах педагогічної складової; практика (виробнича – для непедагогічних спеціальностей, педагогічна – для майбутніх учителів). Кожен попередній (більш простий) компонент є підґрунтям для формування наступного більш складного, рівень сформованості більш складних компонентів визначає рівень оволодіння більш простими. Означена система взаємозв'язків між компонентами обумовлює цілісний характер горизонтальної складової та забезпечує доцільний перехід на наступний рівень.



*Рис. 2. Система професійно-педагогічної підготовки студентів класичних університетів*

Структурно-змістова (внутрішня) складова обумовлюється відмінностями у підготовці фахівців за наведеними вище спеціальностями (непедагогічними та педагогічними). Педагогічна складова для педагогічних спеціальностей є їх атрибутивним елементом,

а «предметні» кафедри у такому разі – звичайне явище (математика, фізика, політична економія тощо). Отже, для майбутніх учителів, яких готують у ряді класичних університетів, у перехідний період у самій структурі підготовки не з'являється нічого принципово нового, якщо не враховувати її якісне наповнення з урахуванням вимог Болонського процесу.

Тому більш детально розглянемо педагогічну підготовку студентів непедагогічних спеціальностей. Як найбільш загальний компонент цілісної системи для непедагогічних спеціальностей університетів вона є принципово новим явищем: з одного боку, вона передбачає реалізацію у контексті подальшого надання випускникам (додатково) кваліфікації викладача відповідної дисципліни, з іншого, викладається, як дисципліна загальної підготовки, що визначає цілісну *гуманізацію* фахової (фундаментальної) підготовки.

Потреба в людях, готових до життя у постійно змінювальному соціумі, налаштованих і здатних творити нове у своїй діяльності, покликана до життя і стимулює, каталізує (прискорює) інноваційні освітні процеси, вихід яких на новий рівень забезпечує стабільність і розвиток соціуму. За таких умов навчальний процес передбачає особистісну орієнтацію, спрямовану на те, щоб майбутній фахівець став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною і самодіяльною особистістю. Центром і метою такої побудови навчального процесу є особистість. Ступінь гуманізації цього процесу залежить від того, наскільки він створює передумови для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, прагнення до свободи, відповідальності, творчості.

У контексті гуманістичної освітньої парадигми принципово іншою бачиться і позиція педагога, якому належить бути не засобом, а визначальним чинником навчального процесу, соратником і супутником студентів-майбутніх фахівців на шляхах пізнання. Він виступає провідною фігурою успішної педагогічної взаємодії, від нього залежить оперативність врахування їх особистісних якостей, які постійно змінюються під впливом зовнішніх обставин та індивідуального зростання.

Гуманізація професійної підготовки за рахунок *педагогічної складової* є інновацією у вищій освіті. Але, як справедливо стверджують

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

вітчизняні вчені, інноваційною вона є тільки для нашої вищої школи, оскільки зарубіжні здобутки уже давно еволюціонують у гуманістичному напрямі, поступово трансформуючись у систему нових відносин.

Дослідження зазначеного феномену для студентів непедагогічних спеціальностей дозволило встановити деякі причини неоднозначного ставлення до педагогічної підготовки. Першою є очікування, що базується на підсвідомому формуванні оціночного судження про навчальний предмет. На їх думку дисципліни «виходили» за коло необхідних (з точки зору студентів) предметів, спрацьовував усталений прагматичний технократизм, а також термін «педагогіка» викликав негативне ставлення до дисциплін у цілому (спрацьовував шкільний «досвід»).

Усвідомлення зазначеного явища дає підстави для внесення коректив у навчальні плани університетів за рахунок введення дисципліни галузевого спрямування: наприклад, для медичних спеціальностей «Лікувальну педагогіку» замість «Загальної педагогіки», для економічних – «Основи педагогіки» доповнювати дисципліною «Навчальний менеджмент» тощо.

Відповідного оновлення потребує змістове наповнення дисциплін педагогічного циклу для непедагогічних спеціальностей, основною ознакою якого має стати врахування галузевого досвіду.

*Самостійна навчальна діяльність* є ще одним компонентом внутрішньої оболонки системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів. Самостійною навчальною діяльністю називають різноманітні види індивідуальної і колективної пізнавальної діяльності, яка здійснюється на навчальних заняттях або поза ними за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі. Реалізація цих настанов вимагає від особистості, яка навчається, активної розумової праці, самостійного виконання різних видів пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань на основі педагогічного керівництва. *Самоосвіта*, в свою чергу, – такий специфічний вид діяльності, в ході якої завдяки самостійному визначенню цілей особистість задовольняє власні пізнавальні потреби або вдосконалює свої здібності, якості та властивості особистості в тому числі й професійні.



Як зазначалося у попередніх дослідженнях автора, самостійна робота при зацікавленому ставленні до неї тих, хто навчається, переростає в їх самоосвітню діяльність. Це відбувається, коли вони повною мірою засвоїли цілі самостійної роботи, за власним бажанням роблять усе, щоб їх досягти. Як тільки мета самостійної роботи перестає бути особистою метою того, хто навчається, відбувається зворотний перехід від самоосвіти до самостійної роботи. Шляхом таких взаємопереходів можна підвищувати рівень готовності особистості до самоосвітньої діяльності [21]. Ця теза й має бути покладена у основу розробки змісту та завдань для самостійної роботи на наступних рівнях системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів.

*Наукові дослідження*, як одиниця оболонки, що розглядається, – це джерело творчого пошуку, що сприяє збагаченню теорії та практики фахової діяльності і забезпечує глибоке розуміння суті галузевих процесів і явищ, інноваційне розв'язання неординарних фахових завдань. Дослідження у галузі педагогіки – їх важлива складова, що, з одного боку, виводить педагогічну підготовку з теоретичного рівня на практичний, з іншого – підсилює розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця. Залучення майбутніх фахівців до наукової роботи здійснюється на основі впровадження технологічного підходу, що дає можливість реалізувати дослідницьку діяльність студентів на трьох рівнях: адаптивному, активного формування, трансформування.

*Практика* – той етап пізнавальної діяльності, де майбутній фахівець підводить проміжні підсумки навчання в університеті. У цей час з'являється можливість попереднього визначення його власного професійного іміджу – образу професіоналу, який включає дві складові: спеціальну та прикладну. Якщо результативність спеціальної обумовлена якістю засвоєння предметів, що складають фундаментальну підготовку, то прикладної – потенціалом, що закладався у ході вивчення педагогічних дисциплін (наприклад, «вміння вчити» розглядається як основа діяльності менеджера, «вміння організовувати взаємодію з пацієнтом» – основа діяльності лікаря тощо), а також дисциплін нового покоління («Основи іміджу», «Іміджологія» тощо).

Практичний характер *локальної (прикладної, модульної)* площини передбачає врахування орієнтирів на входження в освітній і науковий простір Європи, а також реалізацію практичних кроків на засадах

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

кредитно-модульної системи організації навчального процесу та системи об'єктивного педагогічного контролю знань.

Впровадження модульно-кредитної системи у вищій школі України має на меті:

- досягнення відповідності стандартам європейської системи освіти, яка виходить із знань, умінь та навичок, що є надбанням випускника;
- затребування українських освітянських кваліфікацій європейським ринком праці;
- затвердження загальноприйнятої та порівнянної системи освітньо-кваліфікаційних ступенів;
- впровадження стандартизованого додатка до диплома, модель якого розроблена Європейською Комісією, радою Європи та UNESCO/CEPES і який містить детальну інформацію про результати навчання випускника;
- стимулювання викладачів і студентів вищих навчальних закладів до вдосконалення системи об'єктивної оцінки якості знань;

забезпечення “прозорості” системи вищої освіти та академічного і професійного визнання кваліфікацій (дипломів, ступенів, посвідчень та ін.) [22: 9].

Кредитно-модульній системі як невід’ємному атрибуту Болонської декларації надаються дві основні функції: *перша* – сприяння мобільності студентів і викладачів та спрощення переходів з одного університету до іншого; *друга* – *акумулююча*, чітке визначення обсягів проведеної студентом роботи з урахуванням усіх видів навчальної та наукової діяльності. Сума кредитів визначає, на що здатний студент, який навчається за тією чи іншою програмою.

Впровадження кредитно-модульної системи є важливим фактором для стимулювання ефективної роботи викладача і студента, збільшення часу їх безпосереднього індивідуального спілкування в процесі навчання. Попередній аналіз проведеної роботи показав, що серед викладачів та студентів практично відсутній єдиний підхід до тлумачення самого поняття «кредитно-модульна система навчання». Його часто ототожнюють з поняттям «модульно-рейтингова система навчання» або визначають в окремих випадках на засадах американського, європейського, німецького типу кредитно-модульної системи навчання, кожна з яких має свої особливості.

На основі категоріального аналізу, проведеного П. Сікорським, можна констатувати, що модуль – це логічно завершена, системно впорядкована частина теоретичних знань і фактичних умінь з конкретної навчальної дисципліни, адаптованих до індивідуальних особливостей суб'єктів учіння з визначеним оптимальним часом на організацію їх засвоєння [23: 15-19.].

*Модулі* конструюються як система навчальних елементів, об'єднаних ознакою відповідності визначеному об'єкту професійної діяльності. Останній розглядається як деякий обсяг навчальної інформації, яка має самостійну логічну структуру і зміст, що дає змогу оперувати цією інформацією в процесі розумової діяльності студента.

Модульна організація змісту навчальної дисципліни – це не механічне перенесення розділів програми до навчальних модулів, оскільки вона вимагає глибокої аналітико-логічної роботи над змістовим наповненням дисципліни, структурування її як системи, а не довільного конгломерату наукової інформації.

Другою умовою реалізації модульного принципу організації змісту навчальної дисципліни є можливість виділити генеральні наскрізні ідеї професійної діяльності, на розкриття і засвоєння яких спрямований кожен модуль. Для студента – майбутнього фахівця – важливо не лише осмислити й засвоїти інформацію, а й оволодіти способами її практичного застосування і прийняття рішень. За таких умов зменшується частка прямого, зовні заданого інформування і розширення застосування інтерактивних форм і методів роботи студентів під керівництвом викладача та повноцінної самостійної роботи в лабораторіях, читальних залах, на об'єктах майбутньої професійної діяльності, що особливо важливо для системи дистанційного навчання.

Створення системи кредитів має полегшити порівняння завершення курсів і сприяти максимальному розширенню мобільності студентів.

Кредит – умовна одиниця виміру навчального навантаження студента при вивченні певної складової навчальної програми чи певної дисципліни (курсу), виконаної студентом під час навчання. Кредит – мінімальна одиниця, яка точно документується, часто означає навчання впродовж тижня (суму аудиторної і самостійної роботи студента).

Поняття дидактичного кредиту визначається через найближче родове поняття – часову величину повного навчального навантаження студента,

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

яку потрібно розподілити між навчальними дисциплінами. Очевидно, що сам термін «кредит» відповідає своїй суті, тобто дозволяє «взяти» навчальну дисципліну з певною кількістю часу на її засвоєння (позичку) з тим, щоб згодом «повернути» її, залишивши для себе засвоєні знання, про що засвідчуватиме складений іспит. Тобто це поняття має такі істотні ознаки: зобов'язання студента добровільно вибирати ті чи інші навчальні дисципліни і за визначений термін засвоїти зміст навчальної дисципліни, склавши підсумковий іспит.

На основі поєднання тлумачення зазначених понять є можливість для обґрунтування нової навчальної технології яка називається кредитно-модульною.

Організація навчального процесу у вищій школі на засадах кредитно-модульної системи навчання передбачає розробку інформаційних пакетів: нормативних документів, що регламентують впровадження кредитно-модульної системи навчання (Положення про організацію навчання в умовах КМС, навчальні плани та програми); адаптацію планів підготовки фахівців до вимог кредитно-модульної системи навчання, переструктурування графіку навчального процесу, розподіл навчальних дисциплін на модулі, визначення системи оцінювання та контролю знань студентів, розробку звітної документації; забезпечення навчального процесу навчально-методичними матеріалами (розробка інструктивно-методичних матеріалів, рейтингових книжок, навчально-методичних посібників тощо). Наприклад, кафедрою педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка розроблено методичний посібник «Інструктивно-методичні матеріали до курсу педагогіка».

Вивчення «Педагогіки» відповідно до навчальних планів в університеті починається на першому-другому курсі, коли студенти проходять період адаптації до навчання у вищому навчальному закладі. Саме тому виникає потреба у наданні майбутнім фахівцям методичної допомоги щодо опрацювання теоретичного матеріалу у ході підготовки до практичних занять з урахуванням особливостей означеного курсу.

У інструктивно-методичних матеріалах подана тематика теоретичного і практичного курсів, їх погодинний розподіл у контексті впровадження кредитно-модульної системи навчання, вимоги щодо проведення семінарських та лабораторних занять, їх структура, конкретизовано завдання щодо вивчення кожної теми, представлені чіткі

алгоритми (локальні технології) щодо виконання кожного типу індивідуальних завдань. Окрім цього, з метою усвідомлення студентами логіки вивчення кожної теми у інструктивно-методичні матеріали включено систему блок-схем [24].

Таким чином, зорієнтована на цей рівень (локальний) оболонка реалізується як технологія окремих частин навчального процесу (технологія видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей тощо), як авторські системи навчання тощо. Оскільки побудова технології зазвичай носить авторський характер, то водночас побудовані на одній теорії, концепції (наприклад, на засадах євроінтеграційних процесів) кілька технологій не є свідченням їх ідентичності. Вони завжди будуть відрізнятися за кількісними і якісними параметрами. У зв'язку з цим важливо мати цілісну систему засобів опису педагогічних технологій, враховуючи, що кожна з них містить концептуальний, змістовий та процесуальний аспекти.

Представлена нами у вигляді акмеологічного маршруту система професійно-педагогічної підготовки студентів університету являє собою багаторівневу конструкцію, яка складається з елементів, що взаємодіють між собою прямими та оберненими зв'язками. Кожна з названих оболонок системи має особливості цільового, змістового, прикладного характеру, більш детальне теоретичне окреслення і впровадження у практику діяльності вищої школи яких і є завданням нашого подальшого пошуку.

#### **Список використаної літератури:**

1. Козаков В.А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Підручник. У 2-х ч. – Ч.І. Психологія суб'єкта діяльності. – К.: КНЕУ, 2000. – 243 с.: іл.
2. Вентцель Е.С. Введение в исследование операций. – М., 1964.
3. Форрестер Дж. Мировая динамика. – М., 1978.
4. Бирюкова Н.А. Взаимодействие мастера производственного обучения и классного руководителя СПТУ в решении воспитательных задач: Автореферат дисс... канд. пед. наук. – Л., 1988. – 19 с.
5. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. – М., 2002. – 208 с.
6. Мамонтов Я.А. Хрестоматия современных педагогических течений. – Харьков, 1926.

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

7. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С. 103 – 106.
8. Калашников В.В. Сложные системы и методы их анализа. – М., 1980. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Математика, кибернетика»; № 9).
9. Бусленко Н.П. Моделирование сложных систем. – М., 1978.
10. Бусленко Н.П., Калашников В.В., Коваленко И. Н. Лекции по теории сложных систем. – М., 1973.
11. Бусленко Н.П. Сложные системы и имитационные модели // Кибернетика. – 1978. – № 6. – С. 4-7.
12. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989. – 192 с.
13. Беспалько В.П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия // Педагогика – 1993. – №5. – С. 16-25.
14. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М., 1989. – 167 с.
15. Словарь иностранных слов / Под ред. С.М. Локшина. – М.: Гос. изд-во иностр. нац-ых словарей, 1949. – 807 с.
16. Морозов К.Е. Математическое моделирование в научном познании. – М.: Мысль, 1969. – 215 с.
17. Томашевский В.М. Моделирование систем. – К.: Видавничка група ВНУ, 2005. – 352 с.: іл.
18. Шутюк С.В. Моделирование системы взаимоотношений крупных компаний с регионами. Научная монография. – М.: ВИНТИ РАН, 2006. – 336 с., ил.
19. Шутюк С.В. Моделирование комплексной системы взаимоотношений компаний "Российские железные дороги" с регионами / В.М. Сай, С.В. Шутюк // Транспорт Урала. – 2004. – № 1. – С. 11-16.
20. Кузьмина (Головки-Гаршина) Н.В. Предмет акмеологии. – СПб, 2002. – 189 с.
21. Сидорчук Н.Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2002. – 218 с.
22. Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Левківський К.М., Сухарніков Ю.В. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Освіта України. – № 60-61. – 10 серпня 2004. – С. 9.
23. Сікорський П. Дидактичні поняття кредиту і модуля в контексті Болонського процесу // Шлях освіти. – 2004.- № 2. – С. 15-19.
24. Сидорчук Н.Г. Інструктивно-методичні матеріали до курсу педагогіка: Метод. Посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2005. – 168 с.

### **Компаративний аналіз моделей ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України**

Входження України у європейський та світовий освітній простір – це значуща соціальна проблема, яка потребує серйозної і різнопланової теоретичної і практичної роботи, порівняного дослідження моделей вищої освіти зарубіжних країн.

Тільки враховуючи світовий досвід та завдання інтеграції досягнень науки і технології в освіту можна забезпечити відповідність інтелектуального й технологічного ресурсу України вимогам економічних реформ та завдань європейської інтеграції, тенденціям поступу у ХХІ століття і гуманістичним перспективам особистості.

*Моделі освіти* – сформовані засобами знакових систем мислительні аналоги (логічні) конструкти, що схематично відображають освітню практику в цілому або її окремі фрагменти [1, с. 75].

Їх класифікують як описові, функціональні, прогностичні. Ми зупинимося на описових моделях ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України. Описові моделі дають уявлення про завдання, структуру, основні елементи освітньої практики.

*Модель підготовки спеціаліста* – система, яка відображає або відтворює існуючі структури, що будуть проектуватися, склад і зміст навчання спеціалістів та організацію навчального процесу, що забезпечує їх реалізацію [1, с. 78].

У нашому дослідженні йдеться про описові моделі педагогічної підготовки фахівців різних кваліфікаційних рівнів, які дають уявлення про завдання, структуру, основні елементи педагогічної освітньої практики країн західноєвропейських та східноєвропейських регіонів.

Виходячи з положення І.Б. Васильєвої, що *педагогічна модель* – це модель, яка відображає взаємозв'язки та взаємозалежності між проєктованими якостями і властивостями особистості як об'єкта педагогіки та процесом її розвитку, а також організацію цієї педагогічної системи, в межах якої він відбувається, і управлінням нею, ми маємо розглянути і порівняти мету, функції та принципи систем педагогічної підготовки фахівців різних освітніх рівнів розвинутих країн, зміст систем педагогічної підготовки і технологію, організаційно-методичне забезпечення, психолого-педагогічні умови функціонування системи педагогічної підготовки та її результативність.

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

Структура світової вищої освіти видається надзвичайно різноманітною, однак домінують дві тенденції:

Унітарна, або єдина, система, коли вища освіта забезпечується університетами чи відповідними до них закладами. Такі заклади пропонують як загальні академічні ступені, так і професійно орієнтовані програми різної тривалості і рівня. В *унітарній* системі вищої освіти до її складу входять лише університети (частка інших ВНЗ становить незначний відсоток). Такою є освіта в Італії, Іспанії, Австрії, Фінляндії, Швеції. Деякі експерти виділяють в окрему групу країни з так званими „інтегрованими” університетами, до складу яких увійшли спеціалізовані середні і вищі навчальні заклади (Швеція та Іспанія) та країни, що належали до соціалістичного табору.

Бінарна, або подвійна, система з *традиційним університетським сектором*, що так чи інакше спирається як окремий *неуніверситетський сектор* вищої освіти, який має чітко окреслену структуру. Така система освіти притаманна більшості розвинених країн світу, де поряд з університетським сектором існують численні спеціалізовані заклади, які приймають чималу частину молоді. З європейських країн таку систему вищої освіти мають Бельгія, Великобританія, Греція, Данія, Ірландія, Нідерланди, Норвегія, Німеччина, Франція, Швейцарія та ряд інших. Достатньо ефективною для світової вищої освіти є тенденція до вдосконалення і розширення „короткої і професіоналізованої вищої освіти. Йдеться не про аналоги наших технікумів, а про інтенсивне навчання у справжньому ВНЗ (це, нерідко, особливий підрозділ університетів, але упродовж малого проміжку часу, до трьох років). Прикладом є створені нещодавно „університетські інститути” у Франції, тут отримується ґрунтовна освіта і як наслідок – випускники легко знаходять роботу.

Тенденції до всебічної (єдиної) університетської системи разом із розвитком сильного сектору вищої освіти неуніверситетського рівня сприяли ширшому тлумаченню поняття „університет”, що відрізняється від визначення, яке традиційно використовується щодо континентального європейського університету, – установа з інтенсивною співпрацею, узгоджується між викладанням, навчанням та успіхами у ньому, де велика увага приділяється індивідуальному навчанню. Ця тенденція чітко спостерігається сьогодні, в головному, в університетах тих країн, які встигли найглибше зануритися у процес створення



інформаційного суспільства. Донедавна малоструктуровані системи вищої освіти виконували достатньо обмежену кількість завдань щодо збереження й зміцнення державних структур країни, проведення наукових і технологічних досліджень з одночасною підготовкою науковців, а також забезпечення економіки фахівцями високої кваліфікації. У більшості країн світу ці завдання заклади вищої освіти виконували шляхом використання монодисциплінарного навчання. Якщо вища освіта була загальною, то фахова підготовка переносилася на робочі місця (класичним прикладом є Японія).

Основні ж завдання щодо організації навчальних закладів цієї освіти, які мають професійно орієнтовані програми навчання паралельно з університетським сектором, майже однакові у більшості країн: запропонувати професійно орієнтовані та економічно вигідні типи освіти для задоволення потреб ринку праці; забезпечити потреби зростаючої кількості вступників без істотного збільшення урядових витрат на вищу освіту; запропонувати передусім програми, орієнтовані на викладання, в яких частково використовуватимуться дослідження прикладного характеру; поновлення та покращення вже існуючої професійно орієнтованої освіти.

Існує традиційна диференціація між структурою європейського ступеня з досить довгим академічно інтегрованим навчанням та структурою „англо-американського” університетського ступеня з коротшим за тривалістю навчанням на отримання першого ступеня та розмаїттям післябакалаврських студій, що частково базуються на модульній системі.

У деяких країнах типи ступенів коротшого циклу впроваджуються у національну структуру ступенів (Данія, Фінляндія, Італія, Португалія). В інших країнах така система впроваджується разом із традиційною ступеневою структурою (Німеччина та Нідерланди).

У неуніверситетському секторі також відбувається безперервна диференціація кваліфікацій. Аби відповідати вимогам ринку праці певних професійних сферах, запроваджено велику кількість нових програм для здобуття ступеня бакалавра, розроблено низку післябакалаврських курсів. Вони можуть завершуватися отриманням національного ступеня чи ступенів із подвійною спеціалізацією. Заклади освіти неуніверситетського типу, які не мають права на магістерські програми, за власним бажанням можуть співпрацювати із зарубіжними

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

установами, які таке право мають. Отже, у такий спосіб зазначені заклади освіти отримують можливість пропонувати студентам міжнародні магістерські програми.

Зклади вищої освіти неуніверситетського сектору не пропонують докторські ступені, але це не означає, що кандидати на докторські програми з неуніверситетського сектору не можуть на них навчатися. У деяких країнах такі кандидати мають можливість отримати доступ до докторської (РШ) програми в університеті одразу (Норвегія і Нідерланди) або через підготовчі курси (Австрія і Німеччина). У Норвегії декілька навчальних закладів неуніверситетського сектору здобувають право проводити дослідницькі студії та надавати докторські ступені.

Зростаюча диверсифікація в цілому вважається позитивним явищем для систем вищої освіти як у середині кожної країни, так і в міжнародному контексті. Але зростаюча диверсифікація стикається з проблемами недостатньої прозорості структур кваліфікацій окремої країни і труднощами у взаємному визнанні кваліфікацій через велику кількість різних рівнів та варіацій змісту кваліфікацій. Вирішення цих проблем спонукає до пошуку інших інструментів.

Європейські вищі навчальні заклади демонструють свою підтримку принципів Болонської декларації і свої зобов'язання зі створення до кінця десятиліття Зони європейської вищої освіти. Вони вбачають у заснуванні в Саламанці Асоціації європейських університетів як символічне, так і практичне значення для більш ефективного інформування урядів та суспільств і, тим самим для підтримки формування свого майбутнього в зоні європейської вищої освіти.

Країни, що підписали Болонську конвенцію підтверджують свою здатність і готовність ініціювати та підтримувати прогрес спільними зусиллями: здійснити переоцінку вищої освіти і наукових досліджень для всієї Європи; реорганізувати вищу освіту в цілому і поновити програми зокрема; розвивати й базувати вищу освіту на основі наукових досліджень; виробити взаємоприйнятні механізми для оцінки, гарантії та підтвердження якості; послуговуватися загальними термінами європейського виміру і забезпечувати відповідність різних інститутів, програм, ступенів; сприяти мобільності студентів, персоналу та можливості працевлаштування випускників у Європі; підтримувати зусилля з модернізації університетів у країнах, де існують значні

проблеми щодо входження в Зону європейської вищої освіти; запроваджувати зміни, аби бути відкритими, привабливими, конкурентоспроможними вдома, в Європі й у світі; дотримуватися позиції, що вища освіта має бути відповідальною перед суспільством; прийняти систему легко зрозумілих та адекватних ступенів, спрямованих на полегшення академічного і фахового визнання поділів курсів, щоб громадяни могли ефективно використовувати свої кваліфікації, уміння і навички в усій зоні європейської вищої освіти; прийняти систему засновану, по суті, на двох основних циклах (бакалаврат, магістратура).

Отже, наймогутнішими ініціаторами змін у системі освіти виступають не її власні проблеми чи негаразди (системні чинники), а ті, які перебувають поза нею, насамперед, пріоритети й вимоги до навчання і виховання спричинені включенням даної країни до спільного руху світового співтовариства у майбутнє, змінами у виробництві, культурі.

Проте система освіти, як і культура її народу, є унікальним явищем незрівнянно складнішим, ніж інші системи (транспорту, зв'язку, безпеки), бо глибоко пов'язана з духовними і матеріальними аспектами минулого і сучасного. З огляду на це у кожній країні освіта та її організація мають свої особливості.

Розглянемо моделі педагогічної освіти США, Англії, Франції, України.

Педагогічна освіта у ВНЗ США здійснюється за паралельною, послідовною та альтернативними моделями.

У структурі педагогічної освіти США виділяються ВНЗ різних рівнів: університети (4-5 років), педагогічні коледжі (4-5 років), коледжі вільних мистецтв (4 роки), молодші коледжі (2 роки). У перших трьох готують викладачів середньої школи, у молодшому коледжі – вчителів початкової школи. Присутні як державні, так і приватні заклади педагогічної освіти. Серед найбільш відомих університетів, що готують педагогічні кадри, – Болл університет (штат Індіана), Північний Іллінойський, Мічиганський, університет у Філадельфії (штат Пенсільванія).

Університетська педагогічна освіта у США – багаторівнева система, яка готує бакалаврів, магістрів і докторів. Щоб одержати ступінь бакалавра педагогіки, потрібно пройти 4-річний курс навчання на факультеті гуманітарних або природничих наук акредитованого вузу з одночасною або наступною спеціалізацією на педагогічному факультеті

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

(департаменті). Диплом бакалавра дають і педагогічні коледжі або коледжі вільних мистецтв.

В університетах діє майже 170 різноманітних програм підготовки бакалаврів. Співвідношення обов'язкових дисциплін і дисциплін на вибір залежить від циклу навчання, його належності до державного або приватного сектора. Здебільшого обов'язкові дисципліни становлять до 60 % загального обсягу навчального часу; понад 20 % – вибіркові; час, що залишився, розподіляється між факультативними курсами. Вибіркові курси – залікові. Вони можуть входити до програм будь-якого, але найінтенсивніше (до 70 % часу) їх вивчають на останньому курсі.

Вивчення загальнонаукових, гуманітарних і спеціальних дисциплін розподіляється на чотири роки підготовки бакалаврів. Спеціальними дисциплінами є гуманітарні науки та етика поведінки, теоретичні педагогічні та методичні курси, практична підготовка (тренінги, педагогічна практика, науково-дослідницька робота). До гуманітарних дисциплін, які вивчають в обов'язково-вибірковому порядку, належать: філософія, політологія, соціологія, економіка, психологія, історія античної культури і культури Середньовіччя, література, давні й сучасні іноземні мови. На загальнонаукову і гуманітарну підготовку бакалаврів відводиться до 65 % усього навчального часу.

Для 80 % студентів ступінь бакалавра є останнім в педагогічній освіті, близько 20% стають магістрами, з них 3 % одержують докторський ступінь. Готують магістрів протягом двох років. Як правило, предмети спеціального циклу займають 60 % навчального часу, з нього 25-30 % відведено на психолого-педагогічну підготовку. Обов'язкові курси цього циклу такі: „Вступ до педагогіки”, „Філософія освіти”, „Історія педагогіки”, „Соціологія освіти”, „Антропологія освіти”, „Освітня політика”, „Економіка освіти”, „Порівняльна педагогіка”, „Педагогічна етика”. Психологічний блок вміщує: „Вступ до психології”, „Загальну педагогічну психологію”, „Психологію розвитку дитини”. Вважається, що такий комплекс дисциплін дає змогу вчителю розглядати освіту як комплексну діяльність, бачити предмети в перспективі, бути компетентним, давати оцінку як щоденному навчально-виховному процесу, так і педагогічним новаціям.

В університетах США велика увага приділяється професіоналізації педагогічної діяльності майбутнього вчителя протягом педагогічної практики. В університеті Мериленду, наприклад, педагогічна практика

студентів має кілька етапів і різновидів, приблизно такий же зміст притаманний і педагогічній практиці студентів в університеті Сан-Хосе у Каліфорнії, університеті Нью-Мексико, Делаварському університеті. Педагоги цих закладів вважають, що перевести теорію у практику студентам не допоможе загальноприйнятий досвід шкіл з обов'язковим набором виховних заходів. Згідно зі змістом підготовки, практика - це комплекс, система таких різних її видів: а) лабораторна практика у контрольованих умовах; б) спеціальна практика; в) спостереження за процесом навчання; г) відвідування адміністративних центрів освіти. Практика збільшена і триває півтора-два, а то й три семестри, по чергово з курсами теоретичної підготовки. Цей факт є нововведенням у педагогічній підготовці, що сприяє підвищенню якості навчання майбутніх учителів.

Пасивна практика здійснюється у лабораторії мікрвикладання університету. Студенти подають записані на відеоманітофон уроки, сплановані ними відповідно до деяких моделей навчання. Ця робота студентів і проекти уроків отримують оцінку як викладачів факультету, так і однокурсників - партнерів. Крім того, студентам пропонують набір дослідних моделей навчання, оптимально спроектовані уроки, і вони займаються теоретичним обґрунтуванням цих моделей, аналізом уроків. Активна практика організовується у першому семестрі, у цей же час майбутні вчителі приступають до аналізу проблем освіти. Студенти відвідують державні центри розвитку освіти, навчально-методичні центри, відділ педагогічної освіти у Департаменті освіти штату, приватну школу, можуть брати участь у регіональних конференціях учителів-початківців. Уся ця практична діяльність з наступним її обговоренням на семінарах дозволяє зрозуміти зміст освіти у середній школі, організацію системи освіти, управління нею, фінансування, обов'язки і права вчителів, їх проблеми та досягнення.

Починаючи з другого семестру, студенти проходять практику в школах. Перший тиждень присвячений вибору школи, розробці індивідуальних планів. У школі майбутні вчителі займаються спостереженням та аналізом навчально-виховного процесу. При цьому вони керуються критеріями оцінки, розробленими дослідницьким центром педагогічної освіти. Це, свого роду, пасивний етап практики у школі.

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

У третьому семестрі вона продовжується, але має вже інше навантаження. На цьому етапі практика є „роздільною” за своєю організацією. Ідея така, що після 4-х тижнів перебування у школі, студенти два тижні займаються аналізом проведеної ними роботи, а потім знову повертаються до своїх класів і продовжують педагогічну діяльність. У ході роботи з учнями студенти організують навчально-виховний процес, здійснюють контроль і керівництво класом. Як свідчить досвід, до кінця семестру студентам вдається звільнитися від ортодоксальності в ставленні до педагогічної діяльності, зайвої підлеглості.

Педагогічні коледжі (Teacher's college або School of Education) при університетах розраховані на 4 роки навчання, але диплом про освіту і звання вчитель отримує після двох років роботи в школі і засвоєння додатково певної групи навчальних предметів. У педагогічних закладах, як і в інших, діє принцип Liberal Art Education, тобто свободи вибору змісту навчання. Студент отримує 40 % загальнообов'язкових знань (наприклад, „Принципи американської освіти”); 60 % - обов'язкових для даної спеціальності (скажімо, „Менеджер освіти”). Крім того, 40 % загальнообов'язкової програми становлять спецкурси, які цікавлять молоду людину: музика, живопис, філософія тощо.

Перелік деяких типових навчальних курсів для майбутніх і працюючих учителів, адміністраторів освіти включає: „Філософські і соціальні проблеми освіти”, „Демократичні засади освітньої системи”, „Полікультурна освіта з метою глобальної безпеки”, „Жінки в гуманітарному сервісі”, „Критична історія освіти (елементи історії педагогіки)”, „Майбутнє освіти”, „Педагогічна психологія”, „Технологія навчання і викладання”, „Технічні засоби навчання”, „Методика навчання за Монтессорі”, „Нетрадиційні технології навчання”, „Викладацький дизайн (навчальний задум, форма викладання, стратегія, тактика, розкриття теми)”, „Використання засобів масової комунікації”, „Інформаційне оточення і школа”, „Проблеми технології педагогічного спілкування. Теорія гуманних взаємовідносин і практика вирішення гуманістичних проблем у навчальному процесі”, „Диференціальна психологія”, „Мова та міжперсональні комунікації (Speech communication). Взаємозв'язок мови пізнання в контексті освітніх проблем. Теоретичні практичні засади мовної комунікації”, „Конфронтаційна комунікація”, „Невербальна комунікація”, „Теорія і

практика індивідуального та групового консультування. Психотерапія”, „Неординарні діти (обдаровані та з відхиленнями від норми)”, „Методика діагностування та оцінювання особистості”, „Психологія організації класу та керівництво ним (освітній менеджмент). Профілактика корекція відхилень у навчанні та поведінці учнів. Вивчення класного середовища (йдеться про забезпечення функціонування класу як навчальної групи, а не колективу)”, „Психологія батьківства”, „Педагогічне адміністрування і лідерство. Законодавство у галузі освіти: права вчителів і учнів”, „Робота з шкільним персоналом (Human Resource management)”, „Проблеми керівництва вищою освітою та освітою дорослих”, „Порівняння шкільної освіти у різних країнах”.

У педагогічних коледжах існує широкий вибір спеціалізованих програм від педагогічного адміністрування до психологічної терапії. Спеціалізація здійснюється на основі фундаментального курсу, обов'язкового для всіх студентів.

Характерною рисою американських педагогічних програм є акцент на ознайомлення студентів з різними науковими течіями, вченнями, позиціями, точками зору щодо проблеми, яка вивчається. Жодні не проголошуються остаточними, єдино правильними. В процесі дискусій студенти повинні самі визначити свою позицію. Тому дискусійність становить фундамент і головну методичну засаду вузівського викладання. Велике значення надається дискусіям з питань конкретного досвіду або проблем, що хвилюють студентів (наприклад, проблем юнацтва).

При вивченні більшості навчальних курсів наголошується на критичному аналізі та критичній оцінці теорій досліджень. Студенти повинні вміти критично оцінювати існуючі практичні рекомендації і досвід. Наприклад: „Оцінка теорій індивідуального і групового спілкування”, „Оцінка теорій навчання”. „Критична оцінка теорій пізнання з точки зору їх застосування в освіті” і т.п. Цілком зрозуміло, що такий підхід сприяє розвитку у студентів критичних поглядів на сучасний рівень педагогічних знань, а також виробленню аналітичних умінь.

У нинішній педагогіці США особливо цінним є формування такої особистості, яка вміє співробітничати, вести діалог, висловлювати свої погляди, сприймати або критикувати погляди інших. Завдяки підходу до

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

виховання, як до процесу взаємодії двох активних суб'єктів, на перший план висувається особистість вихованця з його ініціативою та інтересами, які має враховувати педагог. У педагогіці США утвердилися проблемні методи підготовки вчителів, які передбачають постановку перед студентами проблемних питань, що вимагають самостійного пошуку рішень. До таких методів, які традиційно використовуються у лабораторній підготовці вчителів всіма університетами США, відносимо найбільш значущі для розвитку пізнавальної самостійності, гуманістичного світогляду, творчої активності, зокрема проблемну дискусію, метод відкриттів, метод аналізу конкретних ситуацій (case studies), рольову гру, моделювання, мікрорішення, рефлексорне навчання, метод „симуляції”, „протокольні матеріали” і „міні-курси”.

Великого значення у педагогічній освіті американські педагоги надають також самостійній роботі студентів, написанню ними есе і творчих проектів з наступною презентацією основних положень. Серед різноманітних видів самостійної роботи можна виділити: твори на задану вільну тему, написання рефератів; складні творчі завдання, розраховані, скажімо, на порівняння різних теоретичних концепцій; індивідуальні або групові проекти, які ґрунтуються на певному дослідницькому задумі (наприклад, створення дитячої телевізійної програми або програми викладання з урахуванням особливостей дитячого середовища); аналіз і вирішення реальних або спеціально створених педагогічних ситуацій; критичний аналіз ключових статей з певної проблеми, альтернативних позицій тощо; підготовка лекції для виступу перед студентами з наступною дискусією; створення власних файлів інформації про учнів у комп'ютері і т.п.

Серед знань і вмінь, якими повинні оволодіти майбутні вчителі, є досить солідний комплекс на рівні аспірантури: дослідницькі технології та організація експериментальних досліджень; аналіз й інтегрування літературних джерел; розвиток умінь робити педагогічний аналіз; принципи соціальних і поведінкових досліджень; факторний аналіз; конструювання питань шаблонів; техніка збирання даних, їх статистична обробка і аналіз; урахування можливих помилок; узагальнення результатів досліджень; використання комп'ютера для аналізу даних та інтерпретації знахідок.

Але американські педагогічні програми мають і певні недоліки. Педагогіки як науки в традиційному розумінні цього слова в США не



існує. Поняття „Education” (освіта) фактично об'єднує в собі і навчання, і виховання, і оволодіння культурними, етичними цінностями. Значна частина питань, що стосуються конкретної підготовки вчителя як педагога, вихователя, дидакта, методиста, розчинена у змісті філософських, соціологічних, психологічних проблем. Образно кажучи, педагогіка потонула в психології. Тому панівною в програмах підготовки вчителів є педагогічна психологія. Безумовно, міцна психологічна база для педагога є важливою умовою його професійної діяльності, проте лише тоді, коли він уміє трансформувати ці знання у навчальні, виховні методики.

Згідно з теоретичними концепціями самореалізації особистості, свободи вибору, невтручання у її приватне життя в педагогічних закладах США фактично не викладається теорія і методика виховання. У педагогічному словнику немає навіть відповідного терміну. Такі важливі педагогічні проблеми, як сутність і функції процесу виховання в школі, його закономірності і принципи, методи і засоби, форми організації, позакласна і позашкільна робота тощо, в програмах американських університетів відсутні. Майже не зустрічаються питання про організацію дитячого колективу та його виховний вплив на особистість; немає концентрованого курсу класного керівництва, окремі його аспекти розпорошені по різних психологічних темах.

В американських програмах навчання вчителів у психології розчинилася і дидактика як важлива теоретична та методична основа викладацької майстерності. Такі необхідні традиційні питання як структура процесу навчання, принципи навчання (до речі, найбільше ігноруються в практиці американських учителів), методи навчання, активізація пізнавальної діяльності учнів, певною мірою включені в програми, але більше в психологічному, ніж у прикладному аспекті. Фактично, на педагогічних факультетах в університетах США немає кафедр педагогіки.

Після другої світової війни, особливо починаючи з 60-х років, історію розвитку педагогічної освіти США характеризує безперервний, динамічний потік різноманітних реформаторських пропозицій. Не всі пропозиції вміщують той зміст, який має бути поданий до програми підготовки вчителя. Ті, що його вміщують, звертаються переважно до трьох головних компонентів навчального плану педагогічної освіти, тобто до предметів загальноосвітнього циклу, або „вільних мистецтв”; фахової академічної дисципліни; професійно-педагогічної освіти. Щодо

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

забезпечення безперервного, надійного професійного розвитку вчителів, то більшість сучасних пропозицій бачить розв'язання цієї проблеми у Школах професійного розвитку педагогів, в яких вони повинні працювати, здобуваючи ступінь магістра.

Нині Школи професійного розвитку розглядаються як визначне нововведення американського професійно-педагогічного світу. Нова організаційна структура сприяє реалізації великої кількості завдань, підтримує впровадження важливих для педагогічної освіти ХХІ ст. засад справедливості, рівноправ'я і неупередженості, що були проголошені Групою Голмса, організатором концепції Шкіл професійного розвитку. Група Голмса відстоює положення проте, що педагогічні коледжі університетів повинні працювати у тісному рівноправному партнерстві з місцевими Школами професійного розвитку (ШПР). У 1995 році Група Голмса випустила узагальнюючу книжку „Завтрашні школи освіти”, яка була присвячена реалізації створення ШПР, як бази отримання майбутніми вчителями клінічного і лабораторного досвіду, постійного розвитку нових професіоналів. Члени Групи Голмса запропонували: розробити нову програму підготовки вчителів (з наголосом на розвиток потреб учіння студентів); розвинути новий склад викладачів (найняти на роботу представників меншин); набрати новий склад студентів (оскільки перед виходом наступного покоління освітян на пенсію учні середніх шкіл на 46 % складатимуться з представників меншин, то і вчителі повинні відповідати цьому складу); створити нові локації освітньої роботи (замість постійної роботи в кампусі та епізодичної в середній школі, викладачі і студенти виконуватимуть більшість своєї роботи у ШПР).

Американські фахівці вважають ШПР закладами педагогічної освіти майбутнього.

У порівнянні з США в англійських вищих навчальних закладах термін навчання з більшості спеціальностей менший, аніж у вищих закладах освіти США, і має більш вузький профіль підготовки. Типовий строк навчання, за невеликим виключенням, складає три роки, – як в університетах, так і в спеціалізованих коледжах. Тривалість навчального року, завантаженість аудиторними заняттями (не більше 16 годин на тиждень) – приблизно така ж, як у США; так само дозволене вільне відвідування лекцій.

Система вчених ступенів така ж, як і в США, оскільки американці свого часу запозичили англійську систему (бакалавр, магістр, доктор). Іноді прослухавши курс в одному ВНЗ, студенти складають екзамен на бакалавра в іншому. Натомість шлях до магістра є більш тривалим, бо ступінь магістра мало розповсюджений і присуджується тим, хто не зміг закінчити докторську підготовку з повної програми.

В англійських ВНЗ немає єдиних правил прийому, вони різні. Проте, це більшою мірою залежить від вступника до вищого навчального закладу, від його довузівської підготовки, від показників у свідоцтві про освіту. Отримавши середню освіту, абітурієнт проходить співбесіду і тільки тоді вирішується, чи складатиме він екзамени з 3-4-х предметів. Співбесіда має виявити професійну спрямованість і мотивацію майбутнього студента, а також його соціальний облік (систему ціннісних орієнтацій).

В Англії, де у 1987-1988 р. відбулася шкільна реформа, а в 1993/94 навчальному році розпочалася реформа вищої педагогічної освіти, педагогічна освіта здійснюється за паралельною, послідовною та альтернативними моделями.

Хоча в цілому англійська педагогічна освіта не реформувалась протягом останніх п'ятдесяти років, учені-педагоги виділяють кілька етапів історичного розвитку підготовки вчителів у цій країні, коли змінювались не тільки строки навчання, навчальні програми і плани, а й сама концепція підготовки вчителів. Як стверджується в дослідженні Г. Белла, 50-60-ті роки (1 етап) увійшли в історію англійської освіти як період експериментальних досліджень, пошуків та нововведень. Більшість майбутніх учителів у цей час навчались у дворічних педагогічних коледжах. Їх професійно-педагогічна підготовка була відірвана від школи і здійснювалась на основі дослідно-експериментальної роботи безпосередньо в коледжі за схемою „студент-тьютор”.

У 70-х роках (II етап) термін навчання майбутніх учителів було продовжено до трьох років із запровадженням першого наукового ступеня – бакалавра педагогіки. Поряд з однопрофільними педагогічними коледжами готувати фахівців починають педагогічні факультети університетів. У коледжах та університетах відкриваються регулярні курси для навчання педагогів без відриву від професійної діяльності. Курси підвищення професійної кваліфікації та педагогічної

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

майстерності працюючих учителів перебували у віданні місцевих органів освіти, відрізнялися термінами навчання, програмами, формами й методами навчання. Довгострокові курси (1-3 роки) завершувалися здобуттям обов'язкового для вчителів початкової та середньої школи ступеня бакалавра педагогіки. На цих курсах педагоги мали змогу здобути також ступінь бакалавра мистецтва чи науки – перший академічний ступінь у системі професійного навчання, що прирівнюється до ступеня бакалавра, який присвоюють студентам університетів. Пізніше з'явилися курси підготовки вчителя підвищеного рівня з присвоєнням ступеня магістра педагогіки. Ідеологією цих змін виступила прийнята Міністерством освіти концепція „розвинутої особистості вчителя”.

У 80-ті роки в Англії розробляється концепція „спеціалізованої підготовки вчителя”. В організаційному плані це перетворилося на реорганізацію коледжів педагогічної освіти в коледжі та інститути вищої освіти. Вони стали багатопрофільними й почали готувати фахівців для ширшої суспільної діяльності. В зв'язку з цим термін навчання для майбутніх учителів було продовжено до чотирьох років. Це повністю узгоджується з тенденцією розвитку систем підготовки педагогів в усьому світі.

У сучасній Великобританії учителів готують педагогічні заклади різних типів: чотирирічні інститути і коледжі вищої освіти (Institutes and Colleges of Higher Education); однорічні інститути педагогіки при університетах (Institutes of Education of Universities); дворічні факультети педагогіки політехнічних інститутів (Polytechnic Department of Education); чотирирічні школи сценічного мистецтва (Speech Art Teacher Training Centers); дворічні коледжі (Colleges of Education).

Університетські педагогічні відділення готують учителів з числа випускників одного з факультетів після завершення ними трирічного курсу і отримання ступеня бакалавра по одному-двох предметах обраної спеціальності. Термін навчання на педагогічному відділенні – один рік. До програми входить вивчення курсів педагогіки, психології та інших суміжних дисциплін, а також педагогічна практика. Випускники цих відділень, як правило, працюють в граматичних і технічних школах, а також на академічних відділеннях об'єднаних шкіл.

У студентів однорічного курсу, тобто у студентів випускників відповідних відділень університету (англійська мова, історія,

математика, музика, мистецтво і т. д.), які мають бажання отримати спеціальність учителя, навчальний план передбачає педагогічну практику, яка триває 11 тижнів (4-4-3), що складає приблизно 30 % навчального часу.

Основними видами занять залишаються лекції і семінари. Останнім часом у процесі навчання частіше застосовуються технічні засоби, рольові ігри, мікрвикладання та ін. Традиційно важливими є заняття студентів з персонально закріпленими за ними викладачами (тьюторами). Такі заняття створюють міцний контакт між студентами й викладачами. Викладач виступає не тільки передавачем знань, але й вчить свого підопічного самостійно діяти і мислити.

Аналіз статистичних даних свідчить про те, що на початку 90-х років у Великобританії близько третини майбутніх учителів навчалися в університетах, а решта - в коледжах та інститутах вищої освіти. В цілому дослідження педагогічної освіти в розвинутих країнах виявляють тенденцію зростання кількості вчителів з університетською освітою.

Серйозні розбіжності в навчальних програмах та планах зазначених навчальних закладів Великобританії періодично стають об'єктом дискусій як теоретиків, так і практичних працівників – викладачів, учителів, керівників народної освіти. Академічна орієнтація університетів приводить до того, що їхні випускники характеризуються вищою загальнотеоретичною підготовкою, краще знають головний предмет, але мають недостатню методичну та психолого-педагогічну підготовку. Коледжі та інститути вищої школи, в свою чергу, дають ґрунтовні методичні та психолого-педагогічні знання, але порівняно з університетом – менш фундаментальні знання. Щодо шляхів загальнонаукової та професійно-педагогічної підготовки в різних типах навчальних закладів, то на відміну від університетів, де традиційно існує триступенева система навчання, в коледжах та інститутах певний час використовували „паралельну” форму підготовки вчителів (загальна освіта паралельно з професійно-педагогічною). У результаті зближення цих двох підходів теоретично і на практиці склалася нова модель навчального процесу у ВНЗ – базова дворічна вища освіта з подальшою професійно-педагогічною підготовкою. Саме таку модель було запропоновано багато років тому (доповідь Е. Джеймса „Біла книга”, 1972 р.). Проте тільки на початку 90-х років вона почала широко впроваджуватись у практику та була офіційно закріплена документами.

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

Питання про місце професійно-педагогічної підготовки розв'язувалось однозначно – це школа. Виступаючи напередодні навчального року, міністр освіти Великобританії охарактеризував головні напрями реформи так:

- єдині критерії професійно-педагогічної підготовки вчителя в педвузах;
- акредитація навчальних планів і програм базової підготовки педагогів;
- головна роль школи як повноцінного партнера вузу, університету в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів.

У документах реформи є пряма вказівка на перенесення центру професійної підготовки вчителів у школу. Зокрема, наголошується, що на професійне навчання вчителів середньої школи треба відводити 80 % часу безпосередньо в школі.

Реформа 1993 р. стимулює до життя альтернативні шляхи професійної підготовки вчителя через програми „ліцензованого”, „артикульованого” педагога („Licensed” and „articled” teacher), започатковані кілька років тому. Фактично, навчання за цими програмами відкриває доступ до вчительської професії всім громадянам з вищою освітою. Навчання за „ліцензованою схемою” триває два роки, коли кандидат працює в школі вчителем на основі ліцензії. При цьому одну п'яту свого тижневого навантаження він має навчатися у спеціалізованих „професійних центрах” при окремих коледжах та університетських інститутах педагогіки. Робота в школі та паралельне навчання в спеціалізованих центрах стимулюється додатковими стипендіями в розмірі 70 % заробітної плати молодого вчителя. Програму підготовки артикульованих педагогів розроблено з цільовим призначенням – ліквідувати дефіцит учителів математики і фізики в північно-східному регіоні країни.

Зовсім інший характер має підготовка майбутніх учителів у трьохрічних педагогічних коледжах.

Зараз навчальний план англійського коледжу включає: курси основних предметів; професійний курс; педагогічний курс; практику в школі. По закінченню педагогічного коледжу студентам слід пройти річне стажування за місцем роботи для завершення освіти.

Велика увага у навчанні відводиться курсам основних предметів. Серед провідних академічних дисциплін (математика, географія,

англійська мова та література) студент вибирає 1-2, призначені для „особистої” загальної освіти, які він вивчає досконаліше, ніж інші. На їх вивчення відводиться приблизно 25 % навчального часу з три річного курсу навчання. Збільшення обсягу спеціальних дисциплін та зміщення навчальних акцентів у бік профілізації діє на шкоду професійно-педагогічній підготовці студентів.

Професійний курс являє собою ряд предметів, які вибирає або сам студент, або йому їх пропонують у залежності від навчального плану того типу школи та віку дітей, з якими він працюватиме після закінчення коледжу. Як правило, до професійного курсу входять англійська мова, математика, географія, історія. Звична загальна кількість предметів – 6-8. Професійні курси вивчаються 1-2 роки при найменшій кількості годин на тиждень порівняно з вивченням основних предметів.

На вивчення педагогічних дисциплін відводиться приблизно 1/4 загального навчального часу, що становить 450-480 годин. Основою педагогічної підготовки є „Курс по вихованню та освіті”. До нього входить вивчення філософії, психології, соціології, а також розділи з методик, історії педагогіки, курс школознавства. Зараз педагогічні курси перероблюються у зв'язку з переглядом багатьох положень цієї науки англійськими педагогами-теоретиками, котрі вважають, що курс педагогіки необхідно поширити та поглибити. Зокрема, пропонується зробити акцент на вивченні шкільних програм та навчальних планів у період початкової підготовки вчителя.

Традиційними методами навчання студентів у педагогічних коледжах є лекційний, тьюторський та дискусійний. Аналіз праць П. Бенкса, Р. Віардо, Д. Влайя, та ін. свідчить, що при використанні у навчальному процесі лекційного методу, увага акцентується на підвищенні ролі лекції в розвитку активної розумової діяльності студентів шляхом застосування проблемного викладу навчального матеріалу та групових дискусій, опорних схем, які дають можливість сконцентрувати увагу студентів на головному, скороченні тривалості лекцій за рахунок організації самостійної роботи студентів у формі атестації за викладеним матеріалом.

Особливості використання у навчанні тьюторського методу розкриваються в роботах К. Коліера, Д. Уільямсона та ін. Вони показують, що тьютор, як правило, керує самостійною навчальною діяльністю 1-4 студентів, щотижня консультує їх, аналізує підготовлені

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

студентами на основі рекомендованої науково-методичної літератури і періодичних видань реферати, есе, доповіді, організовує дискусії з різних педагогічних та методичних питань роботи вчителя. Поряд з позитивними рисами – використанням індивідуального підходу та залученням студентів до різних форм самостійної роботи – тьюторському методу притаманні недоліки: недостатня, в ряді випадків, наукова кваліфікація тьютора і знання досвіду школи, значне перевантаження його навчальною роботою.

У практиці роботи коледжів широко використовується дискусійний метод. Роль дискусійного методу як засобу забезпечення студентам можливості висловити свою точку зору, а викладачам одержати сприятливі умови для зв'язку теорії з особистим досвідом студентів, підкреслюють М. Аберкромбі, Д. Портер, К. Саттон. Вони підкреслюють, що в 90 рр. однією з ефективних форм використання в навчальному процесі коледжів цього методу є проведення дискусій у малих групах. Залежно від навчальної мети та складу груп у коледжах діють такі види малих груп: „шумні” /buzzing/, „синдикати” /syndicates/, „самооцінюючі” /self-appraising/, „абєркрємбі” /abercrombie/, та „трєнїнг” /training/ групи.

До „шумних”, „синдикатів” та „само оцінюючих” груп входять 3-6 чол. Члени груп самостійно готують доповіді, усні і письмові роботи на запропоновані тьютором педагогічні і методичні теми, які потім засобами групових дискусій, інтерв'ю, взаємооцінки виконаних завдань обговорюються на семінарах, лекціях, пленарних засіданнях груп. В групах „абєркрємбі” і „трєнїнг” працюють 8-12 чол. Студенти груп „абєркрємбі” виконують самостійні роботи за поданими темами, результати яких обговорюються в процесі „вільних” або „асоціативних” дискусій. Діяльність студентів „трєнїнг” груп пов'язана з вивченням особистої поведінки їх членів, взаємовідносин між ними, мотивів спілкування та спрямована на виправи у педагогічно виваженій поведінці. Наявність малих груп сприяє активізації навчання студентів, допомагає розвитку їх критичного мислення, виробленню інтелектуальних умінь та навичок, формуванню мотивів професійного самовдосконалення.

Аналіз джерел показує, що в навчальному процесі коледжів набуває розповсюдження метод моделювання. Д. Мєгаррі визначає його як імітацію реальної діяльності вчителя в штучно створених педагогічних ситуаціях, коли викладачам коледжів доводиться звертатися до



інтелектуальної абстракції чи спрощення навчального матеріалу. При моделюванні, на відміну від традиційних методів, дії викладачів підпорядковані не логіці засвоєння знань, умінь та навичок студентів, а логіці організації їх діяльності. Показово, що ігрова діяльність студентів у процесі моделювання нічим не обмежується, створюючи умови для розвитку творчих здібностей особистості. Д. Мегаррі розробив класифікацію форм активізації навчання студентів у рамках моделювання, яка широко використовується в коледжах. Викладачі застосовують такі форми цієї класифікації, як аналіз конкретних психолого-педагогічних ситуацій та інцидентів (case studies, critical incidents), „мікрОВикладання” (microteaching), „вхідну кореспонденцію” (in-basket exercises), „розігрування ролей” (role-playing simulations), „ігрове проектування” (simulation games), „лабіринт” (action mazes).

При мікрОВикладанні студент проводить міні-уроки в міні-класах, відпрацьовуючи окремі методичні прийоми. Відеозаписи уроків спільно обговорюються та оцінюються викладачами. Використання ігрового проектування і „лабіринту” передбачає постановку перед студентами науково-методичних завдань та контрольних запитань до них, а також запропонування кількох варіантів вирішення цих завдань. При ігровому проектуванні студенти поділяються на групи, кожна з яких висуває свій варіант розв'язання завдання. Керівники груп захищають їх на імітованих засіданнях шкільних методичних об'єднань учителів. У ході застосування „лабіринту” студенти, імітуючи діяльність учителя, за допомогою комп'ютера виконують обрані варіанти запропонованих завдань, вирішують педагогічні ситуації, що виникають при цьому. Використання активних форм моделювання сприяє підвищенню рівня методичної підготовки майбутніх учителів до роботи в школі.

Обов'язковою складовою професійно-педагогічної підготовки в коледжах є педагогічна практика студентів у школах.

Педагогічна практика студентів – майбутніх учителів – залежить від характеру і тривалості їх курсу навчання. Студенти з трьохрічним строком навчання, по закінченню якого вони отримують диплом, тобто студенти педагогічних коледжів, проходять педагогічну практику кожен рік її тривалість коливається від 7 до 11 тижнів. (Всього 25 тижнів за весь період навчання.)

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

Таким чином, протягом першого року навчання студенти проходять практику протягом семи тижнів, у другому триместрі – три тижня, у третьому – чотири.

Протягом другого року навчання також сім тижнів: в першому триместрі - три, у третьому - чотири.

Протягом третього року навчання у студентів сама довготривала практика – 11 тижнів: в першому і в другому триместрах – по 4 тижні, в третьому триместрі – три тижні.

Навчальний план студентів з чотирирічним курсом навчання, які ведуть до отримання звання бакалавра педагогіки передбачає 4-х тижневу педагогічну практику щорічно в другому триместрі протягом усіх чотирьох років навчання.

У студентів однорічного курсу, тобто у студентів випускників відповідних відділень університету (англійська мова, історія, математика, музика, мистецтво і т.д.), які мають бажання отримати спеціальність вчителя навчальний план передбачає педагогічну практику яка триває 11 тижнів (4-4-3), що складає приблизно 30% навчального часу.

Хоча формально за кожним студентом закріплений керівник – тьютор, програма педагогічної практики не передбачає постійного керівництва з його боку. Програма передбачає лише два відвідування керівником – тьютором студента під час його педагогічної практики в кожному окремому триместрі. (Якщо за висновком керівника педагогічна практика студента не відповідає певним вимогам і не оцінюється позитивно, то інший керівник повинен відвідати студента в школі і дати свій висновок про педагогічну діяльність студента-практиканта).

Зацікавлюють деякі положення програми педагогічної практики. Так, педагогічна практика слабких студентів може бути збільшена за рішенням кафедри на три тижні. В цьому випадку студент проходить педагогічну практику у вересні, тобто під час університетських канікул.

Студенти проходять педагогічну практику, як правило, індивідуально, по одному в школі, що ускладнює керівництво зі сторони кафедр педагогіки і керівників - тьюторів. Відсутність чіткого контролю за педагогічною практикою не дає студентам можливості глибоко проаналізувати і виправити свої та чужі помилки в плануванні і проведенні занять тим самим погіршуючи якість підготовки вчителів.

Завдання практики розробляли у своїх працях Е. Коуп і Х. Макфарланд. Е. Коуп у дослідженні „Шкільна практика як складова педагогічної освіти” засобом аналізу результатів порівняльного анкетування з'ясував, що при розгляді завдань практики вчителі акцентують увагу на оволодінні студентами ефективними методами управління класом та налагодження дисципліни, тьютори коледжів – необхідності формування у майбутніх учителів здібностей планування та організації навчальної діяльності школярів, а студенти – самопізнання та набутті практики впевненості в своїх педагогічних можливостях.

Професор педагогіки Даремського університету Х. Макфарланд у своїй роботі „Розумне навчання: професійні навички для студентів педагогічних закладів” особливим завданням практики вважає формування у студентів п'яти категорій педагогічних умінь: чітко визначати для себе й учнів конкретні завдання учіння; здійснювати контроль за поведінкою учнів та встановлювати з ними педагогічно доцільні комунікативні і міжособистісні відносини; володіти методичними вміннями з предметів спеціалізації; цілеспрямовано спостерігати та оцінювати ситуацію в класі, зокрема результати навчальної діяльності учнів після вивчення кожної конкретної теми; створювати в класі творчу атмосферу, забезпечувати співробітництво з учителями, студентами-практиками та учнями інших класів для проведення спільних навчально-виховних заходів.

Вивчення постанов уряду, навчальної документації коледжів та праць педагогів свідчить, що у 90-ті рр. керівництво педагогічною практикою студентів здійснюється тьюторами коледжів та вчителями шкіл. Керівники практики консультують студентів з основних питань змісту та методики проведення навчальної роботи, знайомлять з методами управління класом, встановлення педагогічно доцільних стосунків з учнями та вчителями, оцінюють здібності студентів до вчительської діяльності.

При аналізі джерел виявлено, що в ході реформ Е. Амідон, С. Морріс, П. Попплтон, Н. Фландерс та ін. ведуть пошуки вдосконалення методів і форм керівництва практикою, її організації, оцінки навчальної діяльності практикантів з боку тьюторів та вчителів. Серед них: введення систем „учитель-тьютор”; проведення практики в базових школах коледжів; використання шкільного телебачення; створення при школах та коледжах консультаційних комітетів з питань практики; застосування

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

групового методу організації навчальної роботи студентів і методу аналізу взаємодії вчителя та учнів.

Основними формами організації практики студентів є „блочна” (block) та „серійна” (serial). Блочна практика проводиться з відривом від занять у коледжі, її терміни залежать, від конкретних педагогічних завдань, і становить від 2-х до 14-ти тижнів. Вона дозволяє студентам заглибитися у процес навчання школярів, вимагає від них формування вмінь та навичок організації навчального процесу, самостійного планування уроків, користування системою оцінок знань учнів та управління класом. Серійна практика є безвідривною, короткочасною, проводиться протягом дня або кількох днів на тиждень. До її завдань входить встановлення та забезпечення постійних зв'язків коледжів та шкіл, знайомство студентів з навчальною, роботою в школі. Особливістю практики є її гнучкий характер. Він сприяє здійсненню потрібного співробітництва між тьюторами коледжів, шкільними вчителями та студентами, дозволяє студентам протягом всього навчального року поповнювати досвід роботи в школі, забезпечує взаємодію з блочною практикою. Аналіз джерел засвідчує, що наприкінці 90-х рр. у педагогічних коледжах посилилась увага до практичної діяльності студентів, розширилися зміст та форми співробітництва зі школами, зросла роль педагогічної практики в навчальному процесі.

Педагогічні відділення університетів і педагогічні коледжі займають неоднакове положення у системі вищої освіти, хоча університети беруть певну участь у керівництві коледжами.

У цілому випускники педагогічних відділень університетів мають більший престиж і можливості їх працевлаштування більші.

Постійна потреба в висококваліфікованих педагога, збільшення вимог до професії вчителя призвели в останні роки до появи в багатьох університетах країни спеціальних курсів які дають можливість отримати ступінь бакалавра педагогіки.

У Гулльському університеті такий курс тривалістю в один рік було запроваджено в 1970 році для вчителів-практиків, які мали стаж роботи не менше п'яти років. Програма цього курсу передбачає наступні спеціальності: „Теорія і практика навчання”; „Історія педагогіки”; „Філософія педагогіки”; „Психологія навчання”; „Структура і

управління навчальними закладами”; „Порівняльна педагогіка”; „Вивчення проблем змісту освіти”; „Методи дослідження і статистика”.

Від абітурієнта вимагається вибрати будь-які дві або три спеціалізації (від 1 до 7), в останньому випадку третьою спеціалізацією за існуючим положенням повинна бути спеціалізація № 8.

Для отримання ступеня він повинен виконати певний обсяг роботи: прослухати курси лекцій, взяти участь у семінарах і практичних завданнях, здати ряд письмових (іноді усних) екзаменів і написати так звану дисертацію (Dissertation) обсягом від 10000 до 20000 слів за однією з рекомендованих тем.

Дисертант повинен не тільки узагальнити роботи по цій темі, але й провести невеличке самостійне дослідження.

Збільшення числа університетських ступенів з педагогіки підвищило престиж професії вчителя і трохи покращило підготовку педагогічних кадрів для шкіл, але воно не усунуло дуже серйозні проблеми підготовки вчительських кадрів у країні, де хронічно не вистачає кваліфікованих учителів для початкових і середніх шкіл.

Сьогодні Англія переживає період своєрідного відродження системи педагогічної освіти в поєднанні з її активною реконструкцією, модернізацією. У межах модернізації в освіті британські дослідники виділяють три послідовні етапи: еволюційну, технократичну й рефлексивну модернізацію. Нині країна знаходиться на етапі технократичної модернізації.

Еволюційна модернізація замінила різноманітні форми неформального та ремісницького учіння у педагогічній освіті спеціальними закладами, такими як коледжі та педагогічні відділення університетів. Політика технократичної модернізації переносить педагогічну освіту назад у школи, спираючись на більшу ефективність такої підготовки та кращого контролю за її здійсненням. В останні роки було запроваджено кілька схем педагогічної підготовки майбутніх учителів, проявом яких стало впровадження підготовки вчителів, базованої у школі (School Centred Initial Teacher Training), що дозволило школам самим присуджувати кваліфікацію вчителя. Реформи технократичної модернізації передбачають заміщення вивчення загальних освітніх дисциплін концентрацією уваги на прийомах передачі навчального матеріалу та оцінюванні знань учнів, обговоренні проблем практичного викладання у класі. Але британські науковці вбачають

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

покращення якості підготовки вчителів у прямуванні до рефлексивної модернізації педагогічної освіти. Вона включає переосмислення існуючого розуміння поняття учіння: усвідомлення необхідності учіння протягом життя має стати центральним моментом у розумінні професії вчителя; потребує перегляду зв'язок між формою і змістом учіння та визначення цілей учіння, адекватних установкам педагогічної освіти, як таких, яких можна досягти шляхом рефлексії досвіду і тих, що вимагають від учителів і майбутніх учителів доступу до систематичних теоретичних знань і науково-дослідної роботи. Школи генерують практичні знання у повсякденній діяльності, між тим, і майбутні, і професійні вчителі потребують теоретичних знань з метою поліпшення практики навчального процесу та приведення її у відповідність до вимог, що висуває час. Школи та університети мають стати закладами комплексного учіння.

У педагогічній освіті Франції впроваджується новий підхід.

Першого вересня 1991 р. замість традиційно існуючих Ecoles Normales (E.N.) - вищих шкіл з підготовки учительських кадрів – були відкриті університетські інститути підготовки вчителів. Система E.N. існувала у Франції з кінця XIX століття і передбачала роздільну підготовку юнаків і дівчат, забезпечуючи вчительськими кадрами в основному початкову і неповну середню школи. У старших класах середньої школи (ліцею) працювали в основному випускники університетів відповідної спеціальності. Їхня педагогічна підготовка була недостатньою або її не було зовсім. Інститути підготовки вчителів при університетах успадкували матеріальну базу E.N., потужну педагогічну спрямованість, традицію довірливих, майже сімейних стосунків між викладачами і студентами. Вони почали залучати до роботи викладачів університетів та інших навчальних закладів, встановлювати зв'язки з усіма навчальними закладами департаментів, а також з центрами документації та бібліотеками. На сьогодні ці інститути забезпечують кадрами дошкільні заклади, початкову і середню школи, включаючи старші класи ліцеїв, професійні ліцеї. Готують завучів з позакласної роботи, педагогів для розумово відсталих дітей, а також для дітей з фізичними вадами. Крім того, беруть активну участь у процесі неперервного підвищення кваліфікації вчителів разом з Академією (центром освітньої діяльності департаменту) та її відділами.

Програми навчання з різних спеціальностей створювались централізованою радою у складі 200 спеціалістів, багато з яких є авторами підручників для початкових і середніх навчальних закладів. Вони читають лекції не лише в інституті, а й університеті, в інших навчальних закладах. До інституту приймаються або студенти, які успішно закінчили два курси університету, одержавши диплом про загальну вищу освіту (в цьому разі вони зобов'язані за час навчання в інституті скласти іспит і за третій університетський рік), або ті, хто отримав трирічну університетську освіту. Такі вимоги до рівня освіти майбутніх учителів дають змогу багатьом претендентам переконатись у правильності вибору і осмислити свої можливості (зокрема й матеріальні). Поступати на педагогічні спеціальності мають право лише особи французької національності (для університетів ця вимога не суттєва), які пройшли письмовий тест і співбесіду. Хоча такі заходи не вважаються конкурсними іспитами, проте позитивну відповідь про зарахування до інституту дістають не всі, хто бажає стати вчителем.

Навчання в інституті триває два роки: перший присвячується в основному заняттям з обраної спеціальності, підготовці до заключного конкурсного іспиту, успішне складання якого дозволяє студентам перейти на другий курс; другий передбачає професійно-педагогічну підготовку. Новим у роботі інститутів є педагогічне стажування приблизно протягом 10 тижнів: 3 тижні на першому курсі, 7 – на другому, з них 3 під керівництвом викладача і вчителя та 4 – самостійно, при восьмигодинному навантаженні замість основного вчителя і під керівництвом викладача і вчителя.

На першому курсі опанування обраної спеціальності віднімає весь навчальний час. Крім лекційних і семінарських занять, студенти чимало часу проводять у Центрі педагогічної документації. Там вчать самостійно працювати, використовуючи для написання курсових робіт технічні, аудіо- та візуальні засоби, а також програму МЕМОЛОГ, створену колективом Центру, що об'єднує всю інформацію про освіту на базі CD-ROM Національної бібліотеки книжкового фонду, бази даних інших національних центрів. До кінця першого року навчання вони повинні підготуватися до конкурсного іспиту, що дозволить їм перейти на другий рік навчання і отримати статус державного службовця, який дає право на мінімальну заробітну плату даної категорії (на противагу набагато нижчої стипендії першого курсу). Зарплата покладає певні

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

обов'язки на студентів: вимагає старанності й безумовного відвідування занять і стажувань; забороняє будь-який вид оплачуваної діяльності; створює умови для підготовки до випускного іспиту, а в разі провалу дозволяє повторне проходження курсу, але вже безкоштовне; для деяких студентів забезпечує „розподіл” до того департаменту, від якого він отримував зарплату.

Конкурсний іспит на другий курс навчання досить складний. Так, за даними 1995 року, його успішно витримали 79 % студентів з числа випускників першого року навчання. Серед „вільних кандидатів” таких виявилось лише 27 %. Особливо великий конкурс і найбільша частка відсіву спостерігаються на відділенні підготовки завучів з позакласної роботи: 50% студентів першого року навчання і тільки 5 % „вільних кандидатів” успішно подолали прискіпливий конкурсний відбір.

Навчальним планом другого року підготовки вчителів на навчальні дисципліни відводиться 120-160 год. Обов'язковий модуль (лекції і семінари) включає такі предмети: учитель у класі – 6 год., учитель і його учні – 6 год., учитель у навчальному закладі – 9 год., учитель і адміністрація – 3 год., техніка і педагогічні ресурси – 12 год., усна мова і комунікація – 18 год., орієнтація учнів – 6 год., школа і економічне життя регіону порівняно з європейською системою освіти – 6 год. Модулі за вибором: сучасні засоби інформації та комунікації – 18 год., центри документації й інформації для вчителя – 12 год., усна мова і комунікації – 18 год., важкі учні – 12 год., філософія і виховання – 12 год., психологія – 12 год., соціологія і виховання – 12 год., нові дослідження в системі виховання – 16 год. Дисциплінарні модулі: французька мова (початкова школа - коледж) – 10 год., читання і письмо (початкова школа – ліцей) – 20 год., математика (початкова школа – коледж) – 10 год., математичні поняття (початкова школа – ліцей) – 10 год., еволюція наукових концепцій (початкова школа – ліцей) – 10 год., живі мови й естетичне виховання (початкова школа – ліцей) – 20 год. Міждисциплінарні модулі: роль мови в процесі набуття знань – 20 год., роль засобів масової інформації в освіті – 20 год., заочне навчання – 10 год., виховання й оточуюче середовище – 20 год., виховання і громадянськість – 20 год., виховання і здоров'я – 10 год. Три останніх блоки (модулі за вибором, дисциплінарні й міждисциплінарні модулі) передбачають вибір будь-яких курсів, але не менше 30 год. у кожному блоці.



Важливу роль на другому курсі навчання відіграє шкільна практика. Орієнтовно 3-4 дні стажер проводить у школі (понеділок, вівторок, п'ятницю й іноді суботу). Оскільки частина середи і четверга у французькій школі - не робочі дні, вони присвячуються заняттям в інституті. Отже, стажери завжди мають змогу отримати консультацію і підтримку викладачів. Частину дисциплін, особливо з блоку обов'язкового модуля, ведуть директори та завучі шкіл, ліцеїв, коледжів, надаючи практичну допомогу стажерам.

Французька система освіти досить складна. Можна стверджувати, що такого елітаризму в світі більше немає. Але не виключено, що історичне коріння його зберігається саме завдяки цьому.

Загальне враження від педагогічної освіти - високий рівень теоретичної та практичної підготовки вчителів, а також виключно серйозне ставлення їх до своєї праці.

Отже, найхарактернішою рисою педагогічної освіти в Західній Європі є її різноманітність. За одностайною оцінкою західних учених такі чинники, як історичний шлях, національні традиції, соціальна ситуація, а не науково обгрунтовані аргументи й рекомендації щодо раціональної системи планування та експертизи, відіграють провідну роль у створенні й розвитку моделей і систем педагогічної освіти в країнах Західної Європи.

Розвиток України, який визначається у загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності загальносвітової культури, приєднання України до Болонського процесу передбачає розбудову національної системи освіти з урахуванням загальних принципів побудови систем вищої освіти європейських країн.

Відтак, при реформуванні вищої освіти, з одного боку, враховуються пріоритети збереження культурної різноманітності національних систем освіти, а з іншого – завдання розширення міжнародної співпраці, мобільності, працевлаштування студентів у Європейському чи міжнародному ареалі, міжнародної конкурентоспроможності закладів вищої освіти.

Після здобуття в 1991 році незалежності Україна почала формувати власну політику й систему вищої освіти. У спадок країна отримала дуже специфічну багаторівневу систему освіти СРСР. Головні її недоліки були пов'язані як з поєднанням надмірної централізації з

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

екстремістською ідеологією, так і „залишковим” фінансуванням освіти та неувагою до підтримки викладачів.

Структура вищої освіти України розбудована відповідно до структури освіти розвинених країн світу, яка визначена ЮНЕСКО, ООН та іншими міжнародними організаціями.

Вища педагогічна освіта здобувається у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації на основі: базової загальної середньої освіти, повної загальної середньої освіти та освітньо-кваліфікаційних рівнів „Молодший спеціаліст” і „Бакалавр”, а також „Спеціаліст”, „Магістр” як післядипломна.

Підготовка фахівців у вищих навчальних закладах може проводитися з відривом (очна), без відриву від виробництва (вечірня, заочна), шляхом поєднання цих форм, а з окремих спеціальностей - екстерном.

Ступеневість вищої освіти може бути реалізована як через неперервну програму підготовки, так і диференційовано, відповідно до структури ступеневості.

Вищі навчальні заклади певного рівня акредитації можуть здійснювати підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями, які забезпечують навчальні заклади нижчого рівня акредитації.

Вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки в Україні встановлюються Державними стандартами освіти. Державний стандарт освіти – це сукупність норм, які визначають вимоги до освітнього, освітньо-кваліфікаційного рівня.

Державні стандарти освіти розробляються з кожного напрямку підготовки (спеціальності) для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів. Процес розробки стандартів вищої педагогічної освіти ґрунтується на таких принципах: цілеутворення; прогностичності; технологічності; діагностичності.

Отже, освітньо-кваліфікаційна система вищої освіти України максимально наближена до структури ступенів більшості країн Європи, однак переобтяжена освітньо-кваліфікаційного рівнями молодшого спеціаліста та спеціаліста.

В Україні відбувається пошук оптимальної структури і змісту, передусім бакалаврату та удосконалення інших освітніх, кваліфікаційних і наукових рівнів підготовки, що здійснюється в ході педагогічного експерименту, який реалізується у вищих навчальних закладах.

Метою розвитку педагогічної освіти є формування вчителя ХХІ століття, здатного здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, забезпечувати розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, бути конкурентоспроможним на ринку праці. Основними завданнями розвитку педагогічної освіти є:

- забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісно-орієнтованої педагогіки;
- приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних працівників відповідно до вимог інформаційно-технологічного суспільства та змін, що відбулися в загальноосвітній середній школі;
- модернізація освітньої діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах на основі використання новітніх педагогічних, інформаційних та комп'ютерних технологій і створення нового покоління засобів навчання;
- запровадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра;
- удосконалення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності, розширення цільового прийому та запровадження підготовки вчителя на основі договорів.

Передбачається, що підготовку педагогічних працівників будуть здійснювати педагогічні коледжі, педагогічні університети, класичні університети та інші вищі навчальні заклади за умови виконання ними вимог галузевих стандартів вищої педагогічної освіти. З цією метою педагогічні училища (технікуми) реорганізуються у педагогічні коледжі, які функціонуватимуть за двома моделями: педагогічні коледжі як структурні підрозділи педагогічних або класичних університетів; педагогічні коледжі з правами юридичної особи.

У педагогічних коледжах здійснюватиметься підготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра (на основі повної загальної середньої освіти) за напрямком підготовки „Освіта” з окремих спеціальностей („Дошкільна освіта”, „Початкова освіта”, „Музичне мистецтво”, „Образотворче мистецтво”, „Технології”, „Фізична культура”, „Професійна освіта”).

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

У педагогічних університетах – підготовка та перепідготовка педагогічних працівників – фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра та професіоналів освітньо-кваліфікаційного рівня магістра.

У класичних університетах – підготовка та перепідготовка педагогічних працівників – фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра та професіоналів освітньо-кваліфікаційного рівня магістра за напрямом підготовки „Освіта”, а також за іншими напрямами, за якими передбачається здобуття педагогічної кваліфікації. Класичні університети можуть створювати педагогічні інститути як структурні підрозділи.

Таким чином, підготовку педагогічних працівників пропонується здійснювати за наступними моделями:

- педагогічні та класичні університети готують учителів та інших педагогічних працівників за напрямом „Освіта”;
- класичні університети на фундаментальних спеціальностях забезпечують умови для професійно-педагогічної підготовки студентів, які мають намір здобути кваліфікацію вчителя;
- педагогічна кваліфікація здобувається в системі післядипломної освіти (педагогічні університети, класичні університети, заклади післядипломної педагогічної освіти) на основі як базової, так і повної вищої освіти.

Важливість організаційно-структурних змін у системі педагогічної освіти не повинна суперечити і змістовій модернізації. Основними складовими змісту підготовки вчителя, як відомо, є фундаментальна, психолого-педагогічна, методична, інформаційно-технологічна, практична, соціально-гуманітарна підготовка.

Отже, ступенева педагогічна освіта в Україні орієнтована на освіту як на системоутворюючий процес у розвиваючому навчанні фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів. Основоположні принципи побудови ступеневої педагогічної системи України ґрунтуються на загальних принципах реформування освіти в Україні, визначених Державною національною програмою „Освіта. Україна XXI століття”: пріоритетність освіти, демократизація освіти, гуманізації освіти, етнізації освіти, гуманітаризації освіти, відкритість системи освіти, безперервність освіти, нероздільність навчання та виховання, багатокладність та варіативність.

На основі аналізу розвитку педагогічної ступеневої освіти в країнах

Західної Європи, США та України можна зробити такі висновки:

1. Різноманітність педагогічної освіти в усіх її проявах множитьсі зростає. Водночас, педагогічна освіта розвивається повніше, виявляючи свої закономірності та спільні тенденції. До найголовніших з них можна віднести: зумовленість розвитку педагогічної освіти історичним, політичним та соціальним контекстом; збереження національних традицій і звичаїв у підготовці вчителя; вплив сучасних педагогічних ідей (інтеграція, професіоналізація, універсалізація).

2. Проблема підготовки педагогічних кадрів займає одне з центральних місць в освітніх реформах 90-х років провідних країн світу. Основними закладами підготовки вчителів на Заході залишаються університети та педагогічні коледжі, але вони не задовольняють сучасним вимогам, що зумовлює пошук і впровадження нових форм підготовки педагогів (Інститути підготовки вчителів при університетах у Франції, Школи професійного розвитку у США). Пошуки альтернативних шляхів професійної підготовки фахівців у рамках однієї педагогічної системи можна вважати загальною тенденцією розвитку педагогічної освіти в розвинутих країнах.

3. Освітня політика будь-якої держави, не дивлячись на доволі суттєві національні та регіональні особливості, розвивається за загальними для всіх законами юриспруденції, економічної теорії та управління. Основою розвитку системи освіти (його рушійною силою) є протиріччя між двома протилежними цілями: прагнення до економії на освіті (за рахунок зменшення витрат на неї) і прагнення до демократизації освіти, що вимагає збільшення витрат на освіту. Реформування системи педагогічної освіти вимагають адекватної законодавчої політики (правового забезпечення), відповідного фінансування та вдосконалення планування, управління і визначається метою, що ставляться суспільством і урядом.

4. Зростання в педагогічній освіті ролі університетів – багатопрофільних закладів, які готують одночасно і з інших спеціальностей та професій (якщо в Англії та США ця тенденція проявилася десять років тому і процес здійснювався поступово, то в Росії, Казахстані, Україні спостерігається значне скорочення педагогічних інститутів, більшість з яких набули статусу педагогічних або класичних університетів).

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

---

5. Підвищені вимоги до вступаючих у педагогічні навчальні заклади (що стали університетами), збільшено термін навчання (в США з 4-х до 5-ти років, в Англії – з 2-х до 3-х років у коледжах та з 3-х до 4-5-ти років в університетах, в Росії, Казахстані, Україні – з 5-ти до 6-ти років).

6. Зменшення кількості годин, що відводяться на психолого-педагогічні дисципліни у ВНЗ (Україна, Росія, Казахстан, Англія, США), проте кількість цих дисциплін збільшилася. При цьому використовуються принципи елективності та інтегративності.

7. Підвищені вимоги як до змісту психолого-педагогічних дисциплін, так і до якості викладання. Вводяться інтенсивні, розвивальні методи навчання, посилюється комп'ютеризація процесу навчання. В Англії, США посилилася увага до гуманітарних дисциплін. В Україні, Росії, Казахстані при підготовці майбутніх учителів більше уваги приділяється методологічній підготовці з кожного предмету. В Англії та США у зв'язку з перевагою прагматичного і раціоналістичного підходів при підготовці учителів у ВНЗ більше уваги приділяється навчанню практичних знань, навичок, умінь.

8. У США і, особливо в Англії, збільшено термін проходження педагогічної практики, в той час як в Росії, Казахстані, Україні у зв'язку з переходом на університетську освіту, тривалість педагогічної практики скорочена. Під час проходження педагогічної практики більше стало приділятися уваги розвитку у майбутніх учителів самостійності та активності у набутті практичних навичок у майбутній професії.

9. Сучасні університети пропонують студентам різні організаційні моделі підготовки вчителів (послідовна, паралельна, альтернативна). У деяких країнах, зокрема, в Німеччині, університети відповідають за теоретичну частину підготовки майбутнього вчителя, а місцеві органи народної освіти і школи – за практичну. У Франції загальна і спеціальна підготовка вчителя середньої школи здійснюється в університеті, а професійно-педагогічна (теоретична й практична) – у спеціальних центрах. У Великобританії в університетах останнє десятиріччя вибудовується модель, яка передбачає цілісну теоретичну підготовку вчителів, а практична професійна підготовка повністю переноситься у школу. Таким чином, можна говорити про багатоваріантність взаємозв'язку університетів з іншими інституціями у справі підготовки вчителів.

10. Навчальні програми підготовки вчителів мають різну організацію, структуру, зміст. Незважаючи на різноманітність, оригінальність, строкатість навчальних програм, структури педагогічної підготовки фахівців у провідних країнах, можна виділити спільні тенденції реформування педагогічної освіти: необхідність доповнення первинної підготовки педагогів подальшою неперервною, зростання демократизації, самостійності, ініціативи освітніх закладів; широке впровадження міжнародного досвіду; перебудова з урахуванням сучасних педагогічних ідей (інтеграція, професіоналізація, універсалізація); постійне прагнення до вдосконалення.

**Список використаної літератури:**

1. Энциклопедия профессионального образования: 3-х т. // Под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – 440 с., – Т.2. – М., 1999. – С. 75.
2. Вища освіта і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
3. Власенко С. Багаторівнева педагогічна освіта в країнах Заходу // Рідна школа. – 2001. – № 12. – С. 72-73.
4. Іванюк І. Великобританія: система освіти та реформи 80 - 90-х років ХХ ст. // Педагогіка толерантності. – 2002. – № 3. – С. 107-111.
5. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія –К.: Вища шк., 1997. – 179 с.
6. Кошманова Т.С. Розвиток педагогічної освіти США (1960-1968 рр.): Монографія. – Л.: Світ, 1999. – 488 с.
7. Broadfoot P. Teaching and the Challenge of Change: educational research to teacher education // European journal of Teacher Education. – Vol. 15. – N 1. – 2, 1992. – P. 45-53.

## **РОЗДІЛ II**

### **ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ ВИХОВАННЯ, ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ, РОБОТИ З ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ**

#### **Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи**

Становлення незалежної української держави супроводжується значними перетвореннями в сфері економіки, науки, культури. У галузі освіти відбувається перехід на нові інформаційні технології, поширюються інноваційні процеси, розширюється мережа альтернативних навчальних закладів. Усе це потребує більш глибокої теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя, вихователя, підвищення його загальної і професійної культури як носія моральних і професійних цінностей в суспільстві.

Зростаючі вимоги до рівня кваліфікації і соціальної відповідальності вчителів викликають необхідність удосконалювати систему педагогічної освіти, яка є основним джерелом поповнення педагогічних кадрів. Разом з тим, виникає потреба у вивченні особливостей професійної педагогічної діяльності та умов підвищення її ефективності з позицій потреб сучасної науки і педагогічної практики.

Останнє, нам здається, є вирішальним, оскільки від компетентності, умілості, ставлення до справи всіх учасників навчально-виховного процесу в освітніх закладах залежить майбутня доля освіти, виховання молоді. Саме тому актуальною проблемою є визначення умов та чинників, які сприяють підвищенню рівня професійної майстерності педагогів, зростанню якості їх підготовки.

Враховуючи нагальні потреби педагогічної теорії і практики, мета нашого дослідження полягає у виявленні основних психолого-педагогічних чинників продуктивності виховної діяльності педагога загальноосвітньої і професійної школи; встановленні того положення – чи є дані фактори специфічними, чи вони інваріантні відносно педагогічної системи і виявленні їх впливу на продуктивність діяльності вихователя як закономірного процесу.

Предмет дослідження – факторна модель виховної діяльності педагога та основні психолого-педагогічні чинники, що визначають



рівень продуктивності виховної діяльності педагога. Останню вважаємо продуктивною в тому випадку, коли вчитель за допомогою засобів виховної взаємодії стримує позитивний, тобто такий, який відповідає визначеній меті, продукту своєї діяльності (новоутворення в особистісній сфері вихованців, що проявляються в рівні їх вихованості, культурі, знаннях, уміннях, навичках).

У дослідженні простежуються особливості різнорівневих факторних моделей виховної діяльності та вплив зазначених чинників на рівень ефективності діяльності „високопродуктивних”, „продуктивних” і „малопродуктивних” педагогів, визначається специфіка їх виховної роботи з учнівською молоддю.

***Визначення параметрів для аналізу виховної діяльності педагога***

Виявлення продуктивних моделей та впливових психолого-педагогічних чинників продуктивної виховної діяльності повинно ґрунтуватися на детальному аналізі цього виду діяльності, що здійснюється на основі системного підходу. На першому етапі цього аналізу, абстрагувавшись від динамічного характеру виховної діяльності, необхідно виявити її склад і структуру. Завдання другого етапу – визначення умов виникнення, становлення і розвитку, тобто генезису продуктивної професійної діяльності педагога-вихователя. Синтез інформації, одержаної на цих двох етапах, дає можливість виявити особливості досліджуваних моделей і чинників та дослідити характер їх впливу на рівень продуктивності виховної діяльності.

„Будь-яке явище реальності може бути описане засобами науки, якщо воно строго формалізовано, тобто представлене в аналізі розчленовану на структурні і функціональні одиниці, які відображають елементи реальності, однак, на відміну від неї, вони мають лише один вимір” [69, с.24]. Отже, для опису свого об’єкту дослідження ми повинні виділити ті його характеристики, „діагностовані точки” [32], які достатньо повно його відображають і які піддаються виміру, тобто, сформувати, так званий стандартний перелік [46, с.50].

Для цього ми тимчасово відволікаємося від динаміки реального існування такої складної системи, як виховна діяльність і розглядаємо її у статиці, бо тільки при такому способі аналізу пізнання здатне охопити, описати, змодельовати склад і побудову даної системи” [27, с.22].

Робота по формуванню стандартного переліку для аналізу виховної діяльності проводилася нами на основі:

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

- аналізу філософської і соціально-педагогічної літератури з теорії людської діяльності;
- аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної педагогічної діяльності;
- аналізу психолого-педагогічної і методичної літератури з проблем теорії і методики виховного процесу, виховної діяльності;
- цілей, завдань та гіпотез дослідження;
- врахування вимог до матеріалу багатомірного математичного аналізу;
- даних пілотажного дослідження.

Аналіз творів К. Маркса, наукових праць сучасних вчених-філософів, що розвивають теорію людської діяльності: Л.І. Анциферової [43, 6], К.О. Абульханової-Славської [1], Л.П. Буєвої [11], М.С.Кагана [27], К.Г. Рожко [58], Н.Н. Трубнікова [65], Е.Г. Юдіна [72], доробку психологів і педагогів: Б.Г. Ананьєва [4, 5], С.Л. Рубінштейна, Л.С. Виготського [59, 14], О.О. Бодальова [9, 10], Т.В. Габай [15], З.Ф. Єсарєвої [24], Є.О. Климова [30], О.Г. Ковальова [31], Є.С. Кузьміна [60], Н.В. Кузьміної [34, 35], І.А. Зязюна, О.В. Киричука [25, 29], Ю.М. Кулюткіна [49, 47], О.М. Леонтєва [39, 38], Б.Ф. Ломова [40], Є.О. Мілерян [45], О.С. Моляко [48], В.М. Мясіщева [50], К.К. Платонова [54, 55], Г.В. Суходольського [61], О.Ф. Федорової [67], В.Д. Шадрикова [70] та інших дозволяє зробити наступні висновки.

1. Під діяльністю розуміють специфічну людську форму активного ставлення до оточуючого світу, зміст якої складає його доцільна зміна. Разом з тим людська діяльність є способом існування і розвитку як суспільства, так і окремої людини. Виділяються специфічні ознаки діяльності: цілепокладання, предметність, її перетворюючий, осмислений характер [68, с.151].

Основні блоки психологічної структури людської діяльності: мотиваційний (потреби, ідеали, мотиви, установки, інтереси), орієнтаційний (механізми цілепокладання, планування, прогнозування діяльності), операційний (здатки, здібності, обдарованість, талант, геніальність, уміння, навички, звички, майстерність), енергетичний (увага, воля, емоційний фон діяльності) і блок оцінки, результативності дій [27, с.175-177].

2. Професійній педагогічній діяльності притаманні всі атрибути і властивості загального феномену людської діяльності. В той же час вона

має специфічні особливості, що пов'язані із виконанням педагогом своїх професійних функцій і які визначають своєрідність предмету педагогічної діяльності.

3. Виховна діяльність є складовою частиною педагогічної діяльності. Своєрідністю виховної діяльності є те положення, що для її продуктивного здійснення необхідні специфічні знання (знання цілей і предмету діяльності, знання засобів, форм та методів виховного впливу, за допомогою яких можна досягнути поставлену мету, знання загальної теорії виховної діяльності; знання педагогічної і вікової психології; знання індивідуально-психологічних особливостей учнів; знання достоїнств і недоліків власної діяльності; загальнопедагогічні вміння (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські) у сфері виховання.

Співвідношення між загальним феноменом діяльності, педагогічною і виховною діяльностями можна охарактеризувати філософськими категоріями: „загальне”, „особливе”, „одиничне”. Атрибути, побудова, характеристики людської діяльності проявляються у відповідних рисах, що притаманні педагогічній і виховній діяльностям. Однак і особливе, й одиничне, якими є педагогічна і виховна діяльності, мають свої специфічні риси.

Тому при формуванні стандартного переліку для аналізу діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи у сфері виховання ми враховували як загальні риси людської діяльності, що проявляються, і особливості, котрі характерні для педагогічної діяльності, так і специфіку виховної діяльності.

Ідеальним варіантом було б включення в аналіз всіх компонентів, які входять в кожний із блоків психологічної структури діяльності. Це б дозволило розглянути об'єкт дослідження з різних сторін. Однак така задача не може бути вирішена в межах одного дослідження. В зв'язку з цим ми обмежуємо стандартний перелік лише тими параметрами, аналіз яких відповідав цілям і завданням нашого дослідження.

При формуванні стандартного переліку за базовий був взятий набір параметрів, розроблений Н.В. Кузьміною та її послідовниками (О.А. Деркач, І.Д. Багаєва, А.П. Акімова, З.Ф. Леонова та ін.). Даний перелік був дещо змінений відповідно до специфіки нашого дослідження.

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

---

На основі даних аналізу наукової літератури, власного досвіду була висунута гіпотеза про можливі чинники, що, з одного боку, визначають природу і побудову шуканого об'єкту дослідження, а з іншого – можливі причини відмінностей у рівнях продуктивності виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи. Для перевірки цієї гіпотези необхідно піддати аналізу такі показники, які б дозволили виділити очікувані чинники. Кожному з цих чинників повинно відповідати не менше двох показників, що характеризують його з різних боків.

Свої вимоги до формування стандартного переліку для аналізу виховної діяльності висувують і методи збору необхідної інформації, і методи обробки отриманих даних. Провідним методом дослідження такого складного об'єкту, яким є виховна діяльність, на етапі, що розглядається, був вибраний багатомірний констатувальний експеримент. Останній вимагає виміру множини супровідних ознак (параметрів), незалежність яких заздалегідь невідома. Прикладом такого роду ознаки може бути педагогічний стаж педагога. Ми не можемо завчасно стверджувати, що ця ознака не впливає на рівень продуктивності виховної діяльності, хоча й припускаємо, що вона в цьому плані не буде вирішальною. Подібні ознаки ми повинні включити в стандартний перелік для наступного аналізу. Дані багатомірних експериментів обробляються за допомогою багатомірного математичного аналізу – факторного, кластерного тощо. Нами враховане, те положення, що показники, які призначені для багатомірного статистичного аналізу повинні бути по можливості різноманітні. Проте, оцінюючи систему з різних боків, в її різноманітних станах, вони не повинні тотожно повторювати одну й ту ж інформацію [41, с.57]. Разом з тим кожен із параметрів збагачує наше уявлення про явище, що досліджується.

Після формування первісного варіанту переліку змінних, було проведено пілотажне дослідження, в якому брали участь 2570 педагогів. В остаточний варіант переліку були включені параметри, що отримали не менше 75% висловлювань під час пілотажу.

Окрім виконання вимог до змісту вихідного матеріалу, коректне застосування багатомірного математичного аналізу припускає дотримання певних вимог стосовно виміру відібраних параметрів. Для виміру якісних відмінностей у компонентах психологічної структури

**Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога  
загальноосвітньої та професійної школи**

---

діяльності представників вибірки педагогів, що досліджуються, застосували шкали, розроблені Н.В. Кузьміною які неодноразово апробувалися в багатьох дисертаційних дослідженнях [35, 36, 2, 3, 12, 13, 63, 53, 37, 57]. У більшості випадків це були порядкові шкали, що складаються із ряду дискретних чисел (5-7), кожне з яких відповідає певному якісному стану тієї чи іншої характеристики психологічної структури діяльності, що аналізується. Використання названої системи шкал, адаптованих до цілей нашого дослідження, забезпечило досягнення достатньої диференціації індивідуальних характеристик педагогів-вихователів. Враховуючи достатню складність структури виховної діяльності і багатофакторність різноманітних впливів на процес виховання, нами були виділені два основних діяльнісних поля або простори змінних [схема №1], які умовно позначили літерами С і О. Перша з них (С) буде характеризувати досліджувальне явище в самооцінці педагогами, друга – (О) – в оцінці компетентними суддями. Крім того введені ще й такі позначення – літери З і П, кожна з яких буде відповідно відображувати показники двох підпросторів, що, по-перше, пов'язані із самооцінкою  $Z_{c1}$  і  $Z_{c2}$  і оцінкою  $Z_{o1}$  і  $Z_{o2}$  експериментальних даних, отриманих на матеріалі загальноосвітньої школи, по-друге, аналогічні показники, що одержані на матеріалі професійної школи  $P_{c1}$ ,  $P_{c2}$ ,  $P_{o1}$ ,  $P_{o2}$ . Отже, два поля або простори змінних містять по два підпростори, кожен з яких включає по 30 параметрів. Всього було проаналізовано 120 ознак.

Зазначимо, що виділений стандартний перелік враховує по можливості специфіку навчально-виховної діяльності педагогів у визначених навчальних закладах. Охарактеризуємо спочатку показники, що відображують діяльнісний простір С, пов'язаний із самооцінкою виділених параметрів педагогами освітніх закладів, на основі яких побудуємо гіпотетичну модель виховної діяльності і визначимо істотні чинники становлення високопродуктивної виховної діяльності. Відповідно до схеми № 1 проаналізуємо послідовно показники підпростору  $Z_{c1}$ , потім  $Z_{c2}$ .

Діяльнісний простір С. Характеристика показників підпросторів  $Z_{c1}$ ,  $P_{c1}$  в самооцінці педагогами [додаток № 1].

Мотивація педагогічної діяльності. Це досить складне утворення, яке включає різні види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, установки, ідеали. А тому в перелік стандарту була включена

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

значна кількість показників, що характеризує і розширює даний параметр. Відомо, що поняття „мотив” означає спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреби суб'єкту; сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що викликає активність суб'єкту і що визначає її спрямованість.

*Схема 1*

Схематичне відображення діяльнісного простору змінних, необхідних для факторного аналізу діяльності педагога-вихователя

С				О			
Діяльнісний простір змінних (самооцінка)				Діяльнісний простір змінних (оцінка)			
Зс		Пс		Зо		По	
Діяльнісний підпростір змінних (учителі загальноосвітньої школи)		Діяльнісний підпростір змінних (викладачі професійної школи)		Діяльнісний підпростір змінних (учителі загальноосвітньої школи)		Діяльнісний підпростір змінних (викладачі професійної школи)	
Зс <sub>1</sub>	Пс <sub>1</sub>	Зс <sub>2</sub>	Пс <sub>2</sub>	Зо <sub>1</sub>	По <sub>1</sub>	Зо <sub>2</sub>	По <sub>2</sub>
I		II		III		IV	
<u>Блоки показників:</u> - мотиви вибору професії педагога; - мотиви подальшого продовження педагогічної діяльності; - мотиви привабливості професії педагога-вихователя; - цілеспрямованість виховної діяльності; - педагогічний стаж; - результативність виховної діяльності.		<u>Блоки показників:</u> - ставлення до виховної роботи; - авторитет педагога-вихователя; - виховна система відносин; - виховна спрямованість діяльності педагога; - міра виховного впливу навчальних предметів; - рівень сформованості педагогічних умінь у сфері виховної діяльності.		<u>Блоки показників:</u> - педагогічний стаж; - професійно-педагогічна підготовленість педагога-вихователя; - цілеспрямованість виховної діяльності; - рівень успішності у вирішенні педагогом виховних задач.		<u>Блоки показників:</u> - педагогічний стаж; - характерні особливості діяльності педагога-вихователя; - рівень продуктивності вирішення конфлікту у виховному процесі; - рівень розвитку професійних особистісних якостей педагога-вихователя; - рівень сформованості педагогічних умінь у сфері виховної	

**Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи**

			діяльності; - рівень майстерності педагога-вихователя; - педагогічні здібності; - рівень продуктивності виховної діяльності.
--	--	--	---

Виділяємо такі основні види мотивів: мотиви вибору професії педагога (соціальні, виховні, особистісні, професійні), (1-4); мотиви подальшого продовження педагогічної, в т.ч. і виховної діяльності (творче спрямування педагогічної діяльності; загально-соціальні мотиви; мотиви значущого професійного спілкування; мотиви реалізації теоретичних знань у практичній діяльності; мотиви професійної допомоги батькам), (17-22); мотиви привабливості професії педагога-вихователя (можливість працювати за цікавими програмами, хорошими підручниками, можливість вчити, виховувати учнівську молодь, підвищувати рівень їх інтелектуальної, загальнотрудової, політехнічної підготовки, моральної вихованості, суспільно-політичної та фізичної підготовленості (23-30).

Виходячи із основного базового положення дослідження: виховна діяльність – це процес розв'язання множини виховних задач. Ми поряд із сукупністю мотивів педагогічної діяльності вводимо параметри цілепокладання виховної діяльності. Мотиви, як загальновідомо, розглядаються в єдності із виховними задачами. Вони визначаються цілями, задачами, в які включається суб'єкт не в меншій ступені, аніж задача мотивами. Мотив для даної дії полягає саме в ставленні до задачі, до мети і обставин – умов, за якими дія виникає. Мотиви діяльності формуються в процесі усвідомлення цілей, виховних задач діяльності.

Цілеспрямованість виховної діяльності педагога. Важливого значення для продуктивної професійної виховної діяльності педагога має усвідомлення ним її образу-результату. Дослідженнями Г.К. Воїводської, А.С. Тотанової, З.В. Діянової та ін. встановлено, що педагоги по різному відображають у своїй діяльності цілі виховання та навчання, тобто по різному їх сприймають, розуміють, реалізують. Ефективність у реалізації цілей знаходиться в прямій залежності від здатності педагога підкорити всі види своєї навчально-виховної

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

діяльності провідним цілям педагогічної системи. Зважаючи на ці положення ми ввели в стандартний перелік наступні параметри, що характеризують цілеспрямованість діяльності педагога-вихователя на: формування в учнів міцних і глибоких знань із загальноосвітніх і фахових предметів; розвиток інтересу до навчання; формування в учнів творчого ставлення до навчальної діяльності; формування наукового світогляду; практичне застосування теоретичних знань у трудовій діяльності; різнобічний розвиток учнів; формування готовності до свідомого вибору професії учнями загальноосвітньої школи та оволодіння основами професійної майстерності учнями професійної школи; виховання в учнів прагнення до творчості; виховання у майбутніх робітників любові до праці і обраної професії; залучення їх до активної громадської діяльності; формування в учнів потреби у високопродуктивній праці в майбутньому (5-15).

Результативність виховної діяльності педагога (16) в загальноосвітній школі обумовлюється рівнем сформованості основного соціального, загальноосвітнього фонду особистості старшокласників та їх готовності до вибору професії, продовження освіти, самоосвіти, самовиховання або праці на виробництві.

Результативність діяльності педагога-вихователя в професійній школі обумовлює з одного боку, рівень сформованості соціальних якостей, базових знань учнів, з другого – рівень підготовленості випускників до виконання ролі висококваліфікованого робітника широкого профілю, спроможного професійно і творчо вирішувати як соціальні, так і виробничі задачі.

Результативність, за переконаннями ряду вчених (П.К. Анохін, Б.Ф. Ломов, Н.В. Кузьміна) є одним із головних системоутворюючих чинників особистості і діяльності професійного педагога-вихователя.

Педагогічний стаж (22). Це важливий показник, оскільки саме в діяльності розвивається і вдосконалюється педагогічна майстерність педагога-вихователя (С.Л. Рубінштейн, І.А. Зязюн, Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтьєв, Н.В. Кузьміна, М.С. Каган, К.К. Платонов та ін.). Даний параметр з'ясовувався за допомогою методу опитування. Чисельний вираз – кількість повних років, протягом яких педагог займається професійною педагогічною діяльністю. Діапазон оцінок у вибірковій сукупності – від одного року до 42 років.



Характеристика показників діяльнісних підпросторів  $Z_{c2}$ ,  $P_{c2}$  в самооцінці педагогами [додаток № 2].

• Обґрунтовано модель особистісно-орієнтованого навчання на основі реалізації концептуальної ідеї: суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчально-виховного процесу. Розкрито відповідні складові досліджуваної моделі: цілемотиваційний, змістовий, діяльнісно-творчий, рефлексивний, результативний. Визначено психолого-педагогічні умови функціонування моделі як засобу особистісного розвитку: домінування фасилітативної функції вчителя, індивідуалізація процесу навчання, врахування соціальних особистісних запитів учнів, наявність смислотвірної мотивації педагогічної діяльності, готовність до саморегуляції, розробка особистісно орієнтованого змісту освіти та відповідних технологій. Створено типологію активного соціально-психологічного навчання залежно від специфіки діяльності і особистісних характеристик суб'єктів. Обґрунтовано модель підготовки майбутніх педагогів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту і виділено шляхи її ефективної реалізації у процесі навчання.

„+0,5”, „0”, „-0,5”, „-1”, де „+1” відображає найвищий рівень задоволеності, а „-1” – найнижчий рівень задоволеності. Величина індексу задоволеності є результатом порівняння відповідей педагогів на одне головне і два контрольні питання, що співвідносяться між собою за методом логічного квадрату [35, 21].

Авторитет педагога-вихователя (2-8). Авторитет – це ступінь виховного впливу особистості вчителя на учнів, на формування їх свідомості і поведінки, що ґрунтується на шанобливо-довірливому ставленні вихованця до вихователя. Авторитетний учитель впливає на учнів у всіх відношеннях: у навчанні, дисципліні, виборі й оволодінні професією, поведінці. Однак авторитет породжується і формується в процесі повсякденної, кропіткої роботи з учнями, колегами-вчителями, батьками. Слід із переконливістю сказати, що авторитет педагога найбільшою мірою залежить від самого вчителя, його особистісних якостей, професійного знання своєї справи. Корені авторитету, за висловом А.С. Макаренка, мабуть, криються у поведінці педагога, в його звичках, почуттях, прагненнях і думках. Тому справжній авторитет залежить від того, як учитель проявляє себе в праці, від його духовних потреб, інтересів, моральних переконань, учинків, образу життя [42].

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

Розрізняють моральний, професійний, службовий авторитет. До стандартного переліку були включені параметри, які характеризують рівень морального і професійного впливу вихователя на вихованця. Вчитель-вихователь повинен вести морально гідне життя і бути у всьому взірцем для своїх учнів. Моральний авторитет базується на особистісних якостях педагога (2), його любові до вихованців, вмілому індивідуальному підході, який ґрунтується на почуттях довіри, поваги, уважності, чуйності до вихованця (7). Слід зазначити, що любов до дитини, вихованця з боку вчителя є найвищим проявом почуття, самовідданої сердечної прихильності й одночасно її емоційно позитивного ставлення до людини.

Професійний авторитет відображає такі показники виховного впливу педагога (3-5) як рівень його фахових, методичних, психолого-педагогічних знань, набутого досвіду; рівень професійної майстерності вчителя, зацікавленого ставлення його до своєї професії.

Авторитетність педагога відображається в його соціально-орієнтованому прагненні володіти своїми особистісно-значущими рисами, що наслідуються у поведінці та життєдіяльності вихованців.

Виховна система відносин. Виховна діяльність педагога опосередковується інтегрованою системою відбіркових свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності, що за думкою В.М. Мясіщева, становлять зміст психологічних відносин. Виховуючі відносини відображають сутність взаємодій учителя і учнів (А.М. Бойко, В.О. Сухомлинський, В.С. Безрукова). Ця взаємодія, як зазначалося, формується і розвивається під впливом багатьох чинників (діяльності суб'єктів виховного процесу, їх взаємодій з умовами виховання). Тому в стандартний перелік включаємо такий інтегрований параметр як систему відносин (9-19), що ґрунтується на його чутливості в роботі стосовно учасників виховного процесу (колег, учнів, батьків); врахуванні соціально-політичних чинників, які діють у суспільстві; виявленні здібностей вихованців і наданні допомоги в їх творчому розвитку під час навчальної і трудової діяльності; виявленні і проектуванні в поведінці і діяльності учнів позитивних якостей; формуванні професійних намірів і самосвідомості учнів; їх етичної і естетичної культури; обміну досвідом, надання допомоги в роботі своїм колегам; оригінальній системі формування в учнів знань, умінь та навичок з певного предмету; системі вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів; системі

самоосвіти; підготовки до занять і аналізу результативності власної праці.

Виховна спрямованість діяльності педагога. Даний параметр ми розглядаємо як найважливішу передумову формування соціальної і професійної спрямованості учнів. Це поняття являє собою сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості, і які відносно незалежні від наявних ситуацій. Ознаками спрямованості є інтереси, схильність, переконання, ідеали, котрі відображають світогляд педагога (20-25).

У зв'язку з тим, що результативність виховної діяльності ми пов'язуємо із психічними новоутвореннями в особистісній сфері учня (наприклад, моральна стійкість, професійна компетентність), то істинно виховну спрямованість ми вбачаємо в інтересі до самих вихованців, в самому процесі формування творчої самостійної особистості; інтересі до педагогічної професії і виховної діяльності, бажанні займатися нею, осмисленні своїх здібностей, характеру як таких, що відповідають обраній професії [35, с. 16].

Враховуючи вищезазначене, розглянемо наступні показники, що підлягають аналізу. Це виховна спрямованість в діяльності педагога на: постійне врахування вимог майбутньої професії до учнів професійної школи і орієнтацію на свідомий вибір професії відповідно до здібностей старшокласників загальноосвітньої школи; підготовку учнівської молоді до подолання труднощів, пов'язаних із майбутньою професією та підготовка до продуктивного вирішення наступних задач вихованцями в житті і професійній діяльності; спонукання учнів до розв'язання творчих завдань, обумовлених розвитком їх пізнавальних потреб та інтересів; створення виховуючих творчих ситуацій і підбір таких видів діяльності, які передбачають формування в учнів моральних звичок і потреб; пошуки засобів організації впливу на учнів їх батьків, громадських організацій, виховних традицій, інших педагогів, авторитетних людей; спрямованість зусиль вихователя на те, щоб зробити предмет, що викладається, головним засобом формування особистості учнів.

Міра виховного впливу навчальних предметів (25). Окремо виділимо такий показник, який дає можливість виявити ступінь виховного впливу предмету, що викладається як важливого засобу формування особистості учня. Значущість такого показника визначається тим вихідним положенням, яке розглядає виховну діяльність педагога в широкому

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

---

плані і, зрозуміло, що навчальний предмет, процес навчання, виступає одним із провідних засобів процесу виховання.

Рівень сформованості педагогічних умінь (26-30). Наступна група показників характеризує ступінь сформованості педагогічних умінь у сфері виховної діяльності (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські) в самооцінці педагогами. Наукові праці Н.В. Кузьміної, В.О. Сластьоніна, А.О. Деркача, А.П. Акімової, А.І. Щербакова, Л.Д. Павлової і багатьох інших підтверджують важливість дослідження даного параметру.

Уміння є невід'ємною складовою психологічної структури виховної діяльності, яка розглядається як система і послідовність розв'язання гностичних, проектувальних, конструктивних, комунікативних і організаторських задач [33, 34]. Для розв'язання кожної із цих груп задач необхідний і відповідний комплекс умінь. Виховні уміння, з одного боку, розглядаються як здатність учителя на основі набутих психолого-педагогічних, методичних, спеціальних (предметних) знань та знань у сфері теорії і методики виховного процесу успішно реалізовувати освітньо-виховні цілі, а з іншого боку цілеспрямована динамічна система осмислених впливів педагога-вихователя, що ґрунтується на знаннях соціальної і природної основи виховання, його структури, принципах, закономірностях, особливостях роботи з різними категоріями учнівської молоді, що застосовуються відповідно обставинам і конкретній ситуації [18, 19, 20].

Як і більшість науковців, що досліджують дану сферу, ми розглядаємо гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні і організаторські вміння з виховної роботи як генеральні, що складаються із цілого ряду комплексних умінь. Такий поділ груп умінь дещо умовний, бо всі ці групи тісно взаємопов'язані між собою, а також з іншими компонентами психологічної структури діяльності педагога-вихователя. Самооцінка педагогами рівня сформованості генеральних умінь, що увійшла до стандартного переліку, розраховувалася як середнє арифметичне самооцінок за семибальною шкалою оцінювання.

Отже, всього було виділено 60 параметрів, що характеризують діяльнісний простір у самооцінці педагогів-вихователів загальноосвітньої і професійної школи на рівні структурного аналізу.

Однак, для отримання більш об'єктивних даних, ми поряд із самооцінкою відібрали аналогічні показники, що розглядають

***Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи***

---

досліджувану структуру діяльності з позиції оцінки компетентних суддів, зокрема, директорів, заступників директорів, досвідчених методистів.

Діяльнісний простір О. Характеристика показників підпросторів  $Z_{01}$ ,  $P_{01}$  в оцінці експертів. (додаток № 3), (схема № 1).

Педагогічний стаж роботи педагога (1). Даний показник ототожнюємо з досвідом роботи. Більшість дослідників і педагогічних працівників вважають, що виховна робота з учнівською молоддю потребує досвідчених учителів. Хоча досвід роботи не є гарантією професійної зрілості, практика показує, що недосвідчені вчителі, як правило, не готові працювати з юнацтвом, оскільки вони не завжди чітко усвідомлюють цілі і завдання цієї роботи, мають обмежені можливості щодо використання ефективних засобів виховної діяльності. Характерною рисою професійно зрілих учителів є володіння великим обсягом знань і досвідом у застосуванні методів та стратегій навчання і виховання. Вони завжди прагнуть знайти необхідний підхід до кожного вихованця.

Професійно-педагогічна підготовленість педагога-вихователя. Теоретична підготовка і практична діяльність учителя передбачає озброєність його не тільки фаховими, методичними, психолого-педагогічними знаннями, але й різноманітними концептуальними моделями, які використовуються у виховній роботі з різними категоріями учнівської молоді. Останнє дає змогу творчо працюючим педагогам розробляти власні програми виховання (2-10).

Даний параметр відображає міру відповідності цілей освітньої і професійної школи системі роботи викладача. Виділений параметр оцінювався із різних сторін (2-10), а саме: підготовленості педагога до аналізу й узагальнення виховних процесів, пов'язаних із викладанням предмету, вивченням професій різного типу, спрямованості на досягнення кінцевого результату навчального закладу; активності в педагогічній самоосвіті; підготовленості до пошуків продуктивних видів діяльності учнів, розвиток в них професійних та особистісних якостей; творчості у створенні більш продуктивних форм організації навчально-виховного процесу; творчості у створенні нових методів виховного впливу (переконання, спонукання, заохочення, покарання, тренування тощо); уважності у вивченні контингенту учнів; розвитку ініціативи учнів у спілкуванні, пізнанні, праці.

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

Цілеспрямованість виховної діяльності педагога (11-20). Досягнення мети здійснюється за допомогою системи виховних задач з позиції задачного підходу, тому компетентні судді визначали провідні задачі і ступінь їх досягнення кожним педагогом. Зміст даного параметру визначався через наступні завдання: виховання дисциплінованості учнів, підвищення їх успішності, спрямованості на підготовку учнів до високопродуктивної праці в майбутньому, що передбачає формування компетентності, професіоналізму, здатності до самоосвіти; виховання, що спрямоване на свідомий вибір професії старшокласниками і захопленості обраною професією в учнів ПТУ; виховання художньої культури; виховання громадянської цілеспрямованості, відповідальності, усвідомлення історичних умов суспільного життя; розвиток творчих здібностей; формування моральної стійкості, працелюбства і творчості, що ґрунтується на самоорганізації, самоконтролі, саморегуляції; створення гуманістичної системи міжособистісних стосунків в учнівських групах на основі відповідального ставлення особистості до суспільства, праці, інших людей, самого себе; розвиток організаторських здібностей, що передбачають розвиток уміння організовувати інших і самого себе.

Рівень успішності вирішення педагогом виховних задач (21-30). Визначений параметр розкривається через такі показники: створення традицій у колективі; розвиток громадської активності; організація ритму, режиму, свідомої дисципліни; підготовка до свідомого вибору професії або професійна підготовка (у профтехучилищі); трудове і політехнічне виховання; моральне виховання; художньо-естетичне виховання; розумове виховання; патріотичне виховання і фізична підготовка; виховання уважності, старанності, працелюбства.

Характеристика показників діяльнісних підпросторів  $Z_{02}$ ,  $P_{02}$  в оцінці експертів (додаток № 4).

Педагогічний стаж роботи педагога-вихователя. Необхідність включення даного показника у стандартний перелік обґрунтовувалося раніше (1).

Характерологічні особливості виховної діяльності педагога (2-13). Даний параметр оцінювався за такими показниками: системність роботи, інноваційність, аналітичність, опора на психолого-педагогічну літературу, рівень розвитку учнівського колективу, сталість успішності навчально-виховної роботи, взаємозв'язок із базовим підприємством,

**Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи**

---

створення ділової атмосфери в учнівській групі, контакт із сім'єю, з органами самоврядування, з вихователями, іншими вчителями, взаємозв'язок із батьками. На необхідність дослідження виховної діяльності в різних аспектах неодноразово наголошувалося раніше.

Важливого значення набуває і такий компонент структури виховної діяльності як рівень спілкувальності педагога або взаємодії його із вихованцями (О.О. Бодальов, А.М. Бойко, В.А. Кан-Калік, А.В.Мудрік). Оцінка даного параметру реалізується через наступні показники (14-15). Даний параметр відносимо до характеристик міжособистісної взаємодії, яка в широкому значенні передбачає, тривалий особистісний контакт педагога і учнів, що має своїм наслідком взаємні зміни у їх поведінці, діяльності, стосунках, установках; у вузькому – виступає як система взаємно і причинно обумовлених індивідуальних дій, під час яких поведінка кожного із учасників виступає одночасно і стимулом і реакцією на поведінку інших.

Важливість сформованості продуктивного рівня спілкувальності педагога обумовлено, насамперед тим, що він повинен подавати учням взірець гуманістичних комунікативних відносин.

Рівень розвитку професійних особистісних якостей педагога-вихователя. Науковці і практики в своїх роботах підтвердили таке положення: особистісні якості вчителя є тим підґрунтям, що зумовлює ефективність виховної діяльності [7, 19, 22, 23, 16, 17, 25, 28, 35, 42, 49, 51, 56, 62, 66, 73, 71]. В стандартний перелік були включені наступні показники (16-22): витриманість, тактовність, точність у роботі, старанність, привітність, підтримка авторитету керівника, відповідальність, діловитість.

Рівень сформованості педагогічних умінь у сфері виховання (23-27). Оцінці з боку компетентних суддів підлягали вже виділені раніше п'ять груп комплексних умінь. В стандартний перелік відповідно увійшло п'ять показників також розрахованих як середнє арифметичне оцінок експертів за семибальною шкалою оцінювання.

Рівень майстерності педагога-вихователя (28). Виділений показник знайшов своє відображення у багатьох дослідженнях (І.А. Зязюн, В.О. Сластьонін, А.І. Щербаков, Н.В. Кузьміна, Н.М. Тарасевич, О.Г. Мороз, В.Л. Омеляненко, В.М. Миндикану, Г.І. Хозяїнов та ін.).

Дане поняття розглядається науковцями як комплекс властивостей особистості, котрий забезпечує високий рівень самоорганізації

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

професійної діяльності [52]. Рівень майстерності педагога оцінювався за п'ятибальною шкалою оцінювання.

Педагогічні здібності вчителя (29) (оцінювання параметру за 6-ти бальною шкалою). Визначений показник був уведений в стандартний перелік з таких міркувань. Здібності – це психологічні властивості особистості, що виступають суб'єктивною умовою успішного виконання тієї чи іншої діяльності. Вони формуються і розвиваються в діяльності. Здатність до виховної діяльності відноситься до спеціальних здібностей, їх наявність значною мірою сприяє успіху виховної діяльності і тому-то цей показник є найсуттєвішим з параметрів (Н.Д. Левітов, Ф.Н. Гоноболін, А.І. Щербаків, Д.Ф. Ніколенко, Н.В. Кузьміна).

Рівень продуктивності виховної діяльності педагога (30). Продуктивною вважається така діяльність педагога-вихователя, яка сприяє отриманню позитивного, тобто такого, що відповідає меті, основного продукту виховної діяльності. Останній включає позитивні психологічні новоутворення в особистісній сфері виховання (Н.В. Кузьміна, А.О. Деркач, О.В. Адаменко, І.Д. Багаєва, А.П. Акімова та ін.). Даний параметр оцінювався за п'ятибальною шкалою оцінювання. Виділяють наступні рівні продуктивності виховної діяльності: репродуктивний, адаптивний, локально-моделюючий, системно-моделюючий знання, системно-моделюючий діяльність.

Таким чином, оцінка експертів відбувалася за 60 параметрами як і в самооцінці педагогами. Достатня повнота цього набору параметрів забезпечена самою процедурою його побудови: відбір параметрів здійснювався у відповідності із даними зазначених наукових робіт. Побудована конструкція проходила „логіко-змістовий контроль” і перевірялася „на міцність” емпіричним шляхом під час пілотажного дослідження.

І хоча виділені параметри не можуть описувати абсолютно всі сторони виховної діяльності, вони все ж дають достатньо повне уявлення про неї з точки зору цілей нашого дослідження.

Сформувавши стандартний перелік для структурного аналізу діяльності педагога-вихователя за допомогою відібраного інструментарію під час констатувального етапу експерименту, ми провели вимір параметрів, що увійшли в перелік, на вибірковій сукупності вчителів загальноосвітньої школи (120 осіб) і викладачів професійної школи (142 особи).



### ***Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи***

---

Тим самим ми сформували „оперативний образ явища, що досліджується” [40, 35] і отримали значну інформацію про діяльність, яка нас цікавить. Оперувати ними досить складно, тому подальші наші дії повинні бути спрямовані на виділення в оперативному образі явища, що досліджується, головного, суттєвого і абстрагування від другорядних деталей.

Тобто, якщо спочатку ми вирішували завдання формування оперативного образу, об'єкту дослідження шляхом відбору значної кількості параметрів, за допомогою яких можна було б достатньо повно з точки зору цілей нашого дослідження проаналізувати виховну діяльність педагога, то тепер виникла необхідність зворотного зведення множини характеристик об'єкту до ряду узагальнюючих параметрів. Останнє повинно виражати дійсно суттєве, закономірне для явища, що вивчається. Оптимальним для реалізації даного завдання є метод факторного аналізу.

### ***Факторний аналіз виховної діяльності педагога загальноосвітньої школи***

Факторний аналіз є одним із самих найкращих з існуючих нині інструментів дослідження. Він дозволяє разом з іншими методами дослідження створити комплексну модель явища, що аналізується. Даний метод виявився особливо ефективним при великій вибірці змінних. Факторний аналіз об'єднує ряд методів, котрі дають можливість виразити систему показників, які характеризують у нашому випадку виховну діяльність педагога достатньо великої кількості педагогів через невелику кількість гіпотетичних функціональних одиниць – факторів – при збереженні всієї існуючої інформації про вихідні показники.

Основне завдання факторного аналізу – інтеграція і впорядкування явища, вироблення простої структури, яка б достатньо точно відображала і відтворювала закономірності, котрі досліджуються. Висувається вихідна передумова про наявність взаємозв'язку між рядом змінних, які одночасно спостерігаються. Причому передбачається, що існування цього взаємозв'язку визначається таким положенням: вихідні ознаки – це лише „поверхневі індикатори”, які побічно відображають приховані від прямого спостереження причини їх мінливості, знання яких дозволить просто і зрозуміло описати досліджувану модель.

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

Кількісною мірою зв'язку між парами змінних виступає коефіцієнт кореляції.

Пошук факторної структури явища, яке аналізується, доцільно здійснювати відповідно з поданою нижче схемою [44, с.110]:

1. Побудова матриці інтеркореляційних ознак і проведення серії попередніх розрахунків із виділенням різної кількості факторів.

2. Відбір інформативних ознак.

3. Змістовна інтерпретація факторів.

Перетворення матриці вихідних даних у матрицю коефіцієнтів кореляції між змінними – перша з процедур факторного аналізу.

При обробці даних на ЕОМ стандартної програми звичайно передбачається висновок і друкування кореляційної матриці. В деяких дослідженнях (Бобер Л.П.) факторному аналізу передують детальний аналіз кореляційної матриці із спробою смислової інтерпретації окремих коефіцієнтів кореляції. При цьому не враховується, що одержана інформація про тісноту зв'язку між показниками, яка міститься у „чистому” коефіцієнті кореляції, при ігноруванні істотних зв'язків показників з іншими ознаками вихідної системи, може виявитися хибною. Більш точною характеристикою тісноти зв'язку між змінними є часткові кореляції, які штучно виключають вплив побіжних ознак. Однак інформація, що в них міститься, повністю проявляється у факторному аналізі [41]. Тому в нашому дослідженні ми відмовилися від детального опису одержаної кореляційної матриці.

У процесі дослідження окремо аналізувалось факторне відображення виховної діяльності вчителів загальноосвітньої школи і викладачів професійної школи, як в самооцінці, так і в оцінці експертів. Зробимо послідовно змістовну інтерпретацію виділених факторів.

Аналіз факторної структури виховної діяльності вчителів загальноосвітньої школи в самооцінці. (Діяльнісний підпростір  $Z_{c1}$ ).

Факторному аналізу підлягали дані, що зібрані за 30 параметрами на 120 педагогах. У додатку № 5 наведені факторні відображення, що отримані на першому етапі пошуку факторної структури – тринадцяти-, семи-, п'ятифакторного рішення. Послідовно їх проаналізуємо. Виділені фактори пояснюють від 84,2 до 59,8 відсотків повної дисперсії змінних. Це непогані дані. Подивимося далі, які частки повної дисперсії припадають на окремі фактори.

У тринадцятифакторному рішенні на всі фактори з першого по тринадцятий припадає відповідно 13,6; 9,5; 6,8; 7,4; 3,8; 7,6; 7,0; 6,8; 4,3; 4,25; 3,7; 4,5; 4,9% повної дисперсії (16,1; 10,9; 8,1; 8,8; 4,6; 9,1; 8,4; 8,1; 5,2; 5,1; 4,4; 5,4; 5,9% сумарної спільності). Для подальшого аналізу та інтерпретації рекомендують [26, с.136] залишати лише ті фактори, на які приходить більше 5% повної дисперсії (при цьому слід враховувати і відсоток сумарної спільності), абсолютне значення яких не менше одиниці. У тринадцятифакторному рішенні повністю цим умовам задовольняють сім факторів, шість факторів частково задовольняють цим умовам. [додаток № 5].

Взагалі, наведені критерії не завжди узгоджуються між собою. Вони лише більш або менш точно вказують на необхідність виділення ще одного фактору або відкидання одного із виділених факторів. Остаточний висновок про включення або невключення фактора у факторне рішення робиться після спроби його змістовного опису або застосування більш потужних критеріїв.

Другим етапом пошуку факторної структури виховної діяльності педагога є оцінка й аналіз самих ознак з точки зору їх близькості до загальної структури останніх ознак і стійкості їх поведінки [44, с.109].

Ступінь близькості ознаки структурі явища, що досліджується, визначається за здатністю ознаки входити у фактори з високим навантаженням. З цієї точки зору ми не маємо неінформованих ознак. Кожна з них входить в той чи інший фактор з високим навантаженням.

Стійкість ознаки характеризується особливостями її поведінки при збільшенні кількості факторів. Практично кожен з них постійно групується з одними й тими ж ознаками і не переходить при збільшенні факторів від однієї групи до іншої, що свідчить про те, що вони можуть бути надійними індикаторами явища, котре досліджується [там само].

Іноді факторне рішення може змінюватися через неоднорідність даних. Останнє може привести до появи фактора, обумовленого тільки цією неоднорідністю. Це слід мати на увазі при інтерпретації результатів і розрізняти фактори, що зумовлені діями зв'язків між змінними; фактори, причиною яких є неоднорідність даних і змішані фактори.

Керуючись цими положеннями, перейдемо до змістовної інтерпретації факторних рішень.

У тринадцятифакторному рішенні до першого фактору з досить високим навантаженням увійшли змінні 25-29, що характеризують

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

привабливість педагогічної професії з точки зору можливості підвищення інтелектуальної, загальної трудової, суспільної, політехнічної та фізичної підготовленості і особливо моральної вихованості (0,896) учнів. Цей фактор тлумачимо як „фактор професійної мотивації”. Другий фактор інтерпретуємо як „фактор цілепокладання діяльності вчителя на творчий розвиток особистісних якостей учня”. Він утворився головним чином від змінних 10-12, що описують цілеспрямованість діяльності педагога на всебічний творчий розвиток особистості виховання і озброєння учнів способами творчих дій. Третій фактор інтерпретуємо як „фактор методично значущої мотивації”. Максимальне навантаження цей фактор має від змінних 23, 24 (це відповідає самооцінці педагогами можливостей працювати над змістовними програмами і хорошими посібниками).

Четвертий фактор тлумачимо як „фактор загально-соціальної мотивації”. Він утворився від змінних 18, 19, 20, 30 (це відповідає самооцінці соціальної, гуманістичної значущості професії вчителя, ролі професійного середовища у становленні вчителя, можливостям поєднувати теоретичні знання з практикою виховання і навчання). Далі в змістовному плані можна інтерпретувати шостий, сьомий та восьмий фактори, які відповідають зазначеним вище статистичним критеріям. Шостий фактор тлумачимо як „фактор мотивації, обумовлений виховними цінностями вибору вчительської професії”. Він утворився двома змінними з досить великим навантаженням на фактор – 1, 2 (це змінні, що характеризують показники впливу на вибір професії вчителя, зокрема, бажання допомогти молоді у підготовці до самостійного життя, бажання брати участь у вихованні молоді).

Сьомий фактор трактуємо як „фактор інноваційної, творчої мотивації”. Він утворився від показників з досить значущими значеннями – 9, 17, 21. Педагоги вважають основною ціннісною ознакою педагогічної професії можливість реалізувати себе у творчості, готувати учнів до практичного застосування отриманих знань у трудовій діяльності, надавати допомогу батькам у вихованні дітей.

Восьмий фактор тлумачимо як „фактор професійної цілеспрямованості”. Максимальне навантаження цей фактор має від змінних 6, 7, що характеризують такі першочергові цілі в роботі педагога як прищеплення інтересу до свого предмету, формування творчого ставлення до навчальної діяльності. Останні чинники (V, IX-

**Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога  
загальноосвітньої та професійної школи**

---

XIII) одержали максимальне навантаження на один із показників, наприклад, п'ятий – на четвертий – інтерес до педагогічної діяльності, дев'ятий – на п'ятий – цілеспрямованість діяльності вчителя на формування глибоких і міцних знань в учнів. Проте ці показники слабо пов'язані з іншими показниками фактору і до того ж ці фактори не відповідають всім вимогам статистичних критеріїв, тому ми не будемо далі їх розглядати.

У семифакторному рішенні на всі фактори з першого по сьомий припадає відповідно 14,3; 15,8; 7,9; 7,5; 8,3; 8,5; 6,5% повної дисперсії (20,9; 23,1; 10,9; 11; 12,2; 12,4; 9,5% сумарної спільності). Виділені фактори відповідають усім вимогам статистичних критеріїв. Проаналізуємо їх у змістовному плані. Перший фактор семифакторного рішення повністю співпадає з першим фактором тринадцятифакторного рішення і тому тлумачиться нами як „фактор професійної мотивації”. Другий фактор даного рішення включає всі показники аналогічного фактору у тринадцятифакторному рішенні (10, 11, 12), але він збагачений рядом показників, що характеризують цілеспрямованість педагогічної діяльності (5-9, 13). Слід зазначити, що ядро цього фактору співпадає з ядром, що містить другий фактор попереднього факторного рішення і до того ж змінна сім характеризує цілеспрямованість діяльності педагога-вихователя на формування в учнів творчого ставлення до навчальної діяльності, тому даний фактор трактуємо також як „фактор цілепокладання на творчий розвиток особистості учнів”.

Третій фактор співпадає повністю з аналогічним фактором попереднього рішення і тому тлумачиться як „фактор методично значущої мотивації”. Четвертий фактор за тими ж причинами тлумачиться як „фактор загально-соціальної мотивації”.

П'ятий фактор має ядро аналогічних показників сьомого фактору попереднього рішення (9, 17, 21), які і в даному рішенні мають максимальне навантаження на фактор. Крім того додаються з трохи меншим навантаженням показники 14, 18, які характеризують соціальну значущість учительської професії, цілеспрямованість діяльності педагога на розвиток громадської активності учнів. Тому у поєднанні з попередніми інтегрованими показниками даний фактор будемо трактувати як „фактор професійної інноваційної творчої мотивації”.

Шостий фактор також співпадає з аналогічним фактором попереднього факторного рішення і тлумачиться нами відповідно як

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

„фактор мотивації вибору педагогічної професії”. Сьомий фактор не має аналогічного інтегрованого такими показникам фактора, проте слід відзначити, що змінні 3, 4, 16, що навантажують максимально даний фактор, виступають поодинці у V, X, XII факторах попереднього рішення. Сьомий фактор трактуємо як „фактор педагогічної спрямованості”, оскільки він відображає у найбільшій мірі такі показники як інтерес до педагогічної діяльності, відповідність роботи характеру, здібностям учителя в самооцінці та результативність діяльності педагога.

У п'ятифакторному рішенні на всі фактори з першого по сьомий припадає відповідно 7,1; 18,2; 8,2; 10,4; 15,9% повної дисперсії (11,9; 30,4; 13,6; 17,5; 26,6% сумарної спільності). Виділені фактори відповідають усім вимогам статистичних критеріїв. Також проаналізуємо їх у змістовному плані.

Перший фактор утворився за рахунок максимального навантаження на фактор змінних 3, 4 і 16, що аналогічно сьомому фактору у семифакторному рішенні. Оскільки найбільше навантаження на фактор приходить на 16 показник (результативність діяльності педагога-вихователя), тому у поєднанні із змінними, що характеризують педагогічну спрямованість даний фактор будемо тлумачити як „фактор самооцінки результативності діяльності педагога-вихователя”.

Другий, третій та четвертий фактори практично співпадають із аналогічними факторами у тринадцяти- і семифакторному рішеннях і тому відповідно тлумачаться як „фактор цілепокладання на творчий розвиток особистості учня”, „фактор методично-значущої мотивації”, „фактор загально-соціальної мотивації”. Що стосується п'ятого фактору, то він за своїми навантаженнями на фактор показників співпадає з першими факторами попередніх факторних рішень. Враховуючи це даний фактор тлумачимо також як „фактор професійної мотивації”. В даному випадку цей фактор дещо збагатився показниками 2, 20, які підкреслюють бажання вчителів брати участь у вихованні молоді.

Далі нам слід вибрати найкраще із трьох факторних рішень. Цей вибір не може бути здійсненим тільки за статистичними критеріями (з точки зору цих критеріїв перевагу необхідно надати п'ятифакторному рішенню – див. додаток № 5-9). Крім них, рекомендують [44, с.107] використовувати наступні п'ять взаємопов'язаних показників:

1. Інтерпретованість факторів – характеристика ступеня відповідності системи виявлених факторів структурі явища, що вивчається.

2. Гомогенність, свідчить про внутрішню однорідність виділених факторів і оцінюється через кількість ознак, що тісно пов'язані із фактором. Для виділення останніх користуються пороговим значенням коефіцієнтів кореляції ознак із відповідним фактором, що дорівнює

$$a_{\ell} = \frac{1,5}{\sqrt{m_{\ell}}}, \text{ де } m_{\ell} - \text{кількість ознак, що увійшли у } \ell\text{-тий фактор.}$$

3. Контрастність факторного рішення, що визначається по співвідношенню зв'язків між факторами і ознаками усередині кожного з них. Контрастність тим вища, чим зв'язки між ознаками, котрі формують фактор, міцніше зв'язків між факторами. Для визначення контрастності необхідно врахувати три величини: максимальний модуль коефіцієнта кореляції між факторами –  $\max |R_{\ell}|$ ; максимальне навантаження ознаки

по фактору –  $\max \left| R \begin{pmatrix} x_j \\ f_{\ell} \end{pmatrix} \right|$  і сумарну кількість ознак із навантаженнями

вище  $\max |R_{\ell}|$ . Якщо контрастність факторного рішення невисока (у ньому є багато ознак із навантаженням нижче максимального коефіцієнта кореляції між факторами), то отримана факторна структура буде надто аморфною і розмитою.

4. Інформаційна надійність – оцінюється за кількістю взаємопов'язаних ознак, що об'єднуються у факторі. Оскільки кожна ознака містить помилку виміру, оцінка значення фактора стає більш точною із ростом кількості ознак, що враховуються.

5. Сталість основної структури факторів, тобто, збереження факторів із збільшенням кількості груп. Відносна незмінність факторної групи показників при збільшенні кількості факторів, що враховуються, може бути ознакою достовірності фактора, наявність схожості показників, які він інтегрує. Кількість факторів вважається достатньою, якщо доданий до цього вихідного рішення фактор не вносить суттєвих змін у кінцеве факторне рішення, а новий „кінцевий” фактор не має статистичного і інтерпретаційного значення [44, с. 137].

Показники 2, 4 і 5 розглядаються як характеристики надійності, а 1 і 3 – валідності виділених факторів [там само, с. 109].

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

Результати порівняльного аналізу трьох варіантів факторних рішень за критеріями інтерпретованості, гомогенності, контрастності та інформаційної надійності наведені у таблиці № 1. Дані таблиці свідчать про суттєву перевагу п'ятифакторного рішення. Воно має більшу контрастність, інформаційну надійність і гомогенність. Перевага цього рішення підтверджується змістовно – всі п'ять чинників добре інтерпретуються і відображають важливі сторони об'єкту нашого дослідження. Ці фактори стабільні – вони практично без будь-яких змін виявляються в інших варіантах факторних рішень. Додавання до п'ятифакторної моделі шостого і сьомого факторів не має статистичного та інтерпретаційного смислу.

У зв'язку з цим ми приймаємо п'ятифакторне рішення за вихідне для подальшого більш глибокого дослідження. Аналіз показує, що практично всі ознаки, що входять у п'ятифакторну модель достатньо інформативні. Про це свідчать розрахунки значень зв'язків тих ознак з факторами, навантаження яких вище порогу гомогенності, розрахованих за нижчою межею вимог до жорсткості зв'язків між ознаками і факторами. Можна вважати, що вибір ознак здійснено вірно.

Характеристика діяльнісного підпростору  $Z_{c_2}$ . Далі розглянемо підпростір наступних шкал, що формують поняття і структуру професійної виховної діяльності вчителя загальноосвітньої середньої школи в його самооцінці. В результаті пошуку факторної структури за допомогою факторного аналізу було отримано одинадцяти-, семи-, чотирьох- факторне рішення. Виділені фактори пояснюють від 82,8 до 60,6 відсотків повної дисперсії змінних. Знову проаналізуємо, які частки повної дисперсії припадають на окремі фактори [додаток № 10-14, Таблиця 1].

В одинадцятифакторному відображенні з першого по одинадцятий фактор відповідно припадає 21,4; 8,7; 7,5; 5,9; 4,0; 4,1; 5,2; 8,8; 10,5; 2,8; 4,0% повної дисперсії (25,8; 10,5; 8,9; 7,1; 4,8; 4,9; 6,3; 10,6; 12,6; 3,4; 4,8% сумарної спільності). Враховуючи вимоги статистичних критеріїв залишаємо для аналізу сім факторів.

Проаналізуємо дане факторне рішення у змістовному плані. У перший фактор тринадцятифакторного рішення з досить високим навантаженням увійшли змінні 9, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, що характеризують відповідно систему відносин, якій притаманні прояв чутливості до колег, учнів, батьків; педагогічна спрямованість на



***Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи***

---

стимулювання учнів до розв'язання творчих, пізнавальних завдань; створення творчих моральних ситуацій у процесі виховання; самооцінка ступеня важливості педагогічних умінь з виховної роботи (гностичних, проєктувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських). Враховуючи змістовну інтерпретацію даний чинник будемо тлумачити як „фактор виховної умілості або виховної майстерності”.

Другий фактор утворився на базі показників 3-7, які визначають якості педагога або певні чинники, що впливають на авторитет учителя. Особливо відзначається в самооцінці педагогами роль знань, досвіду, професійної майстерності, любов до вихованців, виховної діяльності. Цей фактор інтерпретуємо як „фактор авторитетності педагога або міри виховного впливу вчителя на учнів”.

Третій фактор містить ряд змінних (20, 21, 25), що визначають найбільш продуктивну для педагога спрямованість зусиль для його власного розвитку, зокрема, постійне врахування вимог, пов'язаних із майбутнім життєвим і професійним самовизначенням учнів; підготовку їх до подолання труднощів в цьому напрямі; намагання вчителя зробити предмет, що вивчається головним засобом формування особистості учня. Даний чинник визначаємо як „фактор професійної виховної спрямованості”.

Четвертий фактор найбільшою мірою навантажений змінними 10, 13, 14, 18, які описують вплив певної системи відносин на результати виховної діяльності педагога, зокрема, формування в учнів інтересу до суспільно-політичних подій у країні та за рубежом; формування їх самосвідомості; обмін досвідом, надання допомоги своїм колегам; наявність системи самоосвіти. Цей чинник визначаємо як „фактор самооцінки продуктивної системи відносин”.

V, VI, X, XI фактори, які не відповідають повністю статистичним критеріям ми не розглядаємо.

Сьомий фактор містить два основних показника, що відображають міру впливу предмета, що викладається, як засіб формування особистості учня і підготовку учнів до подолання труднощів у майбутньому житті і професійній діяльності. Даний чинник трактуємо як „фактор професійних знань педагога”.

Восьмий фактор інтегрує ознаки, що також характеризують показники продуктивної системи відносин (10, 11, 12, 13). Цей чинник фактично аналогічний четвертому фактору, але його показники мають

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

дещо більше навантаження на фактор, тому його також тлумачимо як „фактор самооцінки продуктивної системи відносин”, спрямований на виявлення і розвиток творчого потенціалу учнів і проектування в їх поведінці і діяльності позитивних новоутворень.

Дев'ятий чинник утворився за рахунок показників 9, 15-17, що мають найбільше навантаження на фактор. Дані показники знов відносяться до шкали, яка характеризує ступінь продуктивності системи відносин, що впливає на результати праці педагога-вихователя. В цьому випадку акцентується увага на важливість впливу на результативність праці наявності оригінальної системи формування в учнів культури розумової праці, системи естетичної і етичної культури, системи вивчення учнів. Тому даний чинник тлумачило як „фактор інноваційної системи відносин”.

У семифакторному відображенні на всі фактори відповідно припадає 24,6; 9,2; 9,3; 12,3; 4,8; 4,9; 7,5% повної дисперсії (33,9; 12,7; 12,8; 16,9; 6,6; 6,8; 10,3% сумарної спільності). Статистичним критеріям задовольняють всі фактори. Зробимо змістовний аналіз кожного із виділених факторів. Змістовне порівняння виділених факторів семифакторного рішення із попереднім одинадцятифакторним рішенням приводить нас до висновку, що практично всі сім факторів за своїми навантаженими показниками співпадають. Деякі відмінності, уточнення: I фактор збагатився ще двома змінними, що підсилює шкалу продуктивної системи відносин і позитивно впливає на результати виховної діяльності педагога-вихователя; III фактор дещо розширив набір навантажених на нього показників, не змінюючи свого змістовного плану; IV фактор залишив показники аналогічного фактору попереднього факторного рішення і разом з тим збагатився змінними 10, 11, 12, які перейшли із VIII фактору попереднього рішення; V і VI чинник співпадає із аналогічними факторами попереднього рішення, але вони не відповідають вимогам статистичних критеріїв. На долю цих факторів приходить менше 5% повної дисперсії, тому не будемо їх далі розглядати.

Враховуючи дані положення, виділяємо такі самі п'ять факторів (I, II, III, IV, VII), які тлумачаться по аналогії з попереднім рішенням.

У чотирьохфакторному відображенні на всі фактори з першого по четвертий припадає 15,5; 10,5; 10,3; 24,2% повної дисперсії (25,6; 17,4; 17,0; 39,9% сумарної спільності). Статистичним критеріям

***Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи***

---

задовольняють всі фактори. Проаналізуємо виділені фактори у змістовному плані.

Перший фактор навантажений показниками, що входять у два попередні рішення, особливо це стосується змінних, які описують результативну систему відносин. Разом з тим даний фактор містить показники, що відображають педагогічну спрямованість діяльності вчителя і систему найважливіших умінь, однак кількісне значення останньої групи змінних зменшується. Тому, враховуючи, що ядро даного фактору, тобто показники з найбільшим навантаженням за фактором (15, 16, 17) відносяться до шкали результативної системи відносин, на яку впливає наявність оригінальної системи пізнавальної, естетичної та етичної культури, даний чинник ми трактуємо як „фактор самооцінки продуктивної система відносин”.

Другий фактор за своїми показниками повністю співпадає з аналогічними факторами двох попередніх рішень і тому також тлумачаться як „фактор авторитетності або міри виховного впливу”.

Третій фактор інтегрує в собі ряд показників, що входили в аналогічні фактори попередніх факторних рішень. Найбільшою мірою він відображує показники 8, 10, 20, 21, які відповідно характеризують: виховний вплив предмету, що викладається; необхідність координованого впливу засобів масової інформації, вплив суспільно-політичних подій на формування особистості учнів; педагогічну і виховну спрямованість зусиль педагога на підготовку учнів до життєвого і професійного самовизначення. Даний чинник тлумачимо як „фактор самооцінки професійної виховної спрямованості”, тобто аналогічно попереднім факторним рішенням.

Четвертий фактор став самим інформаційноємким. Він навантажений тринадцятьма показниками, що характеризують результативну систему відносин (9, 10, 11, 12, 13, 14, 18), продуктивну спрямованість зусиль педагога (22, 24), ступінь важливості всіх вищезазначених груп умінь (26-30). Якщо порівняти даний фактор з I фактором двох попередніх рішень і I фактором даного рішення, то бачимо, що вони за змістом однакові. Простежуємо значне збільшення питомої ваги саме показників умілості педагога порівняно з першим фактором даного факторного рішення. А два попередні рішення також зберігають основне загальне ядро, що входить у всі три факторні рішення. Враховуючи складну і насичену факторну структуру четвертого фактора ми вирішили

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

трактувати його як „фактор загальновиховної умілості або виховної майстерності”.

Результати порівняльного аналізу цих трьох варіантів факторних рішень узагальнено в таблиці № 1. Її дані свідчать про суттєву перевагу чотирьохфакторної моделі перед останніми. Вона має максимальну сталість, високу контрастність та інформаційну надійність. Перевага чотирьохфакторного рішення підтверджується і змістовно. Всі чотири фактори добре інтерпретуються та відображають психологічно і педагогічно важливі сторони діяльності педагога-вихователя.

Слід також зазначити, що виділення більшої кількості факторів не дає додаткової інформації у змістовному відношенні. Це стосується „фактору результативної системи відносин”, який виділявся переважно із практично сталою групою показників. Отже для подальшого аналізу залишаємо чотирьохфакторне рішення.

Загалом, факторний аналіз підпростору шкал, що характеризує в самооцінці поняття і структуру виховної діяльності педагога середньої загальноосвітньої школи дозволив виділити дев'ять факторів. Це відповідно „фактор самооцінки результативності діяльності педагога-вихователя”, „фактор цілепокладання на творчий розвиток особистості учня”, „фактор методично-значущої мотивації”, „фактор загально-соціальної мотивації”, „фактор професійної мотивації”, „фактор самооцінки продуктивної системи відносин”, „фактор авторитетності або виховного впливу”, „фактор самооцінки професійної виховної спрямованості”, „фактор загальновиховної умілості або виховної майстерності”.

Попередньо можна зробити висновок, що виділені фактори відповідають реальним чинникам, що визначають механізми взаємодії змінних в явищі, яке досліджується. Це означає, що останні підтверджують виділену раніше структуру професійної виховної діяльності, охоплюють її найсуттєвіші сторони.

Проте даний аналіз був би неповним, якщо ми обмежилися тільки вивченням даного явища в самооцінці. Тому для більш об'єктивного аналізу угруповань виділених у стандартному переліку змінних, що розглядаються у даному просторі, охарактеризуємо їх поведінку за допомогою оцінки компетентних суддів (директорів, заступників директорів, досвідчених методистів).

*Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи*

Аналіз факторної структури виховної діяльності вчителів середньої загальноосвітньої школи в оцінці компетентних суддів.

Діяльнісний підпростір  $Z_0$ .

Факторному аналізу підлягали данні, що зібрані за 30 параметрами на тій же вибірці. У додатку № 15-19 наведені факторні відображення, що отримані на першому етапі пошуку факторної структури – дев'яти-, п'яти-, трьохфакторних рішеннях. До стандартного переліку змінних увійшли такі показники як педагогічний стаж, цілеспрямованість, цілепокладання, результативність діяльності педагога-вихователя. Останні три є інтегровані показники, що включають ряд змінних, які більш різнобічно розкривають їх внутрішню структуру.

Виділені фактори пояснюють від 81,9 до 63 відсотків повної дисперсії змінних. Це досить інформативні показники. Далі згідно встановленої процедури виявимо, які частки повної дисперсії приходяться на окремі фактори.

У дев'ятифакторному рішенні всі фактори з першого до дев'ятого містять відповідно 25,1; 11,3; 8,2; 5,3; 5,9; 11,2; 3,9; 5,7; 5,4% повної дисперсії (30,6; 13,7; 10,0; 6,4; 7,2; 13,7; 4,8; 6,9; 6,6% сумарної спільності). Знов для подальшого аналізу та інтерпретації залишимо лише ті фактори, на які приходиться більше 5% повної дисперсії і абсолютне значення яких не менше одиниці. Повністю цим умовам задовольняють вісім з дев'яти факторів (тобто всі крім сьомого фактору). Тепер розглянемо кожен із виділених факторів дев'ятифакторного рішення у змістовному плані.

Перший чинник інтерпретуємо як „фактор професійно-педагогічної підготовленості вчителя до виховної діяльності”. Він утворився за рахунок змінних, що входять у три шкали: перша визначає міру відповідності цілей середньої загальноосвітньої школи системі роботи вчителя, його підготовленості до пошуків продуктивних видів діяльності (6), творчому підходу до створення продуктивних форм організації навчально-виховного процесу (7), інноваційних методів виховного впливу (8), підготовленості до аналізу й узагальнення педагогічних процесів, пов'язаних із виховною спрямованістю предмета, що викладається, в тому числі і його націленістю на життєве та професійне самовизначення учнів (2); активність у педагогічній і методичній самоосвіті (4, 5), уважності у вивченні контингенту учнів; друга – визначає першорядність завдань педагога у виховній роботі з учнями,

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

зокрема, цілеспрямованість зусиль учителя на виховання гуманістичних духовних цінностей: художньої культури (15), громадської свідомості, відповідальності, розуміння історичних умов життя (16), розвиток творчих (17), організаторських здібностей (20).

Теоретична і практична підготовленість учителя є запорукою та передумовою ефективного вирішення поставлених завдань: у створенні виховних традицій (21), у роботі, спрямованій на допомогу учнів у реалізації їх професійних намірів (24), художньому, естетичному (27) та розумовому вихованні (28). Це показники третьої шкали, що входять у даний фактор.

Отже перший фактор є досить інформаційно насиченим і виступав як генеральний.

Даний фактор тлумачимо як „фактор цілеспрямованості виховної діяльності на формування моральних якостей учнів”. Він інтегрує показники з досить високим навантаженням на фактор, що входять у II і III шкали. Останні характеризують рівень сформованості моральної стійкості, працелюбства, творчості, що ґрунтуються на самоорганізації, самоконтролі, саморегуляції (18), рівень дисциплінованості учнів (11), рівень розвитку міжособистісних стосунків в учнівській групі (19), рівень моральної вихованості (26), старанності (30) вихованців.

Третій фактор трактуємо як „фактор цілеспрямованості на життєве і професійне самовизначення учнів”. Він в основному навантажений показниками, що аналізують цілеспрямованість діяльності вчителя на досягнення кінцевого результату навчального закладу (3), на підготовку учнів до свідомого життєвого самовизначення (13) на основі оволодіння ними базовими знаннями, способами творчої діяльності (6, 17), методами, прийомами трудового і політехнічного виховання (25).

Четвертий фактор визначаємо як „фактор цілеспрямованості виховної діяльності на розвиток в учнів патріотичних переконань, моральних міжособистісних стосунків”. Відповідно ядро фактору складають показники 19, 20, 29, що характеризують результативність діяльності педагога у патріотичному вихованні (29), формуванні моральних міжособистісних стосунків у групі учнів, які повинні ґрунтуватися на їх відповідальному ставленні до суспільства, праці, інших людей і самого себе (19).

П'ятий фактор трактуємо як „фактор цілеспрямованості діяльності вчителя на оволодіння учнями основами базових знань”. Ядро фактору

**Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога  
загальноосвітньої та професійної школи**

складають три показника (12, 4, 13), які відображають націленість дій педагога на підвищення успішності учнів (12), формування в них здатності до самоосвіти з тим, щоб у майбутньому досягати високопродуктивних результатів у виробничій або суспільній праці (13) на основі глибокої і всебічної обізнаності в галузі предмету, що викладається (4).

Шостий фактор тлумачимо як „фактор цілеспрямованості діяльності вчителя на розвиток активності, ініціативи учнів у спілкуванні, пізнанні, життєвому самовизначенні”. Даний фактор утворився за допомогою ряду змінних, що характеризують спрямованість зусиль педагога на свідомий і активний вибір учнями майбутньої професії (14), розвиток їх громадської (22), спілкувальної, пізнавальної, трудової активності та ініціативи (10).

Сьомий фактор має досить високу інформаційну навантаженість лише одним показником, що характеризує першу змінну – педагогічний стаж (0,927), однак цей показник дуже слабко пов'язаний з іншими змінними і до того ж він не відповідає статистичним критеріям, тому не будемо його виділяти як самостійний фактор.

Восьмий фактор трактуємо як „фактор результативності у сфері базової, пізнавальної підготовки і художнього, естетичного виховання учнів”. Він відповідно навантажений двома змінними 24 і 27, що характеризують означені сфери виховної діяльності педагога.

Дев'ятий фактор визначаємо як „фактор результативності у сфері морального виховання”. Він також навантажений двома змінними (26, 30), які відображають істотну сферу діяльності педагога-вихователя.

Далі перейдемо до розгляду результатів факторного відображення п'ятифакторного рішення, на яке припадає 26,5; 15,0; 14,8; 7,9; 6,9% повної дисперсії (37,3; 21,1; 20, 7; 11,2; 9,7% сумарної спільності). Всі виділені факторні рішення відповідають вимогам статистичних критеріїв і тому розглянемо їх у змістовному плані.

Перший фактор повністю за своїми показниками відповідає аналогічному фактору у попередньому рішенні і тому немає потреби його детально аналізувати. Даний фактор є також генеральний і тлумачиться аналогічно як „фактор професійно-педагогічної підготовленості вчителя до виховної діяльності”.

Другий фактор також повністю за своїми показниками співпадає з другим фактором попереднього рішення і відповідно трактуємо його як

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

„фактор цілеспрямованості виховної діяльності педагога на формування моральних якостей учнів”.

Третій фактор порівняно з аналогічним фактором у дев'ятифакторному рішенні має однакове ядро показників, що визначають його змістовну сутність, однак разом з тим він містить більше показників, які значно збагачують його факторну структуру. Даний фактор визначаємо також як „фактор цілеспрямованості виховної діяльності педагога на життєве і професійне самовизначення учнів”.

Четвертий фактор зберігає ядро аналогічного фактору у попередньому рішенні, але разом з тим він збагачений першим показником, який відображує педагогічний стаж. Даний фактор тлумачимо теж як „фактор цілеспрямованості діяльності педагога на розвиток в учнів патріотичних переконань, моральних міжособистісних стосунків”. Дані змінні є результатом діяльності вчителя у сфері морального виховання учнів. Показник „педагогічний стаж” лише підкреслює довготривалість процесу морального становлення особистості учня.

За тими ж причинами п'ятий фактор визначається як „фактор цілеспрямованості діяльності вчителя на оволодіння учнями основами базових знань”.

У трьохфакторному відображенні на всі фактори з першого по третій припадає 27,2; 17,1; 18,7% повної дисперсії (43,1; 27,1; 29,7% сумарної спільності). Всі виділені фактори рішення повністю відповідають вимогам статистичних критеріїв, розглянемо їх у змістовному плані.

Перший фактор трактуємо як „фактор професійно-педагогічної підготовленості вчителя до виховної діяльності”, враховуючи, що він за своїми показниками також повністю співпадає з аналогічними факторами двох попередніх рішень. Цей фактор є генеральним фактором, оскільки має велику інформативність (25,1%).

Другий фактор тлумачимо як „фактор цілеспрямованості виховної діяльності педагога на формування моральних якостей учнів”, оскільки він також включає ті ж самі змінні, що їх інтегрує аналогічний чинник у попередніх факторних рішеннях.

Третій фактор зберігає інтегроване ядро показників, які навантажують аналогічні фактори у дев'яти- і п'ятифакторних рішеннях. Разом з тим даний фактор в інформаційному плані значно збагачений у порівнянні з попередніми факторами. Враховуючи сталість основного



***Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи***

---

ядра показників, навантажених на фактор, даний чинник визначаємо як „фактор цілеспрямованості виховної діяльності педагога на життєве і професійне самовизначення учнів”.

Узагальнені дані для порівняльного аналізу трьох варіантів факторних рішень наведені у таблиці № 2. В даному випадку перевагу слід надати трьохфакторному рішенню. Воно добре змістовно інтерпретується, має високу контрастність, інформаційну надійність. При ньому ми також враховуємо і те положення, що виділені фактори у дев'яти- і п'ятифакторному рішенні істотно не збагачують отриману змістовну інформацію. Трьохфакторне рішення дає узагальнюючі, досить ємкі результати.

Характеристика діяльнісного підпростору  $Z_{02}$ . [додаток № 20-24].

У результаті факторизації даного підпростору змінних були отримані наступні варіанти, що містили восьми-, чотирьох-, трьохфакторне рішення. Розглянемо їх відповідно до встановленої процедури. Виділені фактори пояснюють від 82,4 до 67,2 відсотків повної дисперсії змінних. Попередні дані мають добрі результати. Проаналізуємо далі, які частки повної дисперсії проходяться на окремі фактори.

У восьмифакторному рішенні на всі фактори з першого по восьмий припадає відповідно 13,0; 6,0; 17,6; 13,4; 4,9; 9,9; 10,1; 7,3% повної дисперсії (15,8; 7,3; 21,4; 16,4; 5,9; 12,1; 8,8% сумарної спільності). Повністю всім статистичним вимогам задовольняють сім з восьми факторів. Проаналізуємо змістовно кожен із виділених факторів.

Перший фактор утворився на основі ряду показників І шкали, яка включає змінні, що характеризують діяльність педагога в плані його спроможності створити сприятливу атмосферу в роботі з учнями, а також уміння встановити доцільні стосунки, взаємодію із суб'єктами виховного процесу (9, 8, 13, 14, 15). Фактор навантажений певними показниками (18, 19) з трохи меншим значенням інформативності порівняно з попередніми змінними, що відображують такі властивості педагога як точність, старанність у роботі. До цього фактору входять показники, котрі визначають рівень сформованості конструктивних і комунікативних умінь. Зважаючи на змістову інтерпретацію, даний фактор тлумачимо як „фактор професійно-педагогічної компетентності педагога-вихователя” (див. Таблицю 2).

Другий фактор є біполярним. Він включає, з найбільшим навантаженням на фактор, дві змінні (2, 30), котрі характеризують

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

відповідно такі властивості діяльності як системність в роботі вчителя і рівень її продуктивності. Таке співвідношення, на нашу думку, означає, що рівень продуктивності формується в результаті складної системи дій педагога і це є процес, в якому можуть бути і підйоми, стрибки, осявання і падіння, тобто процес професійного становлення професіоналізму вчителя є досить суперечливим. Даний чинник трактуємо як „фактор продуктивності виховної діяльності педагога”.

Третій фактор інтегрує достатню кількість змінних. Показники і шкали, що увійшли у цей фактор характеризують такі складові виховної діяльності як аналітичний підхід педагога (4), вміння стимулювати високий рівень розвитку учнівського колективу, будувати доцільні контакти із батьками (10), органами самоврядування (11), вихователями, вчителями-предметниками (12). Виділяється також показник, що характеризує дійовість, чутливість педагога (16). Цей фактор збагачений комплексною групою педагогічних умінь (23, 25-27). Він відповідно включає гностичні, конструктивні, комунікативні, організаторські вміння і тому визначаємо його як „фактор загальновиховної умілості або виховної майстерності”.

Четвертий фактор утворився змінними, що характеризують інноваційний, творчий підхід до виховної роботи вчителя (3), його опору на психологічно-педагогічну теорію (5), сталість успішності виховної діяльності (7). Даний чинник також навантажений змінними, що визначають рівень розвитку таких професійних властивостей педагога, як, дійовості (16), тактовності (17), точності в роботі (18), відповідальності (22). Ядро фактору складають 3, 7, 18, 22 показники, тому визначаємо його як „фактор успішності або продуктивної результативності”, що обумовлений гуманістичними якостями педагога-вихователя.

П'ятий фактор навантажений фактично однією змінною (1) з досить великим значенням, однак ця змінна майже не пов'язана із іншими показниками фактору. До того ж цей чинник не відповідає всім вимогам статистичних критеріїв і тому ми не будемо його розглядати далі.

Шостий фактор має ядро змінних (5, 12, 21), що характеризує потребу педагога у самоосвіті і підвищенні рівня психолого-педагогічних знань, а також рівень його продуктивної взаємодії із учителями-предметниками, вихователями, керівництвом школи. Тлумачимо – як

**Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога  
загальноосвітньої та професійної школи**

„фактор продуктивної взаємодії педагога із суб'єктами виховного процесу”.

Сьомий фактор має ядро змінних, які вміщують досить високе навантаження на фактор і визначають гуманістичні властивості педагога (17, 20) – це тактовність, витримка, привітність. Тракуємо – як „фактор педагогічної етики”.

Восьмий фактор найбільшою мірою навантажений показниками 16, 27-29 і відображують такі властивості педагога як дійовість, рівень розвитку організаторських умінь, рівень майстерності вихователя, рівень розвитку його педагогічних здібностей. Останній показник має найвищу кількісну значущість порівняно з іншими змінними (0,796). Тому цей чинник тракуємо як „фактор педагогічних здібностей”, що відображує міру успішності діяльності педагога, рівень його професійної майстерності.

У чотирьохфакторному рішенні на всі фактори з першого по четвертий припадає відповідно 21,9; 7,9; 25,4; 15,7 % повної дисперсії (30,9; 11,2; 35,7; 22,2 % сумарної спільності). Всі чотири фактори задовольняють усім статистичним критеріям. Охарактеризуємо їх у змістовому плані.

Перший фактор, зберігаючи ядро аналогічного фактору попереднього рішення, навантажується ще рядом змінних (5, 12, 14, 18, 21), які мають достатньо високе кількісне значення. Ці показники характеризують рівень психолого-педагогічної самоосвіти педагогів, рівень їх спілкувальності з іншими учасниками виховного процесу, здатність учителя ефективно регулювати відносини із своїми вихованцями, точність у роботі, спроможність підвищення виховного впливу позитивних починань керівництва школи. Ядро фактору ще раз підкреслює важливість передумов позитивного стимулювання учнів (9), високого рівня сформованості педагогічних умінь у сфері моделювання, конструювання, регуляції виховного процесу (26-26). Тлумачимо – як „фактор професійно-педагогічної компетентності педагога-вихователя”.

Другий фактор, як і в попередньому рішенні, є біполярним. Його ядро складають змінні – 1, 2, 30, які відповідно характеризують педагогічний стаж, системність роботи педагога, рівень продуктивності його діяльності. Такий розподіл змінних свідчить про певні тенденції, на які акцентувалася увага у ряді досліджень [35, 36]. У цих дослідженнях зазначається, що рівень продуктивності, системності в роботі вихователя

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

не знаходяться у прямій залежності від стажу, педагогічного досвіду вчителя, а обумовлюються насамперед його самоосвітньою, самовиховною роботою. Останнє найбільшою мірою визначає рівень продуктивності виховної діяльності вчителя. Тому даний фактор інтерпретуємо як „фактор продуктивності виховної діяльності педагога”.

Третій фактор зберігає, утримує ядро змінних аналогічного фактору попереднього факторного рішення і крім того, збагачується, підсилюється змінними, що характеризують умілість педагога, рівень його майстерності, педагогічних здібностей (25, 28, 29). Враховуючи це, трактуємо його як „фактор загальновиховної умілості або виховної майстерності”.

Четвертий фактор теж утримує однакове ядро змінних стосовно попереднього рішення (3, 7, 17, 18, 22). Додається із значним навантаженням на фактор ще змінна – 20, яка знов підкреслює важливість такої властивості педагога як його привітність. Отже, цей чинник тлумачимо аналогічно – як „фактор успішності виховної діяльності, обумовлений гуманістичними якостями педагога-вихователя”.

У трьохфакторному відображенні на всі фактори з першого по третій припадає 26,3; 10,8; 30,1 % повної дисперсії (39,1; 16,1; 44,8 % сумарної спільності). Всі три фактори задовольняють визначеним раніше статистичним критеріям. Проаналізуємо дані фактори у змістовному плані.

Перший фактор за своїми даними повністю співпадає із аналогічним чинником у попередніх факторних рішеннях і тому немає потреби його спеціально розглядати. Визначаємо його як „фактор професійно-педагогічної компетентності педагога-вихователя”.

За тими ж причинами другий чинник інтерпретуємо як „фактор продуктивності виховної діяльності педагога”.

Третій фактор дещо збагачений змінними, що характеризують властивості педагога, тлумачимо як „фактор загальновиховної або виховної майстерності”.

Оптимальний варіант рішення обирався на основі тих же критеріїв, що і в попередніх випадках. Видно, що кращим є трьохфакторне рішення. Дані порівняльного аналізу наведені у таблиці № 2.

Отже, в оцінці компетентних суддів всього виділилося шість факторів: „фактор професійно-педагогічної підготовленості”, „фактор

### ***Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи***

цілеспрямованості виховної діяльності педагога на формування моральних якостей учнів”, „фактор цілеспрямованості виховної діяльності педагога на життєве і професійне самовизначення учнів”, „фактор професійно-педагогічної компетентності педагога-вихователя”, „фактор продуктивності виховної діяльності педагога”, „фактор загальновиховної умілості або виховної майстерності”.

Якщо порівняти, співставити фактори, отримані в самооцінці педагогами і оцінці експертами, то можна зробити висновок, що вони доповнюють одне одного і дають можливість побудувати структурну модель виховної діяльності вчителя загальноосвітньої школи. Порівняно з літературними даними наша модель також містить такі основні блоки як мотиваційний, орієнтаційний, операційний, енергетичний, оцінку результативності дій учителя.

З іншого боку, дана модель відображає основні системоутворюючі фактори, що лежать в основі концептуальної моделі професійної виховної діяльності педагога-вихователя, зокрема, підструктури особистісно-діяльнісного орієнтування – професіоналізм особистості (виховна спрямованість, педагогічні здібності, професійно-педагогічна компетентність) і професіоналізм діяльності (теоретична і практична підготовленість, професіоналізм самовдосконалення).

### ***Факторний аналіз виховної діяльності викладачів професійної школи***

Наступний етап дослідження передбачає аналіз результатів факторизації змінних, які були одержані в самооцінці й оцінці на матеріалі професійної школи. Метою цього етапу стало дослідження простору змінних, що входили в стандартний перелік, визначений на початку експерименту. Важливо було розглянути загальні і відмінні особливості, які характерні взагалі для виховної діяльності педагога і які специфічні для діяльності викладача професійної школи у досліджуваній сфері. Логіка даного етапу дослідження відповідає логіці попередньої частини роботи.

Аналіз факторної структури виховної діяльності викладачів професійної школи в самооцінці.

Діяльнісний підпростір  $Ps_1$ .

Факторному аналізу підлягали дані, що були зібрані за 30 параметрами на 140 педагогах. На першому етапі пошуку факторної структури були отримані одинадцяти-, шести-, чотирьохфакторні

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

рішення. Виділені фактори пояснюють від 79,7 до 54,4 відсотків повної дисперсії, що свідчить про їх достатню інформативність. Згідно визначеної логіки виявимо, які частки повної дисперсії приходяться на окремі фактори. (додаток № 25-29).

В одинадцятифакторному рішенні всі фактори з першого по одинадцятий містять відповідно 16,3; 8,9; 7,1; 8,8; 5,4; 4,9; 4,6; 5,5; 6,4; 6,3 % повної дисперсії (20,4; 11,2; 8,9; 11,1; 6,7; 6,2; 5,8; 6,9; 8,1; 7,9 % сумарної спільності). Крім VI і VII факторів, на долю яких приходиться менше 5% повної дисперсії, всі останні фактори задовольняють статистичним критеріям.

У шестифакторному рішенні всі фактори з першого по шостий містять відповідно 18,4; 13,8; 8,4; 11,5; 6,1; 5,7 % повної дисперсії (28,8; 21,5; 13,1; 18,0; 9,5; 8,9 % сумарної спільності). Всі фактори статистично достовірні.

У чотирьохфакторному рішенні на всі фактори з першого по четвертий припадає відповідно 18,8; 13,4; 10,1; 12,2 % повної дисперсії (34,6; 24,6; 18,5; 22,4 % сумарної спільності). Всі фактори також статистично значущі.

Далі послідовно у порівняльному плані проаналізуємо виділені фактори у трьохфакторних рішеннях.

Перший фактор у всіх рішеннях містить одне і теж ядро змінних (23-30) з деяким нарощуванням питомої ваги на дві змінні (23 і 24) у шести- і чотирьохфакторному рішенні. Дані показники характеризують привабливі професійні мотиви: можливість працювати за хорошими програмами, хорошими посібниками, можливість підвищувати інтелектуальну, загальнотрудова, суспільну, політехнічну, фізичну підготовку учнів, рівень їх моральної вихованості. Отже, педагогів, насамперед, приваблює можливість учити, виховувати учнівську молодь, тобто сам процес спілкування з дітьми. Тому цей чинник трактуємо як „фактор професійної мотивації”.

Другий фактор об'єднує такі змінні у всіх трьохфакторних рішеннях – 9, 10, 13, 14, 15 і 11, 12 у двохфакторних рішеннях (VI і IV). Ці змінні утворюють основне ядро, що визначає першочергові цілі у виховній діяльності викладача, які спрямовані на підготовку учнів до практичного застосування отриманих базових знань у трудовій діяльності; навчання учнів основам професійної майстерності на основі базових знань; виховання у них прагнення до творчості, новаторства, виховання у

*Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога  
загальноосвітньої та професійної школи*

майбутніх робітників любові до праці, до професії, формування потреби у високому професіоналізмі. Враховуючи змістовну характеристику змінних, даний чинник визначаємо як „фактор професійної цілеспрямованості виховної діяльності”.

Третій фактор інтегрує ряд змінних (1, 2, 3, 16), які утворюють однакове ядро у всіх факторних рішеннях. Три перших змінних визначають загальні мотиви вибору педагогічної професії, зокрема, бажання допомогти молоді набути високу кваліфікацію, бажання брати участь у вихованні молоді, відповідність роботи характеру, здібностям педагога. Далі від одинадцяти- до шести- і чотирьохфакторного рішення збільшується кількість змінних (відповідно 16, 17, 16-19), які визначають рівень результативності роботи педагога-вихователя, мотиви продовження педагогічної діяльності на посаді викладача професійної школи. Останні характеризують такі показники як можливість: реалізувати себе у творчості; служити своєю працею вищим цілям людства; працювати в умовах цікавого професійного спілкування. Отже, найбільшою мірою даний фактор об'єднує показники соціально-значущої мотивації, тому тлумачимо його як „фактор загально-соціальної мотивації”.

Четвертий фактор в одинадцятифакторному рішенні інтегрує з максимальним навантаженням змінні 11-13, які характеризують цілеспрямованість діяльності педагогів на допомогу учням в оволодінні основами професійної майстерності, професіоналізму, творчому підходу у роботі. Тому тлумачимо його як і другий чинник – „фактор професійної цілеспрямованості”, однак у змістовному плані таке трактування майже не несе нової інформації. Разом з тим, аналізуючи три факторні рішення у порівняльному плані, простежуємо певну тенденцію: від одинадцяти- до шести- і чотирьохфакторного рішення йде нарощування питомої ваги ряду змінних (5-9), що визначають цілеспрямованість діяльності педагога на формування в учнів глибоких знань зі свого предмету, як бази для майбутньої професії; розвиток пізнавальних інтересів учнів, творчого підходу до навчальної діяльності, формування наукового світогляду, підготовленість учнів до практичного застосування одержаних знань у трудовій діяльності.

Враховуючи вищезазначене, четвертий чинник ми трактуємо як „фактор пізнавальної цілеспрямованості виховної діяльності”.

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

---

П'ятий фактор (це стосується вже одинадцяти- і шестифакторного рішення) має однакове ядро, що утворилося двома змінними (20, 21). Останні визначають мотиви продовження педагогічної діяльності на посаді викладача професійної школи: можливість реалізувати теоретичні знання на практиці, можливість надавати допомогу батькам у вихованні їхніх дітей. Тому цей чинник тлумачимо як „фактор практичної мотивації”.

Шостий фактор у двох факторних рішеннях об'єднує дві змінні (18, 22) з великим навантаженням на фактор. Ці змінні, з одного боку характеризують показники соціальної мотивації (можливість своєю працею служити вищим цілям людства) і, з другого – педагогічний стаж. Визначений чинник трактуємо як „фактор загально-соціальної мотивації продовження педагогічної діяльності”.

Сьомий фактор (і всі наступні фактори представлені тільки в одинадцятифакторному рішенні), хоча повністю не відповідає статистичним критеріям, має теж ядро, котре утворено двома змінними з достатнім навантаженням на фактор (3, 4). Це показники, які характеризують мотиви вибору професії вчителя, обумовлені відповідністю учительської професії характеру і здібностям педагога. Спонукальною причиною є також інтерес до педагогічної діяльності. Тому даний чинник можна тлумачити як „фактор мотивації вибору професії педагога, обумовлений природними особливостями педагога”.

Восьмий фактор інтегрує з найбільшими навантаженнями дві змінні (23, 24), котрі відображають мотиви продовження педагогічної діяльності, що пов'язані з її дидактичними умовами (можливість працювати за цікавими програмами і хорошими посібниками). Тлумачимо його – як „фактор методично-значущої мотивації”.

Дев'ятий фактор містить ядро, котре включає три показника (16, 17, 18) – відповідно: результативність діяльності, мотиви продовження педагогічної діяльності (можливість реалізувати себе у творчості, можливість своєю працею служити вищим цілям людства). Даний фактор дещо за своїм змістом аналогічний третьому фактору, тому ми його називаємо „фактором загально-соціальної мотивації”.

Десятий фактор об'єднує з максимальним навантаженням дві змінних (7, 8), які визначають цілеспрямованість діяльності вчителя на формування в учнів творчого ставлення до навчання, наукового



**Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога  
загальноосвітньої та професійної школи**

світогляду. Інтерпретуємо його – як „фактор творчої, наукової цілеспрямованості діяльності педагога-вихователя”.

Одинадцятий фактор інтегрує з найбільшим навантаженням три змінних (5, 6, 19), які відповідно характеризують цілеспрямованість діяльності викладача на формування в учнів ґрунтовних і глибоких знань, розвитку у них пізнавальних та професійних інтересів. Останні доповнюються показником, котрий характеризує мотиви продовження педагогічної професії, зокрема, важливість цікавого професійного середовища для стимулювання вчительської праці. Даний чинник визначаємо як „фактор цілеспрямованості діяльності педагога-вихователя на формування глибоких знань та пізнавальних інтересів учнів”. Загалом цей фактор за своїм змістом співпадає із четвертим фактором.

Результати порівняльного аналізу трьох факторних рішень представлені в таблиці № 3. Дані таблиці свідчать про те, що чотирьохфакторне рішення має суттєві переваги перед останніми. Воно гомогенно усталене, інформаційно насичене, контрастне і добре змістовно інтерпретується. Крім того змістовний аналіз дає можливість переконатися, що виділення факторів більшої кількості не дає додаткової інформації, а в більшості повторює вже отримані рішення. Тому для подальшого аналізу залишаємо модель чотирьохфакторного рішення.

Діяльнісний підпростір  $Pc_2$

Продовжимо аналіз факторної структури, що утворили гіпотетичну модель структури виховної діяльності педагога в самооцінці. Факторному аналізу підлягали дані, що були відібрані теж за 30 параметрами за тією ж кількістю педагогів професійної школи.

На другому етапі пошуку факторної структури було отримано тринадцяти-, восьми-, чотирьохфакторне рішення. Виявлені фактори пояснюють від 80,3 до 50,9 % повної дисперсії, що визначає їх достатню інформативність. Проаналізуємо далі, які частки повної дисперсії припадають на окремі фактори. (додаток № 30-34).

У тринадцятифакторному відображенні всі фактори з першого по тринадцятий містять 9,4; 5,3; 10,6; 8,7; 4,1; 8,8; 3,9; 4,2; 6,9; 4,5; 4,1; 5,9; 4,3 % повної дисперсії (11,7; 6,6; 13,1; 10,8; 5,1; 10,9; 4,8; 5,2; 8,5; 5,5; 5,0; 7,3; 5,3 % сумарної спільності). Шість факторів (V, VII, VIII, X, XI,

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

XIII) не задовольняють повністю вимогам статистичних критеріїв (на їх долю приходиться менше 5 % повної дисперсії).

У восьмифакторному рішенні на всі фактори з першого по восьмий припадає відповідно 9,3; 9,5; 10,8; 10,5; 4,7; 13,3; 4,1; 4,3 % повної дисперсії (13,9; 14,3; 16,2; 15,8; 7,1; 20; 6,2; 6,5 % сумарної спільності). Три фактори з них (V, VII, VIII) за тими ж причинами задовольняють усім вимогам статистичних критеріїв.

У чотирьохфакторному відображенні на всі фактори з першого по четвертий припадає відповідно 17,7; 10,9; 10,2; 12,0 % повної дисперсії (33,7; 23,9; 19,5; 22,9 % сумарної спільності). Всі чотири фактори повністю відповідають вимогам статистичних критеріїв.

Далі за встановленим порядком проаналізуємо у порівняльному плані виділені фактори у трьох факторних рішеннях (див. Таблицю 3).

Перший фактор у трьох факторних рішеннях інтегрує показники, котрі характеризують найбільш плідну систему відносин, яка впливає на результати виховної діяльності (10, 12, 16-19 в одинадцятифакторному рішенні; 13, 17-20 у восьмифакторному рішенні; 11-19 у чотирьохфакторному рішенні). Ці змінні визначають такі особливості як: важливість формування у юнаків інтересу до суспільного життя держави, власного ставлення до реальної соціальної ситуації в країні і за рубежом; рівень допомоги учням в їх розвитку, розкритті творчого потенціалу; виявлення і проектування в поведінці і діяльності вихованців позитивного; формування у них професійної самосвідомості; обмін досвідом із колегами; наявність оригінальної системи навчання і виховання юнацтва; наявність системи вивчення учнів та системи власної самоосвіти, самоаналізу результатів власної праці.

Крім того у восьмифакторному- і чотирьохфакторному рішеннях значне навантаження на фактор мають змінні, що характеризують організаторську спрямованість дій педагога (24), проектувальні, конструктивні, організаторські вміння (27-29).

Враховуючи інформаційну насиченість змінних за фактором та їх різноаспектну характеристику виховної діяльності цей чинник будемо трактувати як „фактор виховної майстерності”.

Другий фактор має ядро показників, яке розширюється від одинадцяти- до чотирьохфакторного рішення (3,4; 3-7; 9). Всі ці показники описують чинники, які характеризують показники авторитету викладача: особистісні якості, знання, досвід, професійну майстерність,

**Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога  
загальноосвітньої та професійної школи**

---

любов до професії, до виховної діяльності, умілий індивідуальний підхід, прояв чутливості до вихованців. Тому даний чинник тлумачимо як „фактор авторитетності або виховного впливу педагога”.

Третій фактор має абсолютно однакове ядро змінних (20-23), що визначають найбільш плідну спрямованість зусиль педагога для розвитку як власної, так і учнівської особистості та діяльності, у всіх факторних рішеннях. Зокрема, наголошується на важливості постійного врахування в педагогічній діяльності вимог майбутньої професії до учнів, спонукання їх до вирішення творчих завдань-задач, формування у них пізнавальних потреб та інтересів, підготовка вихованців до подолання труднощів майбутньої професії і підготовка їх до продуктивного розв'язання наступних завдань в їх професійній діяльності і житті; формування в учнів моральних звичок та потреб за допомогою виховуючих творчих ситуацій. Третій чинник визначаємо як „фактор самооцінки професійної виховної спрямованості діяльності педагога”.

Четвертий фактор містить ядро змінних у всіх трьох факторних рішеннях (26, 29, 30), що характеризують рівень сформованості гностичних, організаторських та комунікативних умінь. Крім того від тринадцятифакторного до чотирьохфакторного рішення йде нарощування ряду змінних (10, 11, 14, 16), які визначають чинники найбільш результативної системи відносин, пов'язаних з виховною діяльністю педагога. Серед них: необхідність розвитку в учнів розуміння соціально-політичної ситуації, що склалася в країні і за рубежом, формування власної громадянської позиції; розвиток творчих здібностей вихованців; обмін досвідом із колегами; наявність оригінальної системи формування в учнів естетичної і етичної культур; прилучення їх до національних духовних надбань. Даний фактор також включав показник, який нарощував своє значення і спрямовував виховні зусилля педагога на те, щоб зробити предмет, що викладається, головним засобом формування особистості учня.

Тому цей чинник трактуємо як інтегральний „фактор соціальної підготовленості педагога”, що відображує певні показники в систему результативних гуманістичних відносин, виховну спрямованість навчальної діяльності педагога, рівень його вмільості.

П'ятий фактор, як відзначалося, має недостатній відсоток повної дисперсії (менше 5 %), але разом з тим відсоток сумарної спільності

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

---

містить достатнє статистичне значення. Даний чинник у двох факторних рішеннях (XIII, VIII) навантажений фактично одним показником за фактором з досить великим кількісним значенням (0,857; 0,743), який відображає відношення педагогів до виховної діяльності або рівень задоволеності нею. Відповідно – тлумачимо його як „фактор задоволеності виховною діяльністю”.

Шостий фактор у двох факторних рішеннях має невиразне спільне ядро змінних (13,17), що характеризує рівень результативності системи відносин, на основі якої будується виховна діяльність педагога. У тринадцятифакторному рішенні виділяється окреме ядро змінних навантажених на фактор (24, 27-29), які визначають рівень виховної спрямованості процесу навчання та рівень сформованості проєктувальних, конструктивних та організаторських умінь. У чотирьохфакторному рішенні ядро змінних відображає виховну систему відносин педагога, що раніше аналізувалася. Тому відповідно до двох факторних рішень можна визначити перший із чинників як „фактор виховної умілості”, другий – як „фактор виховної системи відносин”.

Далі залишається ряд факторів (VII, VIII, X-XIII), які об'єднують в основному по одному показнику і не відповідають вимогам статистичних критеріїв, тому не будемо їх розглядати. Залишається ще IX фактор у тринадцятифакторному рішенні, який навантажений показниками (5-7), що характеризують властивості педагога, котрі обумовлюють його виховний вплив або авторитет. До них відносимо: любов до професії, виховної діяльності, вмілий індивідуальний підхід, довіру і повагу до вихованця. Цей чинник за своїм змістом аналогічний другому фактору і тому визначається як „фактор виховного впливу або авторитетності педагога”.

Наслідки порівняльного аналізу трьох факторних рішень наведені у таблиці № 3. Оптимальний варіант рішення вибирався на основі тих же критеріїв, що і в попередніх випадках. Порівняльний аналіз свідчить, що кращим є чотирьохфакторне рішення. Більша кількість факторів призводить до зниження сталості факторних рішень, зменшення кількості ознак із навантаженнями вище порогу гомогенності – погіршує інформаційну надійність факторів.

Отже, структура діяльнісного простору в самооцінці викладачами професійної школи описується вісьмома факторами: „фактор професійної мотивації”, „фактор професійної цілеспрямованості

**Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога  
загальноосвітньої та професійної школи**

виховної діяльності”, „фактор загально-соціальної мотивації”, „фактор пізнавальної цілеспрямованості виховної діяльності”, „фактор виховної майстерності”, „фактор авторитетності або виховного впливу”, „фактор самооцінки професійної виховної спрямованості”, „фактор соціальної підготовленості педагога”.

Перейдемо до аналізу структури діяльнісного простору в оцінці компетентних суддів.

**Аналіз факторної структури виховної діяльності педагогів  
професійної школи в оцінці експертів.**

Діяльнісний підпростір  $По_1$ .

Факторному аналізу підлягали дані, що зібрані за 30 параметрами за участю 142 педагогів. У додатку № 35-№ 39 наведені факторні відображення дев'яти-, п'яти-, чотирьохфакторних рішень. Стандартний перелік змінних наведений у додатку № 3.

Виділені фактори пояснюють від 73,9 до 58,3 % повної дисперсії, що свідчить про їх достатню інформативність. За встановленою процедурою визначимо, які частки повної дисперсії припадають на окремі фактори.

У дев'ятифакторному відображенні на всі фактори з першого по дев'ятий припадає відповідно 20,1; 11,2; 7,5; 4,8; 11,1; 4,3; 5,2; 5,1; 4,5 % повної дисперсії (27,2; 15,1; 10,2; 6,6; 15,0; 5,8; 7,0; 6,9; 6,1 % сумарної спільності). Вимогам статистичних критеріїв задовольняють шість із дев'яти чинників (IV, VI, IX фактори мають кількісне значення повної дисперсії менше 5 %, хоча аналогічні показники відсотку сумарної спільності перевищують ці показники).

У п'ятифакторному відображенні з першого по п'ятий фактор припадає відповідно 20,2; 12,5; 9,7; 8,5; 11,6 % повної дисперсії (32,2; 19,9; 15,5; 13,7; 18,6 % сумарної спільності). Всі фактори задовольняють вимогам статистичних критеріїв.

У чотирьохфакторному рішенні на всі фактори припадає 18,5; 19,0; 9,6; 11,2 % повної дисперсії (31,7; 32,5; 16,5; 19,3 % сумарної спільності). Всі фактори задовольняють статистичним критеріям.

Продовжимо розгляд кожного із факторних відображень у змістовному порівняльному плані.

Перший фактор у всіх факторних рішеннях має однакове ядро змінних, які представляють різні шкали. Змінні 6-8 характеризують підготовленість педагога до пошуку продуктивних видів діяльності учнів, уміння творчо підходити до створення продуктивних форм та

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

методів навчально-виховного процесу. Показники 12-14, 16-19 відносяться до шкали, яка визначає цілеспрямованість виховної діяльності педагога. Описуються першочергові цілі, завдання: підвищення успішності учнів, формування компетентності і професіоналізму, здатності до самоосвіти; розвиток професійних інтересів; виховання громадської цілеспрямованості, відповідальності, осмислення історичних умов життя; розвиток творчих здібностей; формування моральної стійкості, працелюбства, що ґрунтуються на основі самоорганізації, самоконтролю, саморегуляції; формування гуманістичних міжособистісних стосунків в учнівському середовищі, розвиток організаторських здібностей, що ґрунтуються на умінні педагога організувати інших та самого себе. Слід виділити й показник, який поступово нарощував своє значення (26) і визначає рівень успішності діяльності педагога-вихователя, пов'язаний із вирішенням завдань морального виховання. Цей чинник тлумачимо як „фактор цілепокладання”, тобто показує розуміння і визначення педагогом своїх першорядних цілей, завдань.

Другий фактор інтегрує показники, які, по-перше, відображають рівень підготовленості педагогів до аналізу й узагальнення педагогічних процесів, пов'язаних із викладанням предмета, вивченням основ професії (2), спрямованість на досягнення кінцевого результату (3), оволодіння необхідною інформацією у галузі предмету, що викладається (4). Виділені показники характеризувалися поступовим кількісним нарощуванням від дев'ятифакторного до чотирьохфакторного рішення. Це також стосується показника, який описує рівень підготовленості педагога до стимулювання ініціативи учнів у спілкуванні, пізнанні, праці.

Далі другий фактор об'єднує ряд змінних, котрі характеризують рівень успішності діяльності педагога у розв'язанні виховних задач. Серед них: успішність у вихованні суспільної активності учнів (22) та професійної підготовки (24); трудового і політехнічного (25), художнього та естетичного (27), розумового (28), патріотичного (29) виховання, а також розвиток уваги, старанності, працелюбства (30). Слід зазначити, що за винятком змінних 24, 25, які навантажують другий фактор у чотирьохфакторному рішенні, інші показники входять до всіх факторних рішень. Це ж стосується і 15 показника, котрий описує

цілеспрямованість діяльності педагога на виховання художньої культури учнів.

Отже, бачимо, що другий фактор достатньо насичений в інформативному плані. Вважаємо, що його можна позначити як „фактор професійно-педагогічної підготовленості”, оскільки він концентрує показники, що відображують рівень фахової, методичної, загальнокультурної підготовки та результативність його діяльності.

Третій фактор зберігає ядро змінних (4, 9, 11) у трьох факторних рішеннях. До нього можна приєднати змінні 5, 7, кількісне значення яких хоч і коливається в різних факторних рішеннях, але воно достатньо вагоме. Значна кількість даних характеризує підготовленість педагога-вихователя в галузі предмету, що викладається, активність у педагогічній самоосвіті, творчість у створенні продуктивних форм організації навчально-виховного процесу, активність у вивченні контингенту учнів, їх вікових та індивідуально-психологічних особливостей. Остання змінна (II), яка має найбільш вагомий показник визначає націленість виховної діяльності педагога на виховання свідомої дисциплінованості учнів.

Як свідчить аналіз, даний чинник навантажений в основному показниками, що описують підготовленість педагога, що набувається шляхом професійної самоосвіти, самостійного оволодіння сучасними досягненнями в галузі науки, предмету, що викладається; у сфері психолого-педагогічних наук – шляхом пізнання особистісних якостей учнівської молоді. Такий підхід дає можливість результативно спрямувати зусилля педагога, оскільки свідомо дисципліна є вагомим показником успішності процесу виховання.

Враховуючи вищезазначене, третій чинник визначаємо як „фактор професійного самовдосконалення”.

Четвертий фактор має ядро змінних (1, 21-23), яке набуває найбільш чіткого окреслення у V і IV факторних рішеннях. За змістом відповідно до визначеної послідовності змінних, вони описують педагогічний стаж, рівень успішності виховної діяльності педагога у вирішенні таких завдань як створення виховуючих традицій в учнівському колективі; виховання громадської активності учнів; організація ритму, режиму і дисципліни у навчально-виховному процесі. Слід додати, що четвертий фактор у чотирьохфакторному рішенні має ще одне ядро змінних (14, 16, 17), котре характеризує цілеспрямованість виховної діяльності педагога

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

---

на розв'язання наступних завдань: виховання в учнів захопленості професією, виховання громадської цілеспрямованості, відповідальності, осмислення історичних умов життя, розвиток творчих здібностей.

Підкреслимо, що виділений фактор є біполярним, бо змінна (1) має від'ємний знак, інші ж показники – додатні. Отримані дані ще раз підтверджують висновки, що одержані в наукових дослідженнях [35, с. 54], а також і в нашому дослідженні. Не існує прямої залежності між стажем роботи і рівнем успішності, продуктивності як педагогічної так і виховної діяльності. Успішність є результатом не стільки кількості пророблених років, скільки результатом неперервної самоосвіти, самовдосконалення, постійного творчого пошуку.

Враховуючи змістовний характер сталого ядра змінних у всіх факторних рішеннях (21-23) четвертий чинник трактуємо як „фактор професійного цілесдійснення”, який одночасно вбирає показники цілепокладання виховної діяльності викладача професійної школи.

П'ятий фактор у двох факторних рішеннях (VIII і V) утворився за рахунок одних і тих же показників, що становлять його ядро (2, 3, 24, 25, 27, 30). Відповідно вони характеризують підготовленість педагога до аналізу й узагальнення педагогічних процесів, пов'язаних з викладанням предмету, засвоєнням основ майбутньої професії; спрямованість діяльності педагога на досягнення кінцевого результату професійної школи: підготовки висококваліфікованих, творчо розвинутих спеціалістів; рівень успішності діяльності педагога-вихователя у базовій і професійній підготовці учнівської молоді; трудовому і політехнічному вихованні; художньому та естетичному розвитку; вихованні уваги, старанності, працелюбства. Отже, даний чинник тлумачимо як „фактор результативності або успішності виховної діяльності педагога”.

Змістовний аналіз VI-IX факторів, в кожному з яких виділяється по одному досить навантаженому за фактором показнику, приводить нас до висновку про недоцільність їх окремого розгляду, оскільки ці показники слабо пов'язані з іншими показниками кожного з факторів. І в змістовному плані вони не дають надійної інформації.

Далі, згідно встановленої процедури вибираємо оптимальний варіант факторного рішення. Слід зазначити, що такі переваги мають п'ятифакторне і чотирьохфакторне рішення [таблиця № 4], оскільки вони мають максимальну стійкість, інформаційну надійність, однак чотирьохфакторне рішення відрізняється більш високою контрастністю і



***Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи***

в змістовному плані краще інтерпретується. Тому остаточно вибираємо чотирьохфакторну модель.

Розглянемо наступний підпростір шкал, що формують модель структури виховної діяльності педагога професійної школи в оцінці компетентних суддів (див. Таблицю 4).

Аналіз факторної структури виховної діяльності педагогів професійно-технічних навчальних закладів в оцінці експертів. Діяльнісний підпростір По<sub>2</sub>.

Факторному аналізу підлягали данні, що були зібрані за 30 параметрами на тій же вибірці. У додатку № 40-44 наведені факторні відображення, що отримані у вигляді одинадцяти-, шести-, чотирьохфакторних рішень за стандартним переліком змінних.

Виділені фактори пояснюють від 78,6 до 58,3 % повної дисперсії. Це свідчить про їх достатню інформативність. Визначимо, які частки повної дисперсії припадають на кожний із виділених факторів.

В одинадцятифакторному відображенні на всі фактори з першого по одинадцятий припадає 23,3; 12,2; 6,3; 6,8; 7,4; 4,3; 3,7; 4,7; 5,0; 3,1; 3,0 % повної дисперсії (27,1; 15,5; 8,1; 8,6; 9,9; 5,5; 4,7; 6,1; 6,4; 3,9; 3,9 % сумарної спільності). Статистичним критеріям задовольняють повністю шість із одинадцяти факторів.

У шестифакторному відображенні на всі фактори з першого до шостий припадає 23,8; 12,7; 8,2; 8,7; 6,3; 5,4 % повної дисперсії (36,4; 19,4; 12,5; 13,6; 9,7; 8,3 % сумарної спільності). Всі виділені фактори відповідають вимогам статистичних критеріїв.

У чотирьохфакторному відображенні на всі фактори із першого по четвертий припадає 25,8; 12,9; 9,1; 10,4 % повної дисперсії (44,3; 22,2; 15,6; 17,8 % сумарної спільності). Всі виділені фактори також задовольняють вимогам статистичних критеріїв.

Проаналізуємо кожен із виділених факторів, застосовуючи той же порівняльний принцип.

Перший фактор у всіх трьох факторних рішеннях утворився із ряду змінних (7, 16-27), які відповідно характеризують рівень сталої успішності педагога у навчально-виховній діяльності (7), рівень сформованості властивостей педагога, що забезпечують плідну результативність діяльності (16-22): гуманістичну дійовість, тактовність, точність у роботі, старанність, привітність; підтримку позитивних виховних впливів з боку адміністрації, відповідальність.

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

Даний фактор включає також групу змінних, які визначають рівень сформованості всіх груп педагогічних умінь педагога-вихователя (гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські). Отже, даний фактор є інформаційно насиченим і відображує основні показники майстерності, умілості вихователя, тому перший чинник тлумачимо як „фактор загальновиховної умілості або виховної майстерності”.

Другий фактор також має однакове ядро змінних навантажених на фактор у всіх трьох факторних рішеннях (4, 8, 10-13, 15). Значна частина цих показників характеризує рівень взаємодії педагога з різними категоріями суб'єктів виховного впливу (виробничники, учні, батьки, вчителі, вихователі), що супроводжується постійним самоаналізом діяльності самого педагога. Тому другий чинник трактуємо як „фактор виховної взаємодії”.

Третій фактор інтегрує з високими навантаженнями на фактор три основних змінних (28-30), що відображують рівень педагогічної майстерності, міру розвитку педагогічних здібностей, рівень продуктивності діяльності педагога. Останній показник має додатний знак, а два попередніх – від'ємні знаки. Це означає, що третій фактор є біполярним і також підтверджує отримані вченими дані стосовно тенденцій процесу формування педагогічних здібностей. Останнє означає, що педагогічні здібності можуть не тільки формуватися, але й деформуватися в процесі діяльності, якщо педагог не володіє технологіями їх розвитку і вдосконалення. Це ж стосується й рівня розвитку майстерності вчителя [35, с. 54]. Виділений чинник тлумачимо як „фактор успішності виховної діяльності”, оскільки педагогічні здібності визначають індивідуальні властивості особистості педагога, котрі є умовою успішного виконання одного або декількох видів діяльності і, в тому числі, виховної діяльності.

Четвертий фактор в основному об'єднує показники, що характеризують особливості діяльності вихователя (2-6): системність, новаційність, аналітичність, рівень оволодіння психолого-педагогічною теорією, спрямованість діяльності на високий рівень розвитку учнівського колективу. У чотирьох і шести факторному рішеннях даний фактор додатково навантажується змінною (9), яка характеризує здатність педагога створювати сприятливу атмосферу в учнівському середовищі.

***Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога  
загальноосвітньої та професійної школи***

---

Слід зазначити, що в цьому факторі виділяється від'ємний показник (1), що описує педагогічний стаж. Дана тенденція вже пояснювалася і підтверджує наші попередні висновки.

Четвертий фактор трактуємо як „фактор результативності виховної діяльності педагога”.

П'ятий фактор має однакове ядро змінних у двох останніх факторних рішеннях (24-27), що описує рівень сформованості педагогічних умінь педагогів у проєктувальній, конструктивній, комунікативній і організаторській сфері. Тому даний чинник можна визначити як „фактор сформованості педагогічних умінь у сфері виховання”.

Шостий фактор у двох факторних рішеннях представлений однаковою змінною, що описує педагогічний стаж (1). У шестифакторному рішенні виділяється ще одна змінна (6), яка біполярна стосовно першого показника і характеризує спрямованість діяльності педагога на високий рівень розвитку учнівського колективу. Біполярність засвідчує, що успішність виховної діяльності обумовлена постійним творчим пошуком педагога. Даний чинник можна визначити як „фактор безперервного самовдосконалення”.

Останні фактори (VII-XI) навантажуються, кожен з них, лише однією значущою змінною і тому у змістовному плані їх важко тлумачити. Тобто і за статистичними і за якісними критеріями вони не задовольняють необхідних вимог і далі розглядалися не будуть.

Результат порівняльного аналізу наведено в таблиці № 4. Дані таблиці свідчать про перевагу чотирьохфакторного рішення перед останніми. Воно гомогенно стійке, інформаційне, контрастне, надійне і добре змістовно тлумачиться.

Таким чином, аналіз факторної структури змінних, що утворювали простір, який формував модель структури виховної діяльності педагога професійної школи представлений наступними факторами: „фактор цілепокладання”, „фактор професійно-педагогічної підготовленості”, „фактор професійного самовдосконалення”, „фактор професійного цілездійснення”, „фактор загальновиховної умілості або виховної майстерності”, „фактор виховної взаємодії”, „фактор успішності виховної діяльності”, „фактор результативності виховної діяльності”.

***Порівняльний аналіз факторних відображень моделей виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи***

Тепер, коли з'ясовано варіанти структури діяльнісного простору в самооцінці і оцінці педагогами загальноосвітньої і професійної школи, доцільно співставити отримані оптимальні факторні рішення. Це дасть можливість виявити спільне і відмінне у моделях структури виховної діяльності педагогів різних навчальних закладів.

Діяльнісний простір С.

Порівняльний аналіз факторних рішень у самооцінці першого діяльнісного підпростору  $Z_1$ ,  $P_1$  дозволяє зробити такі висновки: на матеріалі загальноосвітньої і професійної школи виділилися однакові за своїм змістом фактори (V, I) – професійної мотивації, загально-соціальної мотивації (IV, III). Причому ці фактори були навантажені в основному однаковими змінними (24-30). Тобто фактор професійної мотивації об'єднував змінні, що характеризували основні чинники привабливості педагогічної професії, а саме, можливість учити і виховувати учнівську молодь, спостерігати і стимулювати процес соціального й особистісного становлення молоді людини. Фактор загально-соціальної мотивації має спільне ядро змінних (17-19), що утворилося на основі самооцінки вчителів і викладачів. У цьому випадку акцентується увага на мотивах продовження педагогічної діяльності в зазначених навчальних закладах, зокрема, приваблює педагогів творчий характер учительської професії, можливість робити вагомий внесок у розвиток суспільства виконанням своїх професійних ролей. Одночасно відзначаємо, що фактор одержаний на матеріалі професійної школи збагачений ще рядом змінних (1-3), які виявили спонукальні причини вибору професії вчителя: бажання допомогти молоді стати кваліфікованими спеціалістами, бажання виховувати юнацтво, прививати їм кращі людські риси.

Далі спільне ядро змінних мають інші чинники (9-13), що характеризують першорядні виховні цілі в роботі педагога-вихователя. До них відносять цілеспрямованість дій педагогів на підготовку учнів до практичного застосування набутих у загальноосвітній школі знань у суспільно-трудої діяльності; всебічний розвиток особистості вихованця; навчання учнів способам пізнавальної діяльності, в

***Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи***

професійній школі – формування основ професійної майстерності; виховання в учнів працелюбства, прагнення до творчості, новаторства.

Даний фактор, що утворений показниками відзначеними вчителями, насичується ще рядом змінних (5-7), за допомогою яких акцентується увага на цілях формування в учнів глибоких і міцних знань, пізнавальних інтересів, творчого підходу до навчальної діяльності. Цей фактор тлумачили як „фактор цілепокладання на творчий розвиток особистості учня”.

Аналогічний фактор на матеріалі професійної школи додатково навантажується змінними (14, 15), які характеризують цілеспрямованість дій викладача на розвиток активності, потреби у високому рівні професіоналізму в учнів. Враховуючи специфіку професійної школи, даний чинник трактували як „фактор професійної цілеспрямованості”.

Разом з тим педагоги професійних навчальних закладів усвідомлюють важливу роль базових загальноосвітніх знань у формуванні кваліфікованих спеціалістів, тому змінні утворили „фактор пізнавальної цілеспрямованості виховної діяльності педагога” (5-9).

На матеріалі загальноосвітньої школи були виділені ще такі фактори – самооцінка результативності діяльності педагога-вихователя (3, 16) і методично-значущої мотивації (23, 24, 30). Останній свідчить про важливість дидактичного забезпечення навчально-виховного процесу, яке впливає і на результативність праці педагога.

Отже, вже на даному етапі виділяються спільні та специфічні структурні елементи моделей виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи.

Продовжимо порівняльний аналіз другого підпростору змінних, одержаного також на основі самооцінки педагогів.

Діяльнісний підпростір  $Z_{c_2}$ ,  $P_{c_2}$

Насамперед звертає увагу така загальна тенденція – в першому і в другому випадках із найбільшою інформативністю виділився „фактор загальновиховної умілості або педагогічної майстерності” (IV, I), котрий включає ядро змінних, яке характеризує показники результативної системи відносин, що лежить в основі виховної діяльності (11-18): виявлення і розвиток задатків учнів, проектування позитивного в їх діяльності та поведінці, формування професійних намірів, обмін професійним досвідом виховання із колегами, наявність оригінальної системи навчання і виховання моральної особистості, наявність системи

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

вивчення вихованців та власної самоосвіти; на матеріалі загальноосвітньої школи до цих змінних додається показник, що потребує чутливого ставлення педагогів до учнів, їх батьків (9).

Даний фактор також інтегрує ряд змінних, які визначають рівень виховної умілості, сформованості основних груп виховних умінь у сфері проектування, конструювання та організації виховного процесу (27-29). Слід зазначити, що вся група умінь представлена в самооцінці вчителями шкіл (26-30), тобто охоплюється і гностична і комунікативна сфера діяльності вихователя.

Крім того, визначений фактор навантажений показниками, що характеризують професійну спрямованість зусиль педагога на підготовку учнів до подолання труднощів у майбутній соціальній і професійній діяльності, на спонукання учнів до розв'язання творчих завдань – задач пізнавального спрямування, створення виховуючих творчих ситуацій морального змісту, пошук способів організації виховного впливу суб'єктивних та об'єктивних чинників (педагоги, батьки, виховні традиції, суспільні організації тощо) (22-24). Зазначимо, що всі ці показники представлені на матеріалі загальноосвітньої школи і лише один з них (24) в оцінці викладачів професійної школи. Отже, фактор виховної майстерності є більш інформаційноємкий у першому випадку, аніж у другому при наявності спільних шкал самооцінювання.

Другий фактор „авторитетності або виховного впливу педагога” був виділений як в самооцінці вчителів, так і викладачів. Він охоплює ядро змінних (3-7), які визначають важливість набутого досвіду, фахових, методичних і психолого-педагогічних знань, професійної майстерності, любові до професії, виховної діяльності, умілого індивідуального підходу до учнів, чутливості, довіри, поваги. Важливість прояву чутливості ще раз підкреслюється і змінною (9), яка була виділена на матеріалі професійної школи.

Третій фактор „самооцінки професійної виховної спрямованості” також є спільним в обох випадках. Загальне ядро представлено показниками 20-21, які характеризують спрямованість зусиль педагогів на врахування професійних намірів старшокласників і вимог майбутньої професії до учнів професійних училищ, а також на підготовку учнівської молоді до подолання труднощів у майбутній соціальній та професійній діяльності. Цей чинник, одержаний на основі самооцінки вчителями школи збагачений і рядом показників, що також підкреслюють виховну

роль предмету, що викладається, у формуванні особистості вихованця (8) та важливість для розвитку особистості учня формування власної громадської позиції при оцінці соціально-політичних явищ (10). У самооцінці змінних викладачами професійної школи, на базі яких утворився зазначений фактор, додаються показники 22, 23, котрі визначають важливість спонукальної, стимулюючої діяльності педагога, спрямованої на розвиток творчих пізнавальних, моральних потреб та інтересів учнів.

Далі виділяються специфічні фактори. Так, на матеріалі загальноосвітньої школи виділився фактор „самооцінки продуктивної системи відносин”, що групує ряд змінних (9, 15-17, 23, 25) з найбільшим навантаженням на фактор. Виділення даного фактору свідчить про те, що ефективна виховна діяльність педагога повинна ґрунтуватися на гуманістичній, новаційній, моральній, співтворчій системі відносин вихователя та вихованців.

На матеріалі даних, здобутих нами під час дослідження особливостей виховної діяльності педагогів професійної школи, виділився фактор соціально-етичної підготовленості педагога. Він утворив ядро змінних (10, 16, 25, 26, 29, 30), які відзначають: важливість соціального спрямування системи відносин між суб'єктами виховного процесу; наявність базової основи системи естетичної і етичної культури, виховну, розвиваючу роль предметів, що викладаються; наявність виховних умінь у сфері організаторської і комунікативної діяльності. Все це складає підґрунтя соціально-етичної підготовленості педагога як інтегрованого показника.

Таким чином, дослідження методами факторного аналізу діяльнісного простору привело до виявлення гіпотетичних моделей психологічної структури виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи, їх самооцінки. Останні відображають дійсно реальні компоненти явища, що досліджується, зокрема, достатньою мірою представлено цільовий компонент – цілеспрямованість педагогів на досягнення досліджуваного результату. Це фактори цілепокладання діяльності на творчий розвиток особистості учня, пізнавальної та професійної цілеспрямованості. Далі – мотиваційний компонент за допомогою факторів загально-соціальної, професійної, методично-значущої мотивації. Виділяються й такі компоненти, які представлено факторами професійної виховної спрямованості, продуктивної системи

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

---

відносин, авторитетності або міри виховного впливу. Крім того були виявлені інтегровані компоненти, що характеризують рівень продуктивності виховної діяльності педагога і які вміщують фактори результативності праці вихователів, їх соціально-етичної підготовленості, загальновиховної умілості або виховної майстерності.

Специфіка моделі психологічної структури виховної діяльності обумовлена змістовною характеристикою угруповань змінних, інтегрованих виділеними факторами. Зокрема, компоненти виховної діяльності вчителя загальноосвітньої школи відображували розуміння й усвідомлення педагогами соціальної ситуації старших школярів. Акцентується увага на статусі юнацтва, яке займає проміжне місце між дитиною і дорослим. Ускладнення життєдіяльності вихованців на старшій ступені навчання призводить до розширення діапазону їх соціальних ролей та інтересів. А звідси збільшується і міра самостійності та відповідальності юнаків, розвиток їх самосвідомості, самоповаги. У виховній діяльності найбільшою мірою відображаються найважливіші завдання юнацького віку: формування наукового світогляду, пізнавальних інтересів, ціннісно-моральних орієнтацій, формування професійних намірів, свідомий вибір майбутньої професії.

Специфіка моделі виховної діяльності викладача професійної школи в свою чергу обумовлюється особливостями роботи з учнівською молоддю. На думку С.Я. Батишева, в професійних училищах спостерігається таке складне і ще мало вивчене явище як прискорена соціалізація особистості учня в умовах виробничої праці. За порівняно короткий термін відбувається соціально-психологічний стрибок у соціальному статусі і свідомості молодого робітника: підліток перетворюється у самостійного фахівця. За сприятливих умов утворюються нова психологічна якість – їх зростаюче достоїнство – вони стають членами профспілки, вивчають професію, беруть участь у виробничій діяльності. У них значно розширюється діапазон соціальних зв'язків, заново будуються відносини із викладачами, майстрами, товаришами, ускладнюється їх життєдіяльність тощо [8, с. 192-193].

Виховна діяльність як сукупність керованих взаємодій має своїм результатом засвоєння вихованцями певних елементів соціального досвіду, національної культури з врахуванням розвитку їх самосвідомості, спрямованості. Ідеалом стає особистість, що здатна до активного прояву ініціативи, самостійності і яка готова взяти на себе



***Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога  
загальноосвітньої та професійної школи***

---

відповідальність не тільки за свою долю, але й за долю свого підприємства, суспільства в цілому (Ю.П. Сокольніков, М.К. Андреева).

Тому праця з різними категоріями учнівської молоді дійсно потребує від педагогів загальноосвітньої та професійної школи різнобічної соціально-етичної підготовленості, виховної майстерності і соціальної відповідальності.

Розглянемо далі результати порівняльного аналізу факторних відображень, одержаних на спільній сукупності стандартних змінних в оцінці компетентних суддів.

Діяльнісний простір О.

Аналіз першого діяльнісного підпростору ( $Z_{01}$ ,  $P_{01}$ ) свідчить про наявність однакових за змістом факторів (I, II) професійно-педагогічної підготовленості, які об'єднують ряд змінних (2-4, 10, 15, 21, 24, 27, 28), що відповідно характеризують рівень підготовленості педагогів до аналізу й узагальнення педагогічних процесів, пов'язаних із викладанням предмету, вивченням професійних намірів старшокласників та професійної готовності учнів ПТУ; озброєність педагогів інформацією необхідною для вирішення навчально-виховних задач свого предмету; стимулювання розвитку ініціативи учнів у процесі спілкування, пізнання, праці; цілеспрямованість виховної діяльності педагогів на виховання художньої культури учнів; рівень успішності діяльності педагогів у створенні виховних традицій в учнівському колективі, у розвитку професійної самосвідомості вихованців, вирішенні завдань художнього, естетичного та розумового виховання.

Даний фактор має і свої особливості. На матеріалі загальноосвітньої школи він більшою мірою збагачений показниками, які описують підготовленість педагогів до активної педагогічної самоосвіти, самовдосконалення, до творчих пошуків продуктивних видів діяльності, форм та методів навчально-виховного процесу (5-8); цілеспрямованість діяльності педагога-вихователя на вирішення завдань, пов'язаних із вихованням громадської відповідальності, осмислення соціальних умов життя, розвитком творчих здібностей вихованців (16, 17), у тому числі й організаторських здібностей (20), що ґрунтуються на вмінні педагога організувати інших і самого себе.

На матеріалі досліджень виховної діяльності викладачів професійної школи даний чинник відображує такі показники як спрямованість на досягнення кінцевого результату (3), успішність у розв'язанні виховних

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

завдань, пов'язаних із розвитком суспільної активності учнів, трудового, політехнічного, морального та патріотичного виховання і зокрема, виховання уважності, старанності, працелюбства (22, 25, 29, 30).

Послідовний характер виховної роботи вчителів загальноосвітньої школи позначився факторами цілеспрямованості їх діяльності на формування моральних якостей (II фактор) і цілеспрямованості на життєве самовизначення вихованців (III фактор). Відповідно другий чинник найбільшою мірою навантажений показниками на фактор, які характеризують рівень розвитку свідомої дисциплінованості учнів, моральної стійкості, працелюбства, творчості, що ґрунтуються на самоорганізації, самоконтролі, саморегуляції; міру сформованості міжособистісних стосунків, які ґрунтуються на відповідальному ставленні до суспільства, праці, інших людей, самого себе (10, 18, 19). В ядро змінних також входять показники, котрі відображують успішність виконання педагогом виховних завдань у сфері виховання (23, 26, 30).

Третій фактор цілеспрямованості діяльності на життєве самовизначення учнів інтегрує показники, що описують спрямованість діяльності педагога на досягнення кінцевого результату (3), його інформаційну навчально-виховну підготовленість (4), а також підготовленість до пошуків продуктивних видів діяльності учнів, що формують у них необхідні якості (6), сприяють розвитку ініціативи учнів у сфері спілкування, пізнання, праці (10). Цей фактор включає змінні, котрі відображують першорядні для педагога завдання – підвищення навчальної успішності старшокласників, їх здатності до самоосвіти, оволодіння засобами пізнавальної діяльності; виховання спрямоване на осмислений вибір професії учнями (12-14); розвиток їх творчих здібностей (17). У третій фактор входять змінні, що характеризують рівень успішності педагога у вирішенні завдань трудового і розумового виховання (25, 28).

При дослідженні діяльнісного підпростору одержаного на матеріалі професійної школи виділяються наступні фактори: цілепокладання, професійного цілездійснення. Перший з них об'єднує показники, які описують націленість педагогів на творчу діяльність (6, 8), підвищення рівня навчальної успішності учнів (12), формування професійної компетентності, здатності до самоосвіти (13), виховання соціальної відповідальності (16), формування моральних якостей, спілкувальності, організаторських здібностей (18-20, 26).

***Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи***

---

Виділився окремо й фактор самовдосконалення, навантажений рядом змінних (4, 5, 9, 11), які визначають ступінь володіння педагогами навчальною інформацією, знаннями у галузі психолого-педагогічних наук. Останні мають особливе значення у вивченні відмінностей різних груп учнівської молоді, виховання в них свідомої дисципліни.

***Аналіз другого діяльнісного підпростору змінних в оцінці компетентних суддів (Зо<sub>2</sub>, По<sub>2</sub>).***

Загальним для факторної структури виховної діяльності вчителів і викладачів є „фактор загальновиховної умілості або виховної майстерності” (III, I), який і в першому і в другому випадках є самим інформаційноємким. Він практично представлений показниками, що входять у всі основні шкали, які характеризують особливості виховної діяльності педагога, рівень розвитку професійних властивостей, міру сформованості педагогічних умінь.

Проте кожний із виявлених чинників має свої особливості. Так, фактор, одержаний на матеріалі загальноосвітньої школи має більше змінних з достатнім навантаженням на фактор, які відповідно характеризують значно більший діапазон характеристик виховної діяльності, зокрема, системність, новаційність, аналітичність, високий рівень успішності в роботі учнівського колективу, рівень взаємодії, спілкувальності з різними суб'єктами виховного процесу (2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 14, 15). Даний фактор також добре відображає змінні, що характеризують рівень розвитку професійних властивостей педагога: дійовості, витримки, тактовності, старанності, привітності. І, нарешті, даний фактор відображає рівень сформованості практично всіх груп виховних умінь (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські) (23-27). Крім того в цьому факторі представлені змінні, які характеризують рівень розвитку майстерності педагога-вихователя і його педагогічних здібностей (28-28). Отже, виділений фактор описує достатньою мірою різнобічно можливі аспекти виховної діяльності вчителя.

Аналогічний фактор на матеріалі професійної школи навантажений змінними, що найбільшою мірою представлений II і III шкалами, які характеризують рівень розвитку якостей викладача (16-22), його ділових, гуманістичних, етичних властивостей. Одночасно у факторі представлені всі групи виховних умінь (23-27) і окремі характеристики

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

виховної діяльності, що визначають стійку успішність педагога у виховній роботі з учнями (7).

Діяльнісний підпростір виділений на матеріалі професійної школи характеризується також фактором взаємодії з різними суб'єктами виховного процесу (8, 10-13): виробничниками, учнями, їх батьками, вчителями, вихователями, і який постійно супроводжується самоаналізом педагога своєї виховної діяльності (4).

Дослідження факторної структури діяльнісного простору вчителів школи в оцінці компетентних суддів виділяє і такий істотний чинник як „фактор професійно-педагогічної компетентності”, який навантажений достатньою кількістю змінних, що різнобічно характеризують досліджуване явище. Дані параметри описують специфіку виховної діяльності, з точки зору системного, новаційного, аналітико-інформаційного, організаційного, продуктивного підходів, педагогіки співробітництва (2, 3, 5-15), визначають рівень сформованості ділових, професійних якостей педагога (18, 21, 22).

Виділений фактор представлений і певним угрупованням виховних умінь педагога, спрямованих на ефективне розв'язання різноманітних виховних завдань (23-27). Такий підхід дає можливість педагогам створити наукову картину, що відтворює особливості виховного процесу.

Важливо підкреслити, що в оцінці діяльнісного поля, яке відображає модель виховної діяльності вчителів школи і викладачів ПТУ виділяються фактори, що характеризують її результативність у різних аспектах. У першому випадку утворився біполярний фактор продуктивності виховної діяльності педагога. Він навантажений рядом змінних (1, 2, 3, 18, 22, 30), які визначають педагогічний стаж, окремі характеристики діяльності (системність, новаційність, рівень ефективності роботи, ділові якості, рівень продуктивності діяльності педагога). Біполярність фактору, як і раніше, свідчить про відсутність прямої залежності між набутим досвідом та рівнем продуктивності, результативності діяльності педагога.

У другому випадку виділився фактор результативності (за рахунок змінних 2, 3, 5, 6, 9), який характеризує вищезазначені особливості діяльності педагога і біполярний фактор успішності (за рахунок змінних 28-30, що визначає рівень майстерності, розвитку педагогічних

здібностей, продуктивності діяльності педагога) і показує складний характер залежності зазначених змінних.

Таким чином, в оцінці діяльнісного простору окреслюється модель виховної діяльності педагога, яка має такі загальні компоненти як професійно-педагогічна підготовленість у плані соціоетичних, психолого-педагогічних, фахових та методичних знань, а також знань, пов'язаних з наданням допомоги в осмисленні професійних намірів старшокласників і в професійній підготовці учнів ПТУ. Даний компонент передбачає розвинуту здатність педагогів загальноосвітньої та професійної школи до самовдосконалення, самовиховання, самоосвіти і формування способів творчого засвоєння базових і професійних знань в учнів. Останнє достатньою мірою виражене у педагогів загальноосвітньої школи і як окремий фактор виділився у викладачів ПТУ. Крім того в діяльності викладачів більш чітко позначені показники, що характеризують їх спрямованість на досягнення кінцевого результату – підготовку висококваліфікованих спеціалістів, здатних вирішувати соціальні і професійні завдання.

Досить яскраво проявляється в обох випадках цілеспрямований характер виховної діяльності педагогів. Це, насамперед відображається на виділених першорядних завданнях у виховній роботі вчителів школи: формуванні морально-соціальних якостей старшокласників, надання допомоги у їх життєвому самовизначенні. На матеріалі професійної школи даний компонент характеризує націленість викладачів на допомогу в оволодінні учнями як базовими, так і основами професійних знань, формуванні їх професійної компетентності, творчого, новаторського підходу до виконання виробничих завдань. Разом з тим, до першорядних завдань педагога відносять розвиток в учнів ціннісно-орієнтаційної сфери, моральних, комунікативних якостей.

Характерним для моделей виховної діяльності педагогів загальноосвітньої та професійної школи є виділення компоненту загальновиховної умілості або виховної майстерності, що виявляє здатність педагога бачити, формулювати і розв'язувати виховні задачі в роботі з учнівською молоддю. Даний компонент як інтегроване утворення має свої особливості. Так, на матеріалі загальноосвітньої школи він більшою мірою насичений показниками, котрі характеризують особливості виховної діяльності і міру їх розвитку (системність, новаційність, аналітичність, продуктивність,

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

---

спілкувальність), рівень розвитку моральних та професійних якостей педагога, рівень сформованості виховних умінь.

На матеріалі професійної школи зміст цього компоненту збагачується внаслідок розширення поля змінних, що характеризують професійні якості викладача.

Крім того, модель факторної структури, що отримана на основі дослідження виховної діяльності вчителів загальноосвітньої школи містить і достатньо значущий параметр – професійно-педагогічну компетентність, яка відображає інформованість та авторитетність педагога в галузі науки або декількох наук, представником якої він є, а також у галузі способів формування знань та навичок учнів, у сфері процесів взаємодії, спілкування із різними категоріями суб'єктів діяльності. Даний компонент також включає показники, що характеризують аутопсихологічну компетентність.

Разом з тим виділяються сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення поставлених виховних завдань.

Всі ці якості синтезують особливості професійної самосвідомості педагога-вихователя.

Загальним є положення про чинники, що визначають результативність виховної діяльності вчителів, викладачів. Саме цей компонент на думку П.К. Анохіна, Н.В. Кузьміної, є суттєвим системоутворюючим чинником, що перетворює неупорядковану множину компонентів у певну систему.

На матеріалі загальноосвітньої школи даний компонент представлений фактором продуктивності виховної діяльності педагога, який передбачає одержання педагогом позитивного кінцевого результату. Продуктивність є якісною характеристикою виховної діяльності і дає можливість здійснювати квантифікацію або її кількісний вимір.

На матеріалі професійної школи виділився компонент, який відобразився у вигляді фактору результативності виховної діяльності за ознаками її системності, новачійності, поінформованості, педагогічної підтримки і виховного стимулювання, рівня успішності та ефективності.

**Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога  
загальноосвітньої та професійної школи**

---

Такий підхід дозволяє всебічно дослідити даний системоутворюючий компонент різнобічно: у плані продуктивності, ефективності, успішності у вирішенні поставлених виховних цілей, завдань.

Резюмуємо. Факторні моделі виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи мають спільні компоненти, які відображають відповідні компоненти-фактори, що одержані на літературному та дослідному матеріалі. Відмінності досліджуваних моделей полягають у їх змістовному плані і пов'язані із специфікою цілей, завдань, предмету, способів і результативності професійної діяльності вчителів школи та викладачів ПТУ. Ці відмінності також обумовлені особливостями соціально-політичної ситуації, що склалася в країні, її переходом до ринкових відносин, складними економічними умовами. Останні визначають актуальність проблеми, що досліджується, оскільки від рівня вихованості, культури учнівської молоді залежить майбутнє держави.

**Список використаної літератури:**

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Адаменко Е.В. Психолого-педагогические факторы продуктивного использования технических средств обучения преподавателями профтехучилищ: Дис. канд. пед. наук. – Л., 1990. – 230 с.
3. Акимова А.П. Формирование у студентов творческих умений решать педагогические задачи в области воспитания: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Л., 1978. – 40 с.
4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.І. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
5. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.ІІ. – М.: Педагогика, 1980. – 287 с.
6. Анциферова Л.И. Методологические проблемы психологии // Принципы развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 3-20.
7. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
8. Батышев С.Я. Реформа профессиональной школы (опыт, поиск, задачи, пути реализации). – М.: Высшая школа, 1987. – 343 с.
9. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
10. Бодалев А.А. Психология личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 188 с.
11. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
12. Воеводская Г.К. Целенаправленность в деятельности преподавателя высшей школы. – Автореф. дис. .... канд. пед. наук. – Л., 1974. – 20 с.

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

13. Воробьева Т.А. Методологические предпосылки и опыт разработки методики отбора к профессии учителя. – Автореф. дис. .... канд. пед. наук. – Л., 1971. – 40 с.
14. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
15. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 256 с.
16. Гоноболин Ф.Н. Очерки психологии советского учителя. – М.: Просвещение, 1951. – 260 с.
17. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект). – Харків: Основа, 1998. – 300 с.
18. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: Монографія. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2005. – 368 с.
19. Дубасенюк О.А. Професійне становлення педагога. – Метод. посіб. – Житомир: ЖДПІ, 1993. – 106 с.
20. Дубасенюк О.А. Учитель національної школи // Становлення особистості майбутнього вчителя. – Житомир, 1994. – С. 28-38.
21. Дубасенюк О.А., Гніда Г.П. Мотиви вибору педагогічної професії // Педагогіка: Респ. наук.-метод. зб. – К.: Радянська школа, 1984. – Вип. 23. – С. 3-9.
22. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: Учеб. пособ. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
23. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
24. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – 112 с.
25. Зязюн И.А. Учитель, которого ждут. – М.: Просвещение, 1991. – 156 с.
26. Иберла К. Факторный анализ. – М.: Статистика, 1980. – 398 с.
27. Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
28. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
29. Киричук О.В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України. – Рад. школа, 1991, №5. – С. 33-40.
30. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 197 с.
31. Ковалев А.Г. Психология личности. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с.
32. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб: Политехника, 2002. – 189 с.
33. Кузьмина Н.В. Понятие „педагогическая система” и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования: Уч. пособие. – Л.: Изд-во Ленинг. ун-та, 1980. – С. 7-45.
34. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с.
35. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.



**Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи**

36. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности: Метод. пособие. – Санкт-Петербург–Рыбинск, 1993. – 54 с.
37. Кузьмінський А.І., Вовк Л.П., Омеляненко В.Л. Педагогіка: завдання і ситуації: Практикум. – К.: Знання-Прес, 2003. – 429 с.
38. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
39. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3 изд. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 584 с.
40. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
41. Маерсон А.М. Исследование факторной структуры системы профессионального обучения в авиации: Дисс. канд. психол. наук. – Л., 1970. – 217 с.
42. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. – К.: Рад. шк., 1990. – 366 с.
43. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. – Т.І. Кн.І. – Процесс производства капитала. – М.: Политиздат, 1978. – 907 с.
44. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – М.: Просвещение, 1985. – 319 с.
45. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. – М.: Педагогика, 1973. – 297 с.
46. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / Под ред. Е.Э. Смирновой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 150 с.
47. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – С. 120.
48. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості. – Рад. школа, 1991. №5. – С. 47-51.
49. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.И. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
50. Мясищев В.Н. Социальная психология и психология отношений // Проблемы общественной психологии. – М., 1965. – С. 273-286.
51. Основы національного виховання: Концептуал. положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчик та ін. – К.: Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – (Ч.1). – 152 с.
52. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Карамущенко, І.Ф. Кривонос та ін., За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
53. Пехота О.М. Вчитель як суб'єкт індивідуального професійного розвитку // Гуманізація та гуманітаризація професійної освіти: Наук.-метод. зб. – К.: ІППО, 1995. – 160 с.
54. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. – М.: Наука, 1982. – 310 с.
55. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
56. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. – Ижевск: Изд-во Удмурд. ун-та, 1994. – 80 с.
57. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов-на-Дону, 1996 – 381 с.
58. Рожко К.Г. Принцип деятельности. – Томск: Изд-во ТГУ, 1983. – 212 с.

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

- 59.Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: АН СССР, 1959. – 354 с.
- 60.Сисоева С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учнів: Монографія. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
- 61.Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 168 с.
- 62.Таланчук Н.М. Воспитательная деятельность мастера производственного обучения ПТУ: Вопросы теории. – М.: Педагогика, 1987. – 112 с.
- 63.Тотанова А.С. Изучение учителем результатов своей деятельности как фактор самосовершенствования. – Л., 1982. – 140 с.
- 64.Грухін І., Шпак О. Психолого-технологічні основи шкільного виховання: Навч. посібник. – Дрогобич: Вимір, 2003. – 406 с.
- 65.Трубников Н.Н. О категориях „цель”, „средство”, „результат”. – М., 1968. – 148 с.
- 66.Учитель національної школи // Тез. наук.-практ. конф. – Тернопіль, 1991. – 257 с.
- 67.Федорова О.Ф. Активизация учащихся на уроках творческого и производственного обучения. – М.: Высш. школа, 1968. – 75 с.
- 68.Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Ф. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
- 69.Формирование модели деятельности специалиста с высшим образованием. – Томск, 1984. – 198 с.
- 70.Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
- 71.Шилова М.И. Учителю о воспитанности школьников. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
- 72.Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – 392 с.
- 73.Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.









**ПОКАЗНИКИ  
стандартного переліку діяльнісного підпростору Зс<sub>1</sub>, Пс<sub>1</sub>**

№ п/п	Показники стандартного переліку
<b><i>Мотиви вибору професії педагога</i></b>	
1.	Бажання допомогти молоді одержати високу кваліфікацію спеціаліста.
2.	Бажання брати участь у вихованні молоді.
3.	Відповідність роботи характеру, здібностям.
4.	Інтерес до педагогічної діяльності.
<b><i>Першорядність цілей у навчально-виховній діяльності педагога</i></b>	
5.	Формування в учнів міцних і глибоких знань з свого предмету.
6.	Розвиток пізнавальних інтересів учнів.
7.	Формування в учнів творчого ставлення до навчальної діяльності.
8.	Формування наукового світогляду.
9.	Підготовка учнів до практичного застосування отриманих знань в майбутній трудовій діяльності.
10.	Всебічний розвиток особистості учня.
11.	Формування готовності старшокласників до свідомого вибору професії та оволодіння учнями професійної школи основами професійної майстерності.
12.	Виховання в учнів прагнення до творчості, новаторства.
13.	Виховання в учнів любові до праці і вибраної професії.
14.	Залучення учнів до активної громадської діяльності.
15.	Формування потреби до високопродуктивної праці у майбутньому.
16.	Результативність виховної діяльності.
<b><i>Мотиви продовження педагогічної діяльності</i></b>	
17.	Можливість реалізувати себе у творчості.
18.	Можливість своєю працею служити вищим цілям людства.
19.	Можливість працювати в умовах інтересного професійного спілкування з колегами.
20.	Можливість поєднувати теоретичні знання з практикою.
21.	Можливість надавати допомогу батькам у вихованні дітей.
22.	Педагогічний стаж роботи.
<b><i>Мотиви привабливості професії педагога-вихователя</i></b>	
23.	Можливість працювати за інтересними програмами.
24.	Можливість працювати за хорошими підручниками.
25.	Можливість підвищувати рівень інтелектуальної підготовки учнів.
26.	Можливість підвищувати рівень загальнотрудової підготовки учнів.
27.	Можливість підвищувати рівень суспільно-політичної підготовки учнів.

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

28.	Можливість підвищувати рівень моральної вихованості учнів.
29.	Можливість підвищувати рівень політехнічної підготовки учнів.
30.	Можливість підвищувати рівень фізичної підготовки учнів.

*Додаток 2*

**ПОКАЗНИКИ  
стандартного переліку діяльнісного підпростору Зс<sub>2</sub>, Пс<sub>2</sub>**

№ п/п	Показники стандартного переліку
1.	Ставлення до виховної роботи.
<b><i>Чинники авторитету педагога-вихователя</i></b>	
2.	Особистісні якості.
3.	Знання, досвід.
4.	Професійна майстерність.
5.	Любов до професії.
6.	Любов до вихованців, виховної діяльності.
7.	Умілий індивідуальний підхід, що ґрунтується на довірі, повазі.
8.	Виховний вплив навчальних предметів.
<b><i>Виховна система відносин</i></b>	
9.	Прояв чутливості стосовно учнів, колег-вчителів, батьків.
10.	Формування в учнів власного ставлення до суспільних подій в країні і за рубежом.
11.	Виявлення здібностей юнаків, допомога в їх творчому розвитку.
12.	Виявлення і проєктування в поведінці і діяльності учнів позитивного.
13.	Формування в учнів професійних намірів.
14.	Обмін досвідом роботи, надання допомоги своїм колегам.
15.	Наявність оригінальної системи формування в учнів знань, умінь, навичок з свого предмету.
16.	Наявність оригінальної системи естетичної і етичної культури.
17.	Наявність системи вивчення учнів.
18.	Наявність системи самоосвіти.
19.	Наявність підготовки до занять і аналізу результатів власної праці.
<b><i>Виховна спрямованість діяльності педагога</i></b>	
20.	Орієнтація на свідомий вибір професії старшокласниками. Врахування вимог майбутньої професії до учнів професійної школи.
21.	Спрямованість зусиль на підготовку учнів до подолання утруднень майбутньої діяльності.
22.	Спонування учнів до розв'язання творчих завдань-задач, розрахованих на формування у них пізнавальних потреб і інтересів.
23.	Створення творчих ситуацій і підбір видів діяльності, розрахованих на формування в учнів моральних звичок і потреб.



**Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи**

24.	Пошук способів організації впливу на учнів різноманітних суб'єктів та чинників виховного процесу (вчителі, батьки, авторитетні люди, традиції, громадські організації).
25.	Навчальний предмет, що викладається – головний засіб формування особистості учня.
<b>Педагогічні уміння</b>	
26.	Гностичні уміння.
27.	Проектувальні уміння.
28.	Конструктивні уміння.
29.	Організаторські уміння.
30.	Комунікативні уміння.

*Додаток 3*

**ПОКАЗНИКИ  
стандартного переліку діяльнісного підпростору Зо<sub>1</sub>, По<sub>1</sub>**

№ п/п	Показники стандартного переліку
1.	Педагогічний стаж роботи.
<b>Показники міри відповідності цілей навчальних закладів системі роботи педагога</b>	
2.	Підготовленість до аналізу і узагальнення педагогічних процесів, пов'язаних із викладанням предмету, вивченням професійних намірів учнів.
3.	Спрямованість на досягнення кінцевого результату навчального закладу.
4.	Озброєність необхідною для вирішення виховних задач інформацією в галузі предмету, що викладається.
5.	Активність у педагогічній самоосвіті.
6.	Підготовленість до пошуків продуктивних видів діяльності учнів, що формують у них шукані якості.
7.	Творчість у створенні більш продуктивних форм організації навчально-виховного процесу.
8.	Творчість у створенні нових методів виховного впливу.
9.	Активність у вивченні контингенту учнів.
10.	Розвиток ініціативи учнів у спілкуванні, пізнанні, праці.
<b>Першорядні виховні цілі, завдання</b>	
11.	Виховання дисциплінованості учнів.
12.	Підвищення їх успішності.
13.	Формування готовності в учнів до високопродуктивної праці у майбутньому, що ґрунтується на професійній компетентності, безперервній самоосвіті.

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

14.	Виховання, що спрямоване на свідомий вибір професії старшокласниками і захопленості обраною професією учнів ПТУ.
15.	Виховання художньої культури.
16.	Виховання громадської цілеспрямованості, відповідальності, осмислення історичних умов життя.
17.	Розвиток творчих здібностей.
18.	Формування моральної стійкості, працелюбства і творчості, що ґрунтуються на самоорганізації, самоконтролі, саморегуляції.
19.	Стимулювання створенню гуманістичної системи міжособистісних стосунків в учнівських групах, що ґрунтуються на відповідальному ставленні вихованців до суспільства, праці, інших людей і самого себе.
20.	Розвиток організаторських здібностей.
<b>Успішність у вирішенні педагогом виховних задач</b>	
21.	Створення виховуючих традицій в колективі.
22.	Виховання громадської активності учнів.
23.	Організація ритму, режиму, дисципліни у навчально-виховному процесі.
24.	Профорієнтаційне виховання учнів.
25.	Трудове і політехнічне виховання учнів.
26.	Моральне виховання учнів.
27.	Художнє і естетичне виховання учнів.
28.	Розумове виховання учнів.
29.	Патріотичне і фізичне виховання.
30.	Виховання уважливості, старанності, працелюбства.

*Додаток 4*

**ПОКАЗНИКИ**

**стандартного переліку діяльнісного підпростору Зо<sub>2</sub>, По<sub>2</sub>**

№ п/п	Показники стандартного переліку
1.	Педагогічний стаж роботи.
<b>Характерологічні особливості діяльності педагога-вихователя</b>	
2.	Має систему в роботі.
3.	Охоче вводить нове.
4.	Постійно аналізує свою діяльність.
5.	Спирається в роботі на психологічну і педагогічну теорію.
6.	Веде роботу, спрямовану на високий рівень розвитку учнівського колективу.
7.	Постійно добивається успіхів в роботі з учнівським колективом.
8.	Працює у тісному контакті з базовим підприємством.
9.	Створює ділову атмосферу в учнівському колективі.
10.	Працює у тісному контакті з сім'єю.

**Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи**

11.	Працює у тісному контакті із органами самоврядування.
12.	Працює у тісному контакті з вчителями-предметниками, вихователями.
13.	Продуктивність вирішення конфліктів педагогом у виховному процесі.
14.	Підтримує постійний зв'язок з батьками.
15.	Продуктивність взаємодії педагога із учнями у навчальному процесі.
<b><i>Рівень розвитку професійних особистісних якостей педагога-вихователя</i></b>	
16.	Прагнення прискорити вирішення питань, з якими учні, вчителі, батьки звертаються.
17.	Витримка, тактовність.
18.	Точність в роботі.
19.	Старанність.
20.	Привітність.
21.	Підтримка авторитету керівництва.
22.	Відповідальність.
<b><i>Педагогічні вміння у сфері виховання</i></b>	
23.	Гностичні вміння.
24.	Проектувальні вміння.
25.	Конструктивні вміння.
26.	Комунікативні вміння.
27.	Організаторські вміння.
28.	Рівень майстерності педагога-вихователя.
29.	Педагогічні здібності.
30.	Рівень продуктивності виховної діяльності.

### **Модель педагогічної обдарованості: сутність та структура**

Сучасна українська загальноосвітня та вища школа повинна забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності людини як особистості та найвищої цінності суспільства на основі виявлення її задатків, здібностей, обдарованості і талантів. В Україні прийнято цілий ряд законів і програм (зокрема Закон України “Про освіту”, Державна цільова програма „Вчитель”, національна програма “Діти України” та інші), які спрямовані на створення загальнодержавної мережі навчальних закладів для обдарованої молоді. Сутність проблеми полягає в тому, що традиційна система підготовки вчителя орієнтована на середнього студента і певним чином нівелює його індивідуальні особливості. Сучасні запити суспільства і держави вимагають реформування даної системи у напрямку розвитку дослідницьких властивостей, творчого потенціалу майбутніх педагогів. Тому одним з пріоритетів модернізації освіти визнається підготовка нової генерації педагогів-дослідників, здатних виявляти і розвивати здібності та обдарування дитини.

Досвід та успіхи найбільш розвинених країн світу у галузі науки, виробництва, розвитку нових технологій, культури та освіти свідчать про необхідність радикальної перебудови національної системи освіти у напрямку створення умов для обдарованої особистості вільно проявляти свої особливості, розвиватися відповідно до своїх схильностей. Проте у нашій країні до останніх років виявлення та розвиток обдарованої молоді здійснювалися стихійно, спираючись лише на регіональні можливості та на власну ініціативу окремих учителів, учених, митців. Перед сучасною вищою школою постало завдання максимального розкриття і розвитку потенціалу кожної особистості, формування молоді людини як суб’єкта соціального та професійного життя, підготовки її до самовдосконалення, самовизначення та самореалізації. А ці завдання актуалізують проблему спеціальної підготовки вчителя до роботи з обдарованими дітьми, як напрям професійної підготовки майбутнього вчителя та післядипломної освіти педагогів. Саме тому великої уваги надається вдосконаленню педагогічної майстерності та розвитку педагогічної обдарованості кожного педагога.

На основі проведеного аналізу теоретичних підходів до вивчення феномену обдарованості, а також враховуючи результати здійсненого

нами категорійного аналізу базових понять дослідження, було сформульовано робоче визначення поняття обдарованості як індивідуальної потенційної своєрідності внутрішніх (задатки), зовнішніх (сприятливе соціальне середовище) та особистісних (позитивна „Я”-концепція, наявність відповідних вольових якостей, спрямованості, наполегливості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно „середній”, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.

Враховуючи відомі підходи до побудови моделі обдарованості, зокрема моделі Дж. Гілфорда, Ф. Монкса, Дж. Рензуллі, російських дослідників Д.Б. Богоявленської, Н.С. Лейтеса, О.М. Матюшкіна, В.Д. Шадрикова, вітчизняних – В.О. Моляка, О.І. Кульчицької, О.Л. Музики, а також спираючись на описаний вище підхід В.В. Рибалка до побудови моделі особистості, нами було запропоновано тривимірну структуру моделі обдарованості (рис. 2.1), яку можна уявити у вигляді системи, що охоплює такі складові:

- основні **компоненти обдарованості**, її ядро, яке охоплює здібності (загальні та/або спеціальні), розвинені на рівні вищому за середній; креативність; спрямованість особистості до певного виду діяльності;

- **чинники**, що впливають на рівень прояву (реалізації) основних компонентів ядра обдарованості (*внутрішні*: спадкові дані, особливості емоційно-вольової сфери, наявність системи цінностей; *зовнішні*: середовище, виховні впливи, досвід виконуваної діяльності, випадковість).

Отже, структура розвиненої обдарованості включає три основних підструктури: 1) високу пізнавальну активність, яка спирається на високо чутливу сенсоріку (увага, сприймання, пам'ять) та дивергентне мислення (оригінальність, критичність, здатність до узагальнення, прогнозування); 2) творчу інтерпретацію пізнавального досвіду (вміння порівнювати, зіставляти, аналізувати, бачити нове, реконструювати раніше створене, оригінальний підхід до рішення проблем, варіативність у рішенні задач); 3) емоційну захопленість діяльністю (інтерес, енергетичність, висока харизма, впевненість у досягненні успіху, "відновлення" в разі неуспіху). Така єдність високого рівня перцептивних, інтелектуальних та емоційно-вольових якостей і їх

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

позитивна моральна спрямованість й забезпечує успіх у діяльності [1, с. 112-118].

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка здійснюється комплексне дослідження розвитку творчої особистості. У контексті розв'язування цієї проблеми дослідниками [2, с. 5] проведено аналіз характеристик соціальних очікувань керівників гуртків, де займалися обдаровані (зокрема, технічно обдаровані) підлітки. У результаті *факторного аналізу* методом головних компонент із застосуванням Varimax-ротації було виділено 8 факторів, що охоплюють 76% дисперсії. Першим, найбільш значимим фактором, що пояснює 27% дисперсії, було названо "**наполегливість**", оскільки ця риса має найвищий коефіцієнт кореляції з ним – 0,87. Обдарованим підліткам притаманні такі риси, як працелюбність (0,72), інтерес до справи (0,69), терпіння (0,60), активність (0,56), які з найбільшим навантаженням увійшли до даного фактора.

*Другий за значимістю фактор* дістав назву "**самоствердження**". Він пояснює 14% дисперсії і охоплює такі якості: прагнення до ідеалу (0,82), схильність до лідерства (0,79), прагнення до самоствердження (0,75), орієнтація на схвалення (0,71). Досить значний зв'язок з даним фактором має конструкт схильність до ризику (0,49).

Отже, два провідні чинники, що пояснюють 42% дисперсії пов'язані з розумінням обдарованості не як константної причини високих досягнень, а як процесу, що супроводжується розвитком здібностей. Те, що на перше місце вийшли дієво-інструментальні якості, такі як працелюбність, наполегливість, активність тощо, цілком закономірно, оскільки саме ці якості відображають зусилля обдарованої особистості для досягнення мети і, разом з тим, в розвитку своїх здібностей. *Фактор "природні здібності"* (8% дисперсії) – на третьому місці. Зазначимо, що він виявляється тісно пов'язаним з такими "не вродженими", а набутими якостями, як оригінальність у роботі (0,72%), орієнтація на процес роботи (0,66%), орієнтація на результат роботи (0,64%), терпіння (0,55%). До того ж цей фактор виявився несамостійним, оскільки тісно корелює з першим фактором "наполегливість" (0,62%). Отже, підлітки з "природними здібностями" – це, перш за все, ті, що багато, наполегливо і творчо працюють [2, с. 5]. Як бачимо, дані факторного аналізу підтверджують зроблені раніше висновки Н.С. Лейтеса, який стверджує, що обдаровані особистості – це перш за все великі трудівники.

Зважаючи на викладені вище міркування щодо структури обдарованості та враховуючи результати факторного аналізу нами запропоновано модель обдарованості (див. рис. 2.1), яка охоплює такі компоненти:

1) **ядро обдарованості**: *здібності (загальні та/або спеціальні), розвинені на рівні вищому за середній* – як сукупність індивідуально-психологічних особливостей, що є умовою успішного, високоякісного виконання людиною певної діяльності і зумовлюють різницю у динаміці оволодіння необхідними для неї знаннями, вміннями та навичками; *креативність* – як здатність до творчого пошуку, нестандартного розв’язування задач, що характеризується за цілим рядом параметрів (дивергентне мислення, вміння бачити проблему, здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, відчуття витонченості організації ідей, здатність до синтезу та аналізу, швидкість мислення, розвинута інтуїція, здатність до ризику, гнучкість у мисленні та діях); *спрямованість особистості до певного виду діяльності* – як бажання працювати саме у цій сфері, отримування задоволення від діяльності, потреба постійно повертатися до неї.

2) **чинники**, що впливають на рівень прояву (реалізації) основних компонентів ядра обдарованості: *спадкові дані* – біофізіологічні, анатомо-фізіологічні особливості організму (здатки) – які є передумовою розвитку відповідних здібностей; *середовище (освітній простір)* – стимулююче оточення, що сприяє розвитку відповідних здібностей (родина, школа, держава та ін.); *виховні впливи* – цілеспрямований розвиток здібностей та обдарувань за умови єдності у діяльності сім’ї, освітнього закладу, позашкільних закладів освіти; *досвід виконуваної діяльності* – включення людини у різні види діяльності щодо оволодіння суспільним досвідом і вмиле стимулювання її активності у цій діяльності, що здатне здійснити дієвий розвиток її потенційних можливостей; *особливості емоційно-вольової сфери*, які проявляються у наполегливості щодо виконання завдань, у прагненні до змагань, упевненості у своїх силах і здібностях, повазі до інших, емпатійному ставленні до людей, терпимості до особливостей інших людей, схильності до самоаналізу, толерантному ставленні до критики, незалежності у мисленні і поведінці, почутті гумору тощо; *наявність системи цінностей* – що відображається у реалістичній „Я”-концепції,

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

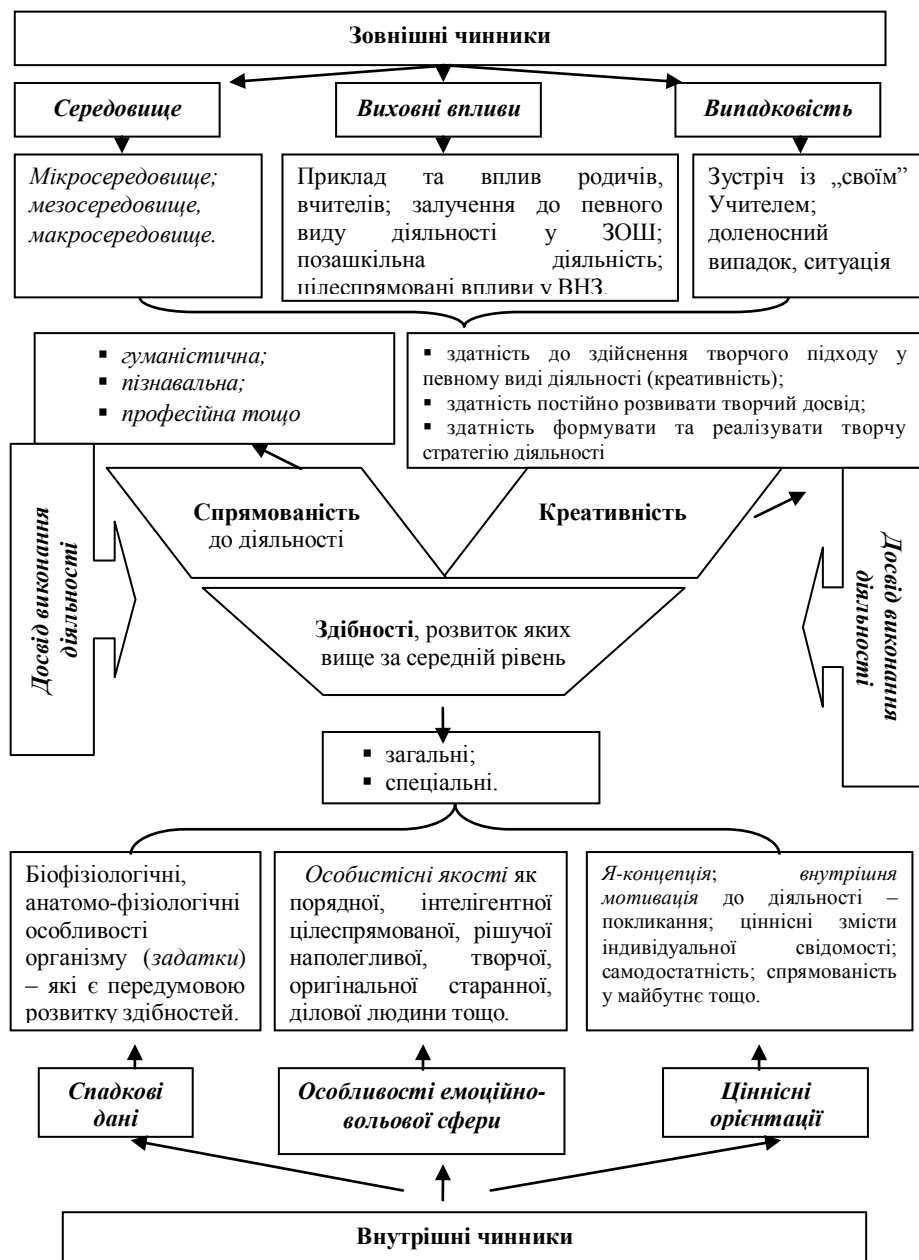


Рис. 2.1. Загальна модель обдарованості



внутрішній мотивації, яка зумовлюється ціннісними змістами індивідуальної свідомості, автономністю, самодостатністю, незалежністю від ситуативних чинників, спрямованістю у майбутнє; *випадковість* – опинитися у потрібному місці у потрібний час, зустріч зі Своім Учителем, спроможним розкрити унікальність індивідуальності дитини і створити умови для самостійного пошуку себе і свого шляху, самовираження у продуктах творчості тощо.

Отже, рівень розвитку, якісна своєрідність і характер обдарованості – це завжди результат взаємодії спадковості (природних задатків) і соціального середовища (освітнього простору), опосередкованого діяльністю самої людини. Сама же обдарованість – складне інтегральне утворення, в якому своєрідно поєднані пізнавальні, емоційні, вольові, мотиваційні, психофізіологічні й інші сфери психіки.

Обдарованість багатогранна, її прояви залежать від віку і характеризуються значною індивідуальністю, що визначається виключно своєрідним поєднанням різних сфер психіки обдарованої людини. Дослідники виділяють шість галузей чи сфер обдарованості (таланту): академічних досягнень, інтелектуальну, творчість (креативність), спілкування і лідерства, художньої діяльності, рухову. Обдарована особистість, як правило, характеризується високими досягненнями у сфері, що відповідає її обдарованості, а процес її розвитку і результати її діяльності мають унікальний характер.

Для оцінки обдарованості та диференціації її проявів використовуються певні критерії, серед яких виокремлюються як якісні, так і кількісні аспекти. Наявність *якісних характеристик* обдарованості передбачає виділення різних якісно своєрідних її видів відповідно до специфіки психічних можливостей людини та особливостей їхнього вияву в певних видах діяльності. Аналіз *кількісних характеристик* обдарованості дозволяє описати ступінь вираженості психічних можливостей людини [3, с. 306].

Види обдарованості можуть бути визначені за такими критеріями, як: особливості вікового розвитку; форма прояву; міра сформованості обдарованості; широта прояву в різноманітних видах діяльності; вид діяльності й сфери психіки, що її забезпечують [3, с. 307].

Для нашого дослідження важливого значення набуває типологія обдарованості відповідно до широти її прояву та типу виконуваної діяльності. За *широтою прояву* можуть бути виділені загальна та

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

спеціальна обдарованість [4, с. 8]. Ці види обдарованості виокремлюються відповідно до того, що у конкретно-психологічній характеристиці різних здібностей виділяються як загальні якості, що відповідають вимогам кількох видів діяльності, так і специфічні, які відповідають вузькому колу вимог певної діяльності. *Загальна обдарованість* проявляється стосовно різних видів діяльності і виступає як основа їхньої продуктивності. Психологічним ядром загальної обдарованості є розумові здібності (чи загальні пізнавальні здібності), навколо яких вибудовуються емоційні, мотиваційні і вольові якості особистості. *Спеціальна обдарованість* проявляється у конкретних видах діяльності і може бути визначена лише щодо окремих галузей діяльності (музика, живопис, спорт і т.д.). Отже, спеціальна обдарованість розглядається сучасними вітчизняними психологами, зокрема В.О. Моляком, як прояв визначених домінантних якостей та особливостей, що характеризують специфіку творчості у конкретній сфері людської діяльності. Вивчення спеціальних видів обдарованості повинно, на його думку, відбуватися через вивчення цих конкретних видів творчої діяльності, і навпаки [5, с. 13].

Саме тому спеціальна обдарованість безпосередньо пов'язана із видами обдарованості, виокремленими згідно *провідного типу діяльності*, до яких належать інтелектуальна, творча, художня, психомоторна (спортивна), конструкторська, лідерська (організаторська) та ін. [3, с. 307]. Виділення видів обдарованості за цим критерієм здійснюється, як правило, в межах п'яти видів діяльності, до яких належать практична, теоретична, художньо-естетична, комунікативна і духовно-ціннісна. Це дозволяє відійти від життєвого уявлення про обдарованість як кількісного ступеня вираженості здібностей і перейти до її розуміння як *системної якості*. При цьому діяльність, її психологічна структура виступає як об'єктивне підґрунтя інтеграції окремих здібностей, слугує матрицею, що формує склад здібностей, необхідних для її успішної реалізації. Отже, обдарованість виступає як інтегральний прояв різних здібностей з метою конкретної діяльності. Згідно з цим підходом можуть бути виділені такі види обдарованості: у *практичній діяльності*: обдарованість у ремеслах (**професійна**), спортивна (психомоторна), організаційна (лідерська); у *теоретичній діяльності*: інтелектуальна обдарованість різної спрямованості; у *художньо-естетичній діяльності*: хореографічна, сценічна, літературно-

поетична, образотворча, музична; у комунікативній діяльності: лідерська, атрактивна; у духовно-ціннісній діяльності: створення нових духовних цінностей і змістів, служіння людям.

На нашу думку, саме у межах професійної обдарованості може бути виділено як окремий вид педагогічну обдарованість, на вивчення якої і буде спрямовано наше подальше дослідження.

Одним з принципових положень педагогічної науки є аксіома, яка стверджує, що інтелект загострюється інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю. Тобто, яскрава, неординарна, приваблива особистість вчителя виступає однією з найважливіших умов, а також засобом досягнення успіху у виховній і освітній діяльності.

Здавна триває дискусія щодо того, чи повинен учитель мати природжені здібності до педагогічної діяльності, чи вчительській справі може навчитися кожен. Одні дослідники твердять, що вчителем-майстром можна стати, працюючи на робочому місці поруч з гарними вчителями, набуваючи вміння і досвіду. Інші зазначають необхідність володіти педагогічним талантом: є він – успіх у роботі забезпечено. “Вчителем потрібно народитися” – вважають вони. Треті погоджуються з А.С. Макаренком, стверджуючи, що у педагогічній діяльності головне не талант, а майстерність, заснована на вмінні, на кваліфікації [6, с. 52].

Історія розвитку педагогічної думки засвідчує, що вже з античних часів до людини, яка обрала для себе педагогічну професію, висувалися достатньо жорсткі вимоги, серед яких, як правило виокремлювалися педагогічне покликання (спрямованість), любов до дітей, наявність певних здібностей (вроджених чи набутих), а також цілий перелік бажаних рис і якостей особистості. Так, на думку Платона, на посаду вчителя "можуть бути допущені стійкі натури, а не так, як це буває нині, коли будь-яка людина, навіть цілком непридатна, береться за неї" [7]. Квінтіліаном навіть було розроблено своєрідний кодекс педагогічної етики, якому мав слідувати претендент на вчительську посаду, щоб заробити повагу й шану з боку своїх вихованців [цит. за 7, с. 164].

Великого значення вчителю надавав і Я. Коменський. На його думку, "вчителі – душа і серце виховання і тому вони поставлені на високому почесному місці; їм вручена почесна посада, вище якої нічого не може бути під сонцем". Умовою успішного виконання

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

почесного обов'язку вчителя Я. Коменський вважає його покликання і любов до цієї професії [8, с. 133-163].

Про необхідність наявності у майбутнього вчителя певних рис, що роблять його придатними до педагогічної діяльності, зазначали й українські педагоги. Так, О.В. Духнович у своїй книзі "Народна педагогія в пользу училищ й учителей сельських" стверджував, що "всякий, хто посвящається в наставляння юнацтва, повинен бути вже *від природи для цього обраним*, бо не всякий, хто вчить і наставляє, може назватися учителем і наставником. Той, хто не має належної якості, більше шкодить людському суспільству і громадянству, ніж приносить користь" [9, с. 217-218].

Продовжуючи свою думку, український педагог стверджує, що наставник повинен бути обдарованим особливими якостями: справжнім покликанням до цієї служби; мати добрі і правильні знання й відомості з того предмета, який хоче викладати іншим; чистий і непорочний норов, інші добродієвості (лагідність, поважність, мужній характер тощо); любов до учнів своїх; володіти від природи легким, зрозумілим способом викладання, мати арсенал потрібних засобів для навчання і наставляння; поважати добрий порядок.

О.В. Духнович впевнений, що той, хто цих властивостей *від природи дарованих* не має, той не принесе у педагогічній сфері ніякої користі, і краще йому відмовитися від цієї служби, ніж коли-небудь перед судом Божим жахливо відповідати за недоліки і бути навіки покараним [9, с. 217-218].

Цікавими є роздуми О.В. Духновича про педагогічне покликання. На думку українського педагога, всяка людина з природної прихильності, або темпераменту, має потяг до певної речі: музики, живопису, фізики, хімії, інших мистецтв. Дуже щасливою є людина, що за такою внутрішньою прихильністю обрала для себе спосіб життя, але, навпаки, нещасна та, яка всупереч природній внутрішній прихильності обирає певний спосіб, до якого не мала потягу... *Тому також не кожна людина є здатною від природи до навчання дітей, бо не має або любові до дітей, або терпимості чи інших якостей*, конче потрібних наставникові; якщо подібна людина заради нагороди, заради доброї платні або інших причин, або з необхідності харчуватися стане наставником, то, справді, як вона сама нещасною, так і доручені їй підлітки будуть нещасливими; і про такого наставника складено цю старовинну приказку: *Quern Dii*

odere Pedagogum feces тобто, кого боги ненавиділи, того вчителем створили.

Отже, по-перше, є потрібним для того, хто віддав себе на учительську службу, мати природне *покликання*, тобто прихильність, і прийняти за основу, що він не заради плати або не з нестатку, але для загального добра людства на важкій цій службі добровільно працювати бажає. Такий буде добрим учителем і щасливими будуть його учні [9, с. 217-218].

Велику увагу приділяв обдарованості вчителя й І.Я. Франко, який вважав, що "бувають учителі з *природженим педагогічним талантом*, які вміють під час уроків жити спільним життям усього класу, забувати про себе, про свої власні турботи, радощі і тривоги. Кожен урок такого вчителя є розширенням розумового кругозору учня, задоволенням його природної допитливості, розбудженої попередніми успіхами, є насолодою, а не мукою" [10, с. 206-207].

На жаль, як зазначав М.І. Пирогов, "талановиті, проникливі і сумлінні вихователі зустрічаються так само рідко, як і проникливі лікарі, талановиті художники й обдаровані законодавці. Число їх не відповідає масі людей, що потребують виховання" [9, с. 210-211]

Видатний вітчизняний педагог К.Д. Ушинський відзначав, що учитель повинен бути високоосвіченою людиною з енциклопедичними знаннями, любити свою професію, бути завжди зацікавленим в удосконаленні своєї майстерності, володіти педагогічним тактом. Йому важливо знати свою справу, чітко уявляти мету педагогічної діяльності, мати високу практичну підготовку, володіти методикою навчання і виховання, уміти викладати свої знання визначено і точно, бути не тільки хорошим викладачем, але й не менш умілим вихователем. Пропонуючи проект учительської семінарії, К.Д. Ушинський радив приймати до них лише тих, у кому можна передбачити хороших учителів [11, с. 162-172].

Багато розмірковував над проблемою педагогічного таланту А.С. Макаренка. Оцінюючи свою особистість, Антон Семенович стверджував, що сам він "скоріше за все звичайний, середній педагог" [12, с. 376], який своєю наполегливою працею спромігся досягти високого рівня педагогічної майстерності. Більш того, на думку А.С. Макаренка, у розпорядженні школи завжди буде тільки "середній

вихователь, який володіє середніми здібностями, проте цікавиться наукою і літературою”... [12, с. 335].

Що ж до питання про педагогічний талант, то А.С. Макаренко дотримувався думки про те, що не можна покладатися тільки на випадкове розподілення талантів, яких до того ж ще й не так багато. Крім того, чому повинна страждати дитина, яка потрапила до “неталановитого” вчителя? [12, с. 394-395] І, зрештою, коли стоїть питання про виховання десятків мільйонів дітей, навряд чи можна “у цьому складному завданні покладатися тільки на добре серце, ентузіазм” [12, с. 335], педагогічний талант... Антон Семенович був глибоко переконаний, що у такій ситуації має сенс вести мову тільки про майстерність, тобто про дійсне знання виховного процесу, про виховні уміння. Він на своєму особистому досвіді переконався, що “все вирішує майстерність, яка заснована на вмінні, на кваліфікації” [12, с. 395].

Отже, складається думка, що А.С. Макаренко категорично заперечує саме існування такого поняття як “педагогічний талант”. Проте, якщо уважніше перечитати записи його численних виступів перед педагогами, можна помітити, що іноді він все ж таки використовує слово “талант”, особливо коли йдеться про одного з найвідоміших його вихованців – педагога, розвідника, просто прекрасну людину – Семена Калабаліна. “Чудова людина. Якщо про себе я кажу, що я майстер, а не талант, то Карабанов перш за все справжній талант. *Не майстер, а саме талант*, якому підкорюються найважчі...” [13, с. 3-4]. “Справжній талант...” Це чи не єдиний випадок, коли А.С. Макаренко, надзвичайно вимогливий до себе (самовизначення “просто майстер” позбавлено будь-якого позування) і до інших, коли справа стосується педагогічної діяльності, застосовує таку високу оцінку [13, с. 3-4].

А.С.Макаренко вважав, що майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, яке вимагало б таланту. На його думку, це спеціальність, якої необхідно навчати, як треба навчати лікаря його мистецтву, як треба навчати музиканта. Видатний педагог стверджував, що кожна людина може бути лікарем, музикантом, педагогом, щоправда, одна – кращим, друга – гіршим. Антон Семенович був переконаний, що якість фахівця залежить від якості його навчання [12, с. 377].

Офіційна радянська педагогіка погоджувалася з тим, що є вчителі, які володіють особливим педагогічним талантом, учителі-самородки, такі вчителі, яких на всьому їхньому нелегкому шляху супроводжує успіх у

їх навчальній і виховній роботі. Вплив особистості таких учителів настільки значний, що вони творять "педагогічні чудеса", доводячи навчально-виховну роботу до дуже високого рівня.

Однак, справді талановитих учителів не так вже й багато. Як в інших сферах, так і в педагогічній справі талант – рідкість. Талановитим кожен учитель може і не бути. Однак він може і повинен бути майстром своєї справи. При цьому оволодінню педагогічної майстерності сприяє наявність у людини *покликання* до професії вчителя, яке виявляється в яскраво вираженій схильності й здатності до педагогічної діяльності, до роботи з дітьми. Покликання це може проявитися ще в школі у бажанні надавати товаришам допомогу в навчанні, у прагненні до роботи з молодшими дітьми. Головне ж, у чому воно виявляється – це любов до дітей, бажання працювати з дітьми і заради дітей. Без цього неможливо стати учителем, як неможливо опанувати по-справжньому педагогічною майстерністю [14, с. 222-224].

І.Ф. Харламов зазначає, що педагогічна професія вимагає від людини певної схильності, необхідних фізичних і психічних даних, а також відповідного особистісного розвитку. При цьому він посилається на думку видатного російського хіміка Д.І. Менделєєва, який стверджував, що "до педагогічної діяльності необхідно залучати як до справи морської чи лікарської ... не тих, які лише намагаються забезпечити своє життя, а тих, які відчують до цієї справи свідоме покликання і передбачають у ній своє задоволення, розуміючи загальну народну потребу" [15, с. 540]. Саме тому не можна підготовку вчителя зводити лише до певної суми знань, умінь і практичного досвіду. Необхідними вимогами є також схильність до роботи, наявність певних природних даних і моральних якостей.

Досліджуючи проблему розвитку педагогічних здібностей, Н.В. Кузьміна дійшла висновку, що педагогічні здібності – це "індивідуальні стійкі властивості особистості, що полягають у специфічній чутливості до об'єкта, засобів, умов педагогічної праці і створення продуктивних моделей формування шуканих якостей в особистості вихованця" [16, с. 36]. Дослідниця виділяє рівні діяльності педагога відповідно до її результативності: репродуктивний, адаптивний, локально-моделюючий, системно-моделюючий, системно-модулюючий діяльність і поведінку. При цьому Н.В. Кузьміна зазначає, що педагог, який досягнув перших двох рівнів, виявляє загальні

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

здібності і загальну обдарованість. Лише третій рівень діяльності педагога свідчить про наявність у нього спеціальних педагогічних здібностей. Четвертого ж і п'ятого рівнів досягають люди *педагогічно обдаровані*, які вміють підкорити свої спеціальні інтереси, схильності, здібності педагогічній меті, створюють оригінальні системи навчально-виховної роботи, цінні не тільки для тих педагогічних колективів, в яких вони працюють, а й для всіх сучасників [16, с. 39].

Отже, найвищих результатів у педагогічній діяльності досягають саме педагогічно обдаровані вчителі, які сягнули високого рівня педагогічної майстерності. Сучасні дослідники, і перш за все академік І.А. Зязюн, під майстерністю вчителя розуміють найвищий рівень педагогічної діяльності як вияв творчої активності особистості педагога, а саме комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. До таких важливих властивостей належать педагогічна спрямованість особистості вчителя, його професійні знання, педагогічні здібності і педагогічна техніка. Педагогічна майстерність у структурі особистості – це система, здатна до самоорганізації, системоутвірним чинником якої є гуманістична спрямованість. Фундаментом професійної майстерності є професійна компетентність (спрямованість і професійні знання становлять ту основу високого професіоналізму в діяльності, яка забезпечує цілісність системи, що самоорганізується); педагогічні здібності забезпечують швидкість самовдосконалення; техніка, що спирається на знання і здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізуючи структуру педагогічної діяльності [17, с. 31].

Усі складники педагогічної майстерності взаємопов'язані, їм властивий саморозвиток, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників. Отже, щоб учитель діяв творчо, самостійно він повинен мати певну внутрішню опору, певні властивості, риси, розвиток яких забезпечить професійний саморозвиток педагога [17, с. 31]. Такою внутрішньою опорою вчителя можна вважати його педагогічну обдарованість.

У сучасних наукових джерелах прийнято вважати, що педагогічний талант – найвищий ступінь здібностей особистості, які забезпечують можливість найбільш успішного, творчого виконання педагогічної діяльності. Як бачимо, ключове поняття тут – “здібності”. У той же час поняття “педагогічна кваліфікація” означає підготовленість особистості



до педагогічної діяльності, тобто наявність у неї спеціальних знань, умінь та навичок, що необхідні для здійснення цієї діяльності. Тут ключовим словом є “підготовленість”. Порівнюючи ці поняття можна дійти висновку, що здібності особистості як індивідуальні її особливості, які є умовою успішного здійснення вчительської роботи, неможна звести тільки до знань, умінь та навичок, тобто таланту неможна навчити [6, с. 52-53].

Дійсно, прекрасним педагогом може стати той, чий педагогічний талант буде доповнено спеціальною педагогічною освітою і буде розвинено у практичній педагогічній діяльності. Справжнім педагогом може і не стати той, хто сподівається тільки на свій педагогічний талант або ж тільки на отриману ним педагогічну освіту.

На думку академіка І.А. Зязюна [17, с. 4-5], який багато років присвятив проблемі формування педагогічної майстерності у майбутніх учителів, не можна чекати закінчення вищого педагогічного навчального закладу, щоб потім у практичній діяльності стати майстром. Потрібно саме у студентські роки набувати професіоналізму. Потрібна щоденна і наполеглива праця над розвитком своїх здібностей до педагогічної діяльності, формуванням професійної позиції, виховуванням уміння спілкуватися з людьми, у процесі органічної взаємодії розв'язувати завдання навчання та виховання. Тому поняття навчання у педагогічному навчальному закладі означає не лише засвоєння знань, а й розвиток здібностей, формування професійних якостей і вмінь, що допоможуть настроїти особистість як інструмент педагогічного впливу на взаємодію з дітьми, батьками, колегами. Така система навчання складна і навчальними планами не завжди передбачена, проте сьогодні це найактуальніше завдання педагогічного вузу [17, с. 4-5].

Для пошуку шляхів удосконалення процесу професійної підготовки майбутнього вчителя у напрямі розвитку його педагогічної обдарованості нами було обрано метод моделювання. Розробка ідеальної моделі творчої особистості конкретного профілю (у нашому дослідженні – педагогічно обдарованого вчителя) – робота досить складна й копітка. Вона потребує вивчення науково обґрунтованих даних, виділення відповідних якостей (здібностей) особистості, притаманних найкращим представникам педагогічної професії, у тому числі – видатним педагогам, складання достатньо повного їх переліку та їх класифікації за

вимірами, підструктурами і компонентами психологічної структури особистості.

За основу побудови моделі педагогічної обдарованості нами було обрано описаний вище підхід В.В.Рибалка [18] до побудови трьохвимірної моделі особистості. Дослідник виділяє три взаємопов'язані базові виміри, які, на його думку, доцільно використовувати при побудові психологічної структури особистості. Перший вимір (I) – *соціально-психолого-індивідуальний*, „вертикальний”, з притаманними йому підструктурами особистості. Другий вимір (II) – *діяльнісний*, „горизонтальний”, що диференціюється на відповідні компоненти діяльності та поведінки. Третій вимір (III) – *віковий, генетичний*, що характеризує рівень розвитку якостей особистості, її задатків, здібностей, психічних властивостей.

Пропонована В.В.Рибалком модель може бути конкретизована з урахуванням вимог, що висуваються до особистості при залученні її до виконання конкретних видів діяльності (ігрової, навчальної, професійної, творчої тощо), соціальної, рольової поведінки. Тобто створену таким чином класифікацію спеціальних психічних властивостей особистості можна розглядати як систематизовану психограму певної професії або рольової поведінки.

Конкретизація структурно-психологічного уявлення про особистість відбувається у п'ять етапів [18, с. 144-155].

Перший, вихідний етап: узагальнення поняття „психологічна структура особистості”. Другий етап: розгляд трьох вимірів – соціально-психолого-індивідуального, діяльнісного та генетичного – як базових категорійних параметрів психологічної структури особистості. Цей етап конкретизації відповідає рівню конкретності дефініції особистості. Третій етап: диференційований та інтегративний аналіз і синтез складових елементів указаних вимірів: підструктур соціально-психолого-індивідуального виміру (здатність до спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелект, психофізіологічні якості), компонентів діяльнісного виміру (потребнісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворюючий, операційно-результативний, емоційно-почуттєвий) та рівнів розвитку в межах вікового, генетичного виміру задатків і здібностей. Четвертий етап: полягає у залученні до психологічної структури особистості загальнопсихологічних якостей, функцій,

процесів, які конкретизують базові елементи вимірів на попередньому етапі. Вони утворюють систематизовану матрицю психологічних процесів, функцій, якостей. Таким чином утворюється єдина класифікація сформованих у дорослому віці психічних властивостей особистості як суб'єкта діяльності, що відповідає загальним вимогам виконання особистістю людської діяльності і поведінки.

У матриці наведено лише елементи підструктур соціально-психолого-індивідуального та компонентів діяльнісного вимірів. Третій, віковий (генетичний) вимір психологічної структури представлений у вигляді нормативного переліку психічних властивостей дорослої людини. Для репрезентації інших вікових стадій розвитку особистості необхідно будувати відповідні до них нормативні матриці, в яких будуть визначені наявність, характер і ступінь розвитку вказаних психічних властивостей для кожного віку. Обраний принцип побудови психологічної структури особистості може бути використаний для систематизації психічних властивостей людини, що сприятиме їх системному вивченню, розумінню та розвитку. Водночас цей принцип дозволяє здійснити подальший цілеспрямований аналіз і синтез психологічної структури особистості на наступних етапах конкретизації і перейти до розробки більш детальних, зокрема професійних, моделей особистості.

На п'ятому етапі конкретизації стає можливою класифікація спеціальних якостей, власне здібностей особистості щодо певних видів професійної діяльності, зокрема педагогічної. Такий підхід повною мірою узгоджується із загальноприйнятими визначеннями здібностей як індивідуально-психологічних особливостей людини, що сприяють успішному виконанню нею певної діяльності [18, с. 144-155].

На основі ідеальної моделі творчої особистості, створеної В.В. Рибалком, після комплексного психодіагностичного вивчення відповідних якостей шляхом систематизації значної кількості якостей особистості продуктивно працюючих учителів, нами було побудовано *модель педагогічно обдарованої особистості*. На нашу думку, вона дозволяє надати усій навчально-виховній роботі викладачів і самонавчально-самовиховній роботі студентів з розвитку педагогічної обдарованості цілеспрямованості, цілісності і конкретності.

Дана модель значною мірою дозволяє подолати невпорядкованість тих переліків якостей обдарованого вчителя, які містяться у більшості праць з відповідної проблематики. Окрім того, модель відображає рівень

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

професійної зрілості педагогічно обдарованого вчителя, тому її доцільно розглядати як ідеальну модель для попередніх вікових етапів розвитку педагога – підліткового, юнацького, молодості. При цьому вона є сукупною ідеальною моделлю, оскільки поєднує у собі більшість з відомих у науковій літературі професійних, характерологічних та психологічних якостей, властивих особистостям відомих та видатних педагогів. Застосування запропонованої класифікації надає можливість забезпечити практичну роботу викладача з розвитку педагогічної обдарованості студентів під час вивчення предметів педагогічного циклу, а також у позааудиторній діяльності.

Для виділення якостей обдарованого вчителя нами було застосовано *біографічний метод*, який полягає у вивченні біографій видатних людей. Це дозволило одержати фактичний матеріал, узагальнити його і знайти те спільне, що притаманне обдарованим педагогам. При дослідженні обдарованості цей метод дуже широко застосовується у психології. Він може бути плідним за умови, що стосовно певної творчої особистості є відповідні досить інформаційно насичені матеріали, які дозволяють створити істинний психологічний портрет такої особистості [19].

Джерелом пошуку цих якостей стали відомі праці педагогів-дослідників, теоретичні доробки у галузі професійної підготовки вчителя, а також біографічні дані видатних педагогів минулого та сучасності. При відборі матеріалу для застосування біографічного методу нами враховувалися такі вимоги: 1) вивчення творчої діяльності видатних людей не повинно бути обмежене сьогоденням (нами було обрано для вивчення постаті трьох видатних педагогів: Я.А. Коменський – XVII століття, К.Д. Ушинський – XIX століття, А.С. Макаренко – XX століття); 2) необхідно досліджувати представників різних національностей (Я. Коменський – чех за походженням, К.Д. Ушинський та А.С. Макаренко – представники вітчизняної педагогіки); 3) обрані для дослідження особистості мають бути яскраво творчими і виявляти потяг до творчості протягом досить тривалого за часом життя (Я.А. Коменський прожив 78 років, К.Д. Ушинський та А.С. Макаренко – 47 та 51 відповідно, проте їх життя і педагогічна діяльність були напрочуд насичені й творчі); 4) при дослідженні слід мати відповідну кількість інформаційного матеріалу.

Результати проведеного дослідження дозволяють зробити ряд висновків стосовно чинників, які сприяли розвитку педагогічної

обдарованості обраних для аналізу осіб та становлення їхнього педагогічного таланту:

- *сприятливе освітнє середовище* (сімейне і шкільне), яке прищепило смак до знань, освіти, самовиховання (Я.А. Коменський – ґрунтовна дошкільна підготовка у сім'ї, навчання у братській школі, навіть "безповоротно втрачені роки" у ґраматичній школі, які сприяли формуванню думки про те, що освіта надто важлива справа, щоб ставитися до неї легковажно; К.Д. Ушинський – ґрунтовна дошкільна освіта і ранній початок навчання; надзвичайно сильний вплив матері, а пізніше мачухи-німкені, сприятлива атмосфера Новгород-Сіверської ґімназії, вплив викладачів, зокрема І.Ф. Тимківського; А.С. Макаренко – атмосфера любові за розуміння у сім'ї, ранній початок навчання і спроб педагогічної діяльності (навчав сусідських дітей), культ знань і книги, наявність великої кількості періодичних видань);

- *ґрунтовна вища освіта*, при цьому не завжди педагогічна (Я.А. Коменський – два університети (богословський факультет), К.Д. Ушинський – Московський державний університет (юридичний факультет), А.С. Макаренко – Полтавський педагогічний інститут);

- *свідомий вибір педагогічної професії* (Я.А. Коменський – учитель, а пізніше ректор братської школи; К.Д. Ушинський – викладач Ярославського (Демидівського) юридичного ліцею, Гатчинського сирітського інституту, Смольного інституту шляхетних дівчат; А.С. Макаренко – вчитель Крюківського залізничного училища та інших навчальних закладів, зокрема Полтавської експериментальної школи);

- *широкий кругозір, енциклопедичні знання* (всім відомий пансофізм Я.А. Коменського, ґрунтовні знання із різних галузей знань К.Д. Ушинського, здатність постійно "щось читати" А.С. Макаренка);

- *працездатність, наполегливість* (тривалі подорожі Я.А. Коменського, під час яких він продовжував працювати над своїми творами і водночас займався практичною діяльністю; постійна зануреність у роботу К.Д. Ушинського; здатність А.С. Макаренка "спати через день", працюючи над літературою чи документами);

- *прагнення до самоосвіти* (постійне самовдосконалення Я.А. Коменського; оволодіння іноземними мовами, вивчення бібліотеки Є.О. Гугеля К.Д. Ушинським; А.С. Макаренко за одну зиму 1920 року перечитав стільки педагогічної літератури, скільки не читав за все життя);

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

- *креативність* (реформаторський дух, продукування нових ідей, творче використання освітніх ідей попередників);
- *здатність все розпочати з початку, перемагати труднощі, сила волі* (наповнене поневіряннями та незгодами життя Я.А. Коменського, загибель близьких, втрата майна та наукових нотаток, відтворення втраченого, нові ідеї та книжки; важкий життєвий шлях К.Д. Ушинського, сповнений заздрістю і цькуванням з боку менш талановитих колег, злети і падіння, хвороби і безробіття, негаразди у сім'ї, довге вигнання і глибока віра у майбутнє; етапи творчого шляху А.С. Макаренка, якому кілька разів доводилося розпочинати з початку, доводячи правильність і життєздатність своїх принципів);
- *вплив сильних особистостей* (для Я.А. Коменського – це університетські викладачі, особистості філософів давнини, В. Ратке; для К.Д. Ушинського – мати, директор Новгород-Сіверської гімназії І.Ф. Тимківський; для А.С. Макаренка – батько й мати, брат Віталій, шкільні вчителі);
- *ораторський дар* (усі троє блискучі лектори, здатні переконувати слухачів, доводити свою думку яскраво, живо, доступно; їх поважали учні, студенти, вихованці; їхні лекції завершувалися бурхливими оплесками слухачів);
- *літературний дар* (всі троє володіли здібністю яскраво викладати свої думки у статтях, наукових працях, залишили по собі навчальні підручники, художні твори, які не втратили своєї актуальності й сьогодні);
- *любов до дітей* (Я.А. Коменський добре розумів природу дитини, з повагою ставився до її особистості, намагався полегшити навчальну працю учнів, запроваджував новітні методи навчання; К.Д. Ушинський уважно ставився до жіночої освіти, поважав своїх вихованок, намагався виховувати в них допитливість, жагу до знань, демократизував навчально-виховний процес; А.С. Макаренко глибоко розумів кожного свого вихованця, досконало знав його сильні й слабкі сторони, намагався спиратися у виховному процесі на позитивні якості, орієнтував своїх вихованців на завтрашню радість).

Узагальнюючи вищезазначені чинники, можна згрупувати їх таким чином: здібності до виконання педагогічної діяльності (любов до дітей, ораторський дар, літературний дар тощо); креативність; інтелектуальні здібності (широкий кругозір, енциклопедичні знання, прагнення до

самоосвіти тощо); професійна спрямованість (любов до дітей, свідомий вибір педагогічної професії, ґрунтовна вища освіта тощо); особистісні якості (працездатність, наполегливість, здатність все розпочати з початку, перемагати труднощі, сила волі тощо); зовнішні та внутрішні чинники (сприятливе освітнє середовище, вплив сильних особистостей тощо).

Зважаючи на результати біографічного аналізу та враховуючи викладені вище міркування щодо сутності та структури обдарованості, основу запропонованої нами моделі педагогічно обдарованої особистості складають такі компоненти: *педагогічні здібності*, рівень розвитку яких вище за середній; *педагогічна креативність*, тобто здатність учителя до педагогічної творчості; *педагогічне покликання*, як спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності; *інтелектуальні здібності*, як необхідний чинник, що сприяє засвоєнню та трансформації знань у визначеній науковій сфері (див. рис. 2.2).

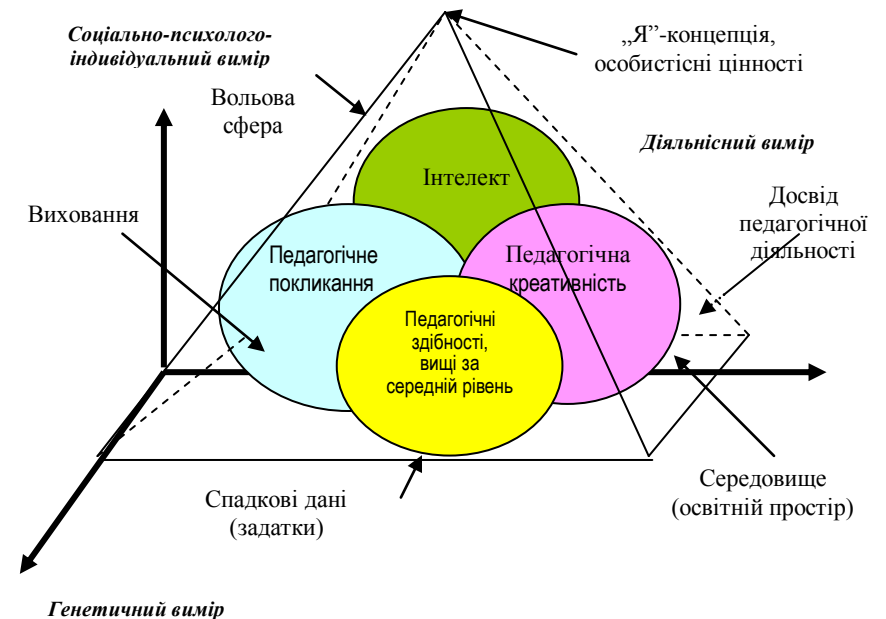


Рис. 2.2. Модель педагогічної обдарованості (з урахуванням ортогонального підходу до побудови структури особистості В.В. Рибалка)

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

Схарактеризуємо названі компоненти педагогічної обдарованості докладніше.

Аналіз педагогічних здібностей здійснено у низці фундаментальних досліджень. *Педагогічні здібності* визначаються дослідниками як сукупність психічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення. Педагогічні здібності передбачають відповідну спрямованість особистості (світоглядну, політичну, моральну); ділові якості (спеціальні педагогічні вміння, навички, досвід); риси характеру (комунікабельність, гуманність, емоційна врівноваженість). Педагогічні здібності ґрунтуються на відповідній схильності до педагогічної діяльності, формуються і вдосконалюються під час педагогічної практики. Вони ж є і передумовою для вибору випускниками загальноосвітньої школи педагогічної професії.

Іноді педагогічні здібності звужують до вміння виконувати певні дії – майстерно володіти мовленнєвими засобами, прикладними вміннями (співати, малювати, організовувати дітей тощо). Насправді ж поняття „педагогічні здібності” виявляється значно складнішим і охоплює цілий комплекс спеціальних та загальних знань, пов’язаних з ними вмінь, а також якостей особистості вчителя. Дослідниками (Ф.М. Гоноболін, Н.В. Кузьміна, І.П. Підласий, В.О. Сластьонін та інші) виділено такі групи педагогічних здібностей: *науково-пізнавальні* – здатність людини оволодівати науковими знаннями у визначеній галузі; *дидактичні* – вміння відбирати та готувати навчальний матеріал, наочність; чітко, доступно, виразно, переконливо і послідовно викладати навчальний матеріал; творчо проводити уроки; розвивати мислення школярів; стимулювати розвиток пізнавальних інтересів та духовних потреб учнів; підвищувати їх навчально-пізнавальну активність; привчати дітей працювати самостійно; *організаторські* – вміння згуртовувати дітей, розподіляти спільно з ними громадські обов’язки, планувати спільну діяльність, вести роботу одночасно з навчальною групою і кожним учнем, аналізувати результати діяльності, підводити підсумки, робити висновки; допомагають розвинути в учнів активність, ініціативу, самостійність; дають змогу організувати на належному рівні навчально-виховний процес, а також власну педагогічну діяльність; *комунікативні* – вміння встановлювати педагогічно доцільні стосунки з учнями, їх батьками, колегами, керівниками навчальних закладів (педагогічний



такт); *перцептивні* – полягають в адекватному сприйнятті й розумінні психології дитини; в умінні проникати у духовний світ вихованців, об'єктивно оцінювати їх емоційний стан, тонко відчувати настрої, переживання окремих учнів, виявляти особливості психіки; *сугестивні* – здатність здійснювати емоційно-вольовий вплив на вихованців; *дослідницькі* – вміння пізнавати й об'єктивно оцінювати педагогічні ситуації та процеси; *соціальні* – вміння розібратися у складних міжособистісних стосунках учнів, визначити місце і роль кожного з них у діловій та соціально-психологічній структурах; *експресивні* – здатність до зовнішнього вираження своїх думок, знань, переконань і почуттів за допомогою мови, а також міміки та пантоміміки; *емоційна стійкість* – вміння педагога володіти своїм станом, поведінкою у різноманітних ситуаціях.

*Інтелектуальні здібності* педагога нами виділяються як окремий компонент ядра педагогічної обдарованості, оскільки високий розвиток інтелекту є невід'ємною характеристикою вчителя і виконує у структурі його особистості окрему функцію. При цьому нами було враховано:

1) концепцію "інтелектуального порога" Е. Торранса, яка твердить, що при показниках IQ нижчих за 115-120, інтелект і креативність утворюють єдиний чинник, при IQ вище 120 здатність до творчості стає незалежною величиною, тобто немає креативів з низьким інтелектом, однак є інтелектуали з низькою креативністю;

2) висновки Д. Перкінса про існування нижнього порогу розвитку інтелекту для кожної професії (люди з показниками IQ, нижчими за певний рівень, не можуть оволодіти даною професією) [20, с. 20]. Для педагогічної професії, за даними Г. Айзенка [21, с. 10-11], середній показник IQ становить 122. Тобто, це саме той випадок, коли інтелект і креативність у структурі особистості вчителя можуть розглядатися як незалежні величини.

Поняття „інтелект” (лат. *intellectus* – розум, розсудок, пізнання, розуміння), „інтелектуальні здібності” вчені розуміють як здатність самостійно набувати знання, відкривати їх, переносити у нові умови, знаходити оригінальні шляхи розв'язування проблем на противагу діям за зразком чи шляхом наслідування. Інтелектуальна людина здатна правильно оцінювати, розуміти і думати, завдяки своєму „здоровому глузду” та „ініціативності” може „приспособитися до умов життя”. Тобто „інтелект – це глобальна здатність розумно діяти, раціонально мислити і

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

добре справлятися з життєвими обставинами”, „успішно міряться силою з навколишнім світом” [22, с. 9-13]. Більшість сучасних психологів погоджуються з розумінням інтелекту як здатності індивіда адаптуватися до навколишнього середовища. У широкому значенні поняття „інтелект” характеризує всю пізнавальну діяльність особистості, у вузькому – це найбільш узагальнене поняття, яке охоплює сферу розумових здібностей людини. *Прояви інтелекту* можна фіксувати у функціонуванні розуміння та структуруванні конкретної інформації; постановці завдань; пошуку і конструюванні розв’язку; прогнозуванні рішень, гіпотез, задумів. У структурі педагогічної обдарованості можна виокремити як загальні інтелектуальні здібності вчителя, так і його здатність до теоретичного осмислення педагогічної дійсності.

Зрозуміло, що названими властивостями не обмежується перелік педагогічних здібностей. Крім того слід зазначити, що тільки факт наявності у людини педагогічних здібностей ще не забезпечує ефективності виконання нею педагогічної діяльності. Практика роботи сучасної школи свідчить, що вчитель повинен не тільки чітко і правильно відтворювати необхідну інформацію – він має вміти генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв’язування проблемних педагогічних ситуацій і задач, тобто володіти *креативністю мислення*. Дослідженню педагогічної творчості та особливостям підготовки до неї майбутніх учителів надається належна увага у дослідженнях В.А. Кан-Каліка, Н.В. Кічук, М.П. Лещенко, С.О. Сисоєвої, Л.О. Хомич та ін. Так, зокрема, С.О. Сисоєвою [23, с. 98-99] виділяються такі ознаки педагогічної креативності: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинута уява; специфічні особистісні якості (любов до дітей; безкорисливість; сміливість; готовність до розумного ризику в професійній діяльності; цілеспрямованість; допитливість; самостійність; наполегливість; ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє "Я"; бажання бути визнаним; творчий інтерес; захопленість творчим процесом, своєю працею; прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах педагогічної праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень

загальної культури [23, с. 98-99; ]. Розроблений дослідницею перелік ознак педагогічної креативності можна використовувати для проведення їх оцінювання і самооцінювання майбутніми вчителями і вчителями-практиками, а також для розробки на цій основі програми самовдосконалення.

Отже, *педагогічна креативність* передбачає здатність до творчого пошуку, нестандартного розв'язання педагогічних задач і характеризується за цілим рядом параметрів. На основі аналізу відповідної наукової літератури нами розроблено основні параметри, які характеризують педагогічну креативність:

Слід відзначити ще одну характеристику особистості педагога, без якої педагогічні здібності не зможуть набути ефективного розвитку – це особистісна *спрямованість* людини на педагогічну діяльність, яка є одним з найважливіших суб'єктивних чинників досягнення вершин у професійно-педагогічній діяльності. Спрямованість особистості визначається як сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості, і які характеризуються інтересами, схильностями, переконаннями, ідеалами, в яких відображено світогляд людини. Крім того, спрямованість охоплює інтерес до самих учнів, творчості, педагогічної професії, схильність займатися саме нею, усвідомлення своїх здібностей [6, с. 61]. На думку Н.В. Кузьміної, суто педагогічна спрямованість складається із стійкої мотивації на формування особистості учня засобами предмету викладання, на переструктурування предмету відповідно до вихідної потреби учня у знаннях, носієм яких є педагог [24, с. 16]. Аналізуючи сутність педагогічної спрямованості, І.А. Зязюн відзначає, що її становлять ціннісні орієнтації: до себе – самоутвердження, на засоби педагогічного впливу, на школяра, на мету педагогічної діяльності. Для педагога провідною є орієнтація на головну мету за гармонійної узгодженості всіх інших: гуманізації діяльності, гідного самоутвердження, доцільності засобів, врахування потреб вихованців [17, с. 32].

Основним мотивом суто *педагогічної спрямованості* є інтерес до змісту педагогічної діяльності. Можна на “відмінно” знати основи фахового предмету, володіти цілим рядом педагогічних умінь, але так і не стати “вчителем, на якого чекають”. Важливою умовою розвитку педагогічної обдарованості є бажання педагога працювати з дітьми, любов і повага до них, отримування задоволення від спілкування з

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

вихованцями, потреба у постійному зануренні у проблеми школи і учнів. Отже, йдеться про **педагогічне покликання**, яке розглядається як життєве призначення і спрямування людини, що надає доцільності, осмислення й перспективності її діяльності. Покликання співвідноситься у своєму розвитку із потребою в обраному виді діяльності. На цьому найвищому ступені розвитку – покликанні – педагог не уявляє себе без школи, без життя і діяльності своїх учнів [6, с. 61].

Усвідомлення покликання передбачає розвинену самосвідомість і культуру самоаналізу, осмислення своїх потреб, формування соціально значущих цілей, визначення конкретних шляхів її реалізації. Вчитель завжди має пам'ятати одну просту але велику істину: для того, щоб бути справжнім учителем, необхідно перш за все любити те, що викладаєш, і любити тих, кому викладаєш. Учитель не може не любити дітей. Це положення вже стало педагогічною аксіомою. Проте далеко не всі, хто обрав для себе професію педагога, замислюється над сенсом даної аксіоми. А він полягає у тому, що виховувати людину, яку не любиш, праця бесплідна і навіть пекельна.

Отже, педагогічною технікою дійсно можна оволодіти (і під час навчання у педагогічному навчальному закладі, і впродовж безпосередньої педагогічної діяльності), а педагогічні здібності розвинути до певного необхідного рівня. Педагогічне ж покликання має народитися у душі людини, „визріти” і оформитися у стійке переконання, що саме без цього (школи, учнів, щоденного спілкування з ними) вона не проживе жодного дня [6]. В узагальненому вигляді модель педагогічної обдарованості представлена на рис. 2.3.

Вона може використовуватися для діагностики рівня педагогічної обдарованості майбутнього вчителя, а також слугувати орієнтиром у процесі професійної підготовки студентів педагогічних навчальних закладів.

Отже, ми виходимо з розуміння обдарованості як індивідуальної потенційної своєрідності внутрішніх (задатки) та зовнішніх (сприятливе соціальне середовище, стиль виховання) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно „середній”, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.

Відповідно до цього під **педагогічною обдарованістю** розуміємо *якісно своєрідне поєднання педагогічних здібностей особистості, інтелекту, креативності її мислення й діяльності та свідомої*

**Педагогічна обдарованість: сутність та структура**

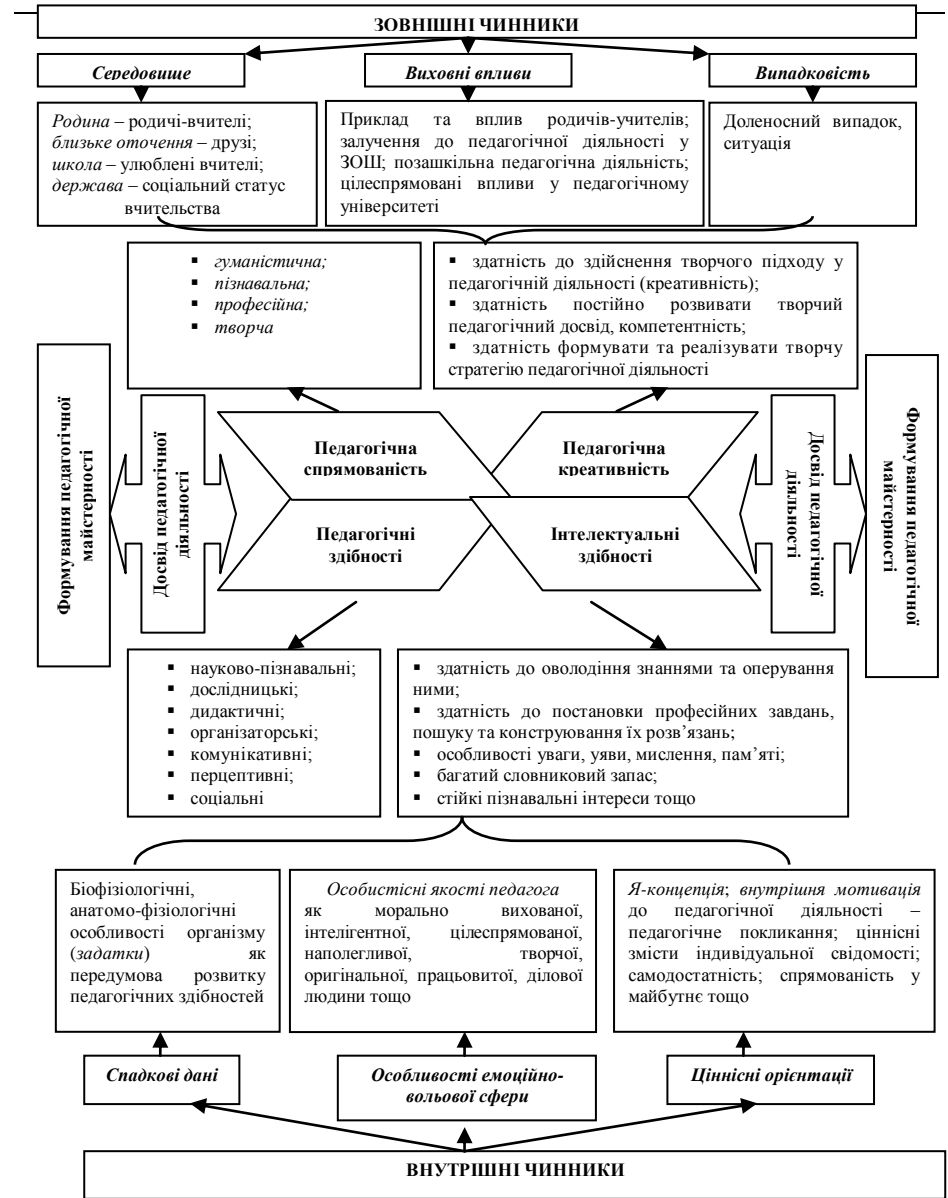


Рис. 2.3. Модель педагогічно обдарованої особистості

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

наполегливої спрямованості до здійснення функцій педагогічного працівника, які дозволяють їй досягати значних успіхів у творчій професійній діяльності.

На основі попередньої роботи нами виокремлено основні компоненти педагогічної обдарованості: *педагогічні здібності*, рівень розвитку яких вище за середній; *педагогічну креативність*, тобто здатність учителя до педагогічної творчості; *педагогічне покликання*, як спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності; *інтелектуальні здібності*, як необхідний чинник, що сприяє засвоєнню та трансформації знань у визначеній науковій сфері. Крім того, виділено ознаки, які характеризують основні компоненти педагогічної обдарованості.

Зокрема, педагогічні здібності поділяються на такі групи як *науково-пізнавальні, дослідницькі, дидактичні, організаторські, комунікативні, перцептивні, соціальні*. Кожна з груп характеризується низкою параметрів.

**Науково-пізнавальні здібності:** глибока зацікавленість певною галуззю знань; прагнення до пізнання; спостережливість; здатність до застосування знань у практичній діяльності; мобільністю знань; здатність до самоаналізу; схильність до класифікування, колекціонування тощо.

**Дослідницькі здібності:** пошукова спрямованість розуму; аналітичні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); здатність і бажання здійснювати пошукову діяльність; здатність самостійно будувати основу своїх дій; здатність слідувати завданням орієнтирам; усвідомлення недостатності інформації для розуміння завдання та для знаходження способу його розв'язання тощо.

**Дидактичні здібності:** здатність відбирати та готувати навчальний матеріал, наочність; викладати навчальний матеріал чітко, доступно, виразно, переконливо і послідовно; розвивати мислення школярів; викладати свої думки чітко і змістовно; стимулювати розвиток пізнавальних інтересів та духовних потреб учнів; стимулювати навчально-пізнавальну активність учнів тощо.

**Організаторські здібності:** прагнення аналізувати і оцінювати шкільні правила, діяльність педагогів; здатність формулювати пріоритетні цілі діяльності; планувати свою діяльність; передбачати хід подій; об'єднувати дітей, розподіляти між ними обов'язки; вести роботу одночасно з навчальною групою і кожним учнем; аналізувати

результати діяльності, підводити підсумки, робити висновки, організовувати на належному рівні навчально-виховний процес; організовувати на належному рівні власну діяльність тощо.

**Комунікативні здібності:** здатність встановлювати доцільні стосунки з учнями, їх батьками, колегами, керівниками навчальних закладів; комунікабельність; прагнення втягувати викладачів у суперечки, поставати проти консервативних традицій; здатність проявляти більший інтерес до процесу, ніж до результату діяльності тощо.

**Перцептивні здібності:** здатність сприймати й адекватно інтерпретувати інформацію про дитину, отриману в процесі спільної діяльності; глибоко проникати в особистісну сутність інших людей; встановлювати їхню індивідуальну своєрідність; визначати внутрішній світ, спрямованість і можливі майбутні дії учня на основі швидкої оцінки його зовнішніх характеристик і манер поведінки; визначати, до якого типу особистості і темпераменту належить дитина; відчувати характер переживань, стан дитини, її причетність чи непричетність до тих чи інших подій за незначними ознаками; знаходити в діях та інших проявах учня ознаки, що відрізняють його від інших; бачити головне в особистості дитини, правильно визначати її ставлення до соціальних цінностей, протистояти стереотипам у сприйнятті (ідеалізація, „ефект ореола” тощо).

**Соціальні здібності:** здатність регулювати міжособистісні стосунки учнів; визначати місце і роль кожного учня у колективній діяльності; самостійно приймати рішення; здатність адекватно сприймати і розуміти психологію дитини, виявляти особливості психіки; проникати у духовний світ вихованців, об'єктивно оцінювати їх емоційний стан; відчувати настрої, переживання окремих учнів (емпатійність); здійснювати емоційно-вольовий вплив на оточуючих; здатність до зовнішнього вираження своїх думок, знань, почуттів і переконань за допомогою мовленнєвих засобів, міміки й пантоміміки; володіти своїм станом, поведінкою у різноманітних ситуаціях; здатність регулювати свій емоційний стан тощо.

Оцінювання рівня розвитку педагогічних здібностей можна здійснювати за такою шкалою: бал „3” виставляється за високорозвинені, яскраво виражені здібності, що проявляються у забезпечені оптимального рівня навчального процесу, які захоплюють,

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

стимулюють кожного учня; бал „2” виставляється за прояв здібностей, які забезпечують ефективність уроку, але у випадках, коли вчитель не повною мірою використовує ці здібності або надміру ними захоплюється; бал „1” виставляється за недостатній прояв здібностей, у результаті чого знижується ефективність уроку; бал „0” виставляється при відсутності або майже відсутності прояву здібностей, що дає підстави зробити висновок про незадовільний рівень уроку. Пропонована шкала може бути використана у процесі проведення фрагментів уроків та виховних проєктів майбутніми вчителями на семінарських та лабораторних заняттях, а також під час педагогічної практики. Залежно від загальної суми балів визначаються такі рівні здібностей: високий (оптимальний) – 18-21; допустимий – 16-19; середній – 12-15; низький – 8-11; критичний – 4-7; недопустимий – 0-3.

Загальні інтелектуальні здібності вчителя та його здатність до теоретичного осмислення педагогічної дійсності також можуть бути представлені рядом ознак.

**Загальні інтелектуальні здібності:** мислити абстрактно, логічно розмірковувати; чітко обґрунтовувати думки; формулювати педагогічні задачі, шукати та конструювати можливі варіанти їх розв’язування; самостійно оволодівати знаннями; прогнозувати рішення, гіпотези, задуми; швидко запам’ятовувати, структурувати, утримувати у пам’яті значний фонд необхідної інформації; володіти широким словниковим запасом, яскравою уявою, почуттям гумору, довготривалою увагою, кмітливістю; мати стійкі інтереси до пізнання нового, незвичайного; оперувати цифровими матеріалами; бути спостережливим; володіти значною ерудицією, любити читати; вміти складати і розв’язувати головоломки, кросворди тощо.

**Здатність до теоретичного осмислення педагогічної дійсності:** визначати зміст, основу, ідею навчального матеріалу чи педагогічного феномена; встановлювати зв’язки між різними змістами, виявляти неявні мотиви, що зумовили виникнення тієї чи іншої педагогічної концепції; здійснювати порівняльний і феноменологічний аналіз педагогічних явищ, парадигм, систем, принципів, змістів, умов, засобів виховання і навчання; володіти проблемним баченням педагогічної ситуації; розпізнавати педагогічні теорії і системи на предмет їхньої відповідності гуманістичній парадигмі; визначати явні і приховані джерела зародження педагогічного задуму; різнобічно аналізувати й оцінювати



педагогічний задум; визначати і переборювати кризові ситуації у навчанні й вихованні, перебудовувати наявні знання, конструювати на їхній основі культуровідповідні і гуманні змісти педагогічної діяльності; встановлювати власні змісти альтернативних педагогічних підходів; моделювати умови виховання творчої особистості; створювати та застосовувати засоби педагогічного супроводу особистості учня у процесі її самореалізації, моральної самоактуалізації, самовизначення; створювати і використовувати інноваційні технології навчання і виховання тощо.

Оцінювання рівня розвитку інтелектуальних здібностей здійснюється з урахуванням особливостей мислення, пам'яті, уяви тощо. Краше за все використовувати відомі та перевірені методики, зокрема тести на IQ, методики визначення множинного інтелекту тощо.

*Педагогічна креативність* досліджувалася за допомогою таких критеріїв як швидкість (продуктивність) і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість. Під *швидкістю (продуктивністю) думки* розуміють кількість ідей, яка виникає за одиницю часу. Протилежна якість – малопродуктивність. *Гнучкість думки* характеризує здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; бачити, що інформацію, отриману в одному контексті, можна використати і в іншому. Це добре розвинута навичка переносу (транспозиції). Вона забезпечує вміння легко переходити від одного класу явищ, що вивчаються, до іншого, долати фіксованість методів вирішення, своєчасно відмовлятися від недосконалої гіпотези, бути готовим до інтелектуального ризику і до парадоксів. Протилежна якість – інертність. *Оригінальність* визначає здатність до генерації ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень. Вона пов'язана з цілісним баченням усіх зв'язків і залежностей, непомітних під час послідовного логічного аналізу. Протилежна якість – традиційність. *Допитливість* розуміється як здатність дивуватися; відкритість та інтерес до усього нового. Протилежна якість – байдужість. *Сміливість* передбачає здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією. Протилежна якість – поміркованість.

На основі аналізу відповідної наукової літератури нами розроблено основні параметри, які характеризують педагогічну креативність.

**Здатність до здійснення творчого підходу у педагогічній діяльності (креативність):** швидкість мислення (кількість ідей, яка виникає за одиницю часу); здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; здатність до генерування ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень (для вчителя – пошук нових форм, методів, засобів навчальної та виховної діяльності); відчуття витонченості ідеї; здатність дивуватися; відкритість та інтерес до всього нового; здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією; здатність до гнучкого образного мислення, яке може проявлятися у конструюванні нової оригінальної наочності; гнучкість словесного мислення, яскрава образна мова, вміння „запалити” учнів своєю розповіддю; вибірковість до пізнання нового; пошуково-перетворюючий стиль мислення; творча фантазія, розвинене уявлення; проблемне бачення ситуації; здатність „порушувати спокій”; здатність глибоко занурюватися у привабливу діяльність; прагнення до винаходів, творчості; інтерес до загадок, парадоксів, імпровізації; здатність самостійно приймати рішення; здатність швидко переключати увагу.

**Здатність постійно розвивати творчий педагогічний досвід, компетентність:** бажання підвищувати професійну компетентність, отримувати нові знання, розвивати відповідні вміння, навички педагогічної діяльності; здатність швидко знаходити, набувати у творчих пошуках нові знання, розширювати свій професійний кругозір; уміння цілеспрямовано вивчати питання або проблеми, пов’язані із педагогічною діяльністю; почуття задоволення від збагачення досвіду педагогічної діяльності і водночас – творчого невдоволення рівнем досягнень, як умова подальшого зростання професійної компетентності.

**Здатність формувати та реалізувати творчу стратегію педагогічної діяльності:** стійка потреба у систематичному збагаченні досвіду педагогічної діяльності; здатність до самостійного формування глибоких і систематичних знань у процесі вирішення ключових навчальних та виховних проблем; уміння розробляти гнучку стратегію творчої педагогічної діяльності на основі визначення мети й побудови відповідної до неї програми; здатність мобілізувати власний досвід, або швидко набувати додаткової компетентності з метою розв’язання важливої

та складної педагогічної проблеми; почуття відповідальності при виконанні творчих професійних завдань.

Нами розроблено основні показники, що характеризують наявність в особистості педагогічної спрямованості. До основних показників педагогічної спрямованості особистості належать:

**Гуманістична спрямованість:** альтруїзм, бажання приносити добро, користь своєю діяльністю та поведінкою іншим людям і суспільству в цілому; орієнтація на пошук гуманістичних ідеалів; потреба ставити гуманістичні, альтруїстичні цілі у власному житті, поведінці та діяльності; прагнення до гуманістичних результатів у своєму житті, поведінці та діяльності; почуття гуманізму, дійова любов до людей.

**Пізнавальна спрямованість:** потреба у постійному розширенні свого світогляду, у пізнанні навколишнього світу та власного „Я”; орієнтація на пошук нових знань, ідей, на створення власної картини світу; схильність до аналізу фактів та подій, до формування власної думки щодо будь-яких питань професійної діяльності; прагнення дійти до суті складних проблем життя, поведінки учнів, соціальних та природних явищ; прагнення до пізнання істини

**Професійна спрямованість:** інтерес до педагогічної діяльності; педагогічне покликання; бажання досягти високого рівня професійної майстерності; потреби та ціннісні орієнтації у професійній діяльності, які є основою мотивації діяльності; орієнтація на пошук і здобуття максимальної кількості необхідної професійно важливої інформації; здатність ставити важливі професійні цілі; позитивне емоційне самопочуття при виконанні професійної діяльності; задоволеність професійною діяльністю, її результатами та професією в цілому; прагнення досягати значущих результатів у професійній діяльності; потреба у постійному самовдосконаленні.

**Спрямованість на здійснення продуктивної творчої педагогічної праці:** бажання здійснювати творчу діяльність; інтерес до творчих пошуків нових знань, фактів, закономірностей; схильність до постановки творчих цілей у педагогічній діяльності, до створення педагогічних проектів, планів; схильність до творчої активності за будь-яких обставин, відданість творчій меті, віра в неї; прагнення систематично і плідно працювати над новою педагогічною ідеєю,

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

програмою, проектом, досягати нових творчих результатів у поведінці та діяльності; схильність до творчої праці.

Важливого значення для становлення педагогічно обдарованої особистості набувають риси її характеру.

**Риси характеру порядної, інтелігентної цілеспрямованої, рішучої людини:** довірливість, відвертість у стосунках з людьми; професійна етика, чесність; невимушений стиль спілкування, внутрішня свобода, розкріпаченість; сміливість розуму і духу, готовність до ризику; почуття відповідальності перед вихованцями, їх батьками, колегами, власною совістю.

**Риси характеру наполегливої людини:** працездатність; зацікавленість у творчій педагогічній справі; цілеспрямованість; наполегливість, упертість, терплячість під час розв'язуванні складних педагогічних проблем; толерантність, терпимість до іншої позиції.

**Риси характеру творчої, оригінальної людини:** ініціативність у процесі пошуку і визначення нових напрямів педагогічної діяльності; оригінальність, здатність уникати шаблонних дій; планомірність, методичність у творчій педагогічній діяльності; спритність, винахідливість; дотепність, розвинене почуття гумору.

**Риси характеру старанної, ділової людини:** вимогливість до себе та до інших; здатність не задовольнятися наявною інформацією, а уточнювати, діставатися суті проблеми з першоджерел, враховувати думку вчителів-майстрів; критичність розуму при оцінці перспектив своєї діяльності; дисциплінованість, організованість, акуратність при виконанні професійної діяльності; почуття здорового глузду.

На основі розроблених нами компонентів педагогічної обдарованості, їх змісту та критеріїв, студенти були поділені на рівні.

**Творчий рівень** характеризується високим рівнем розвитку інтелектуальних (IQ = 130 і більше) та педагогічних здібностей, а також педагогічної креативності.

Студенти, які досягли цього рівня, як правило, свідомо обрали педагогічну професію, користуючись внутрішніми мотивами, зокрема вони вважають за можливе самореалізуватися у творчій педагогічній діяльності, вважають, що саме педагогічна професія надає великі можливості для самовдосконалення, їм подобається працювати з дітьми тощо. Чітко визначена педагогічна спрямованість.

Мають адекватний рівень самооцінки, їм притаманні внутрішня свобода і високий самоконтроль. Легко адаптуються до вимог навчально-пізнавального процесу, зберігаючи внутрішню незалежність думок і дій.

Впевнені у своїх здібностях, які проявляються під час проведення практичних занять та позааудиторних заходів, забезпечують оптимальний рівень навчального та виховного процесу, захоплюють, стимулюють кожного студента групи. Успішно навчаються та беруть участь у позанавчальній діяльності, відрізняються швидкістю та гнучкістю мислення, оригінальністю пропонуванних думок, дій, форм та методів.

Виявляють інтерес до всього, що стосується майбутньої педагогічної діяльності, інновацій у діяльності школи та вчителя, характеризуються великою ініціативністю. Як правило самі виявляють бажання займатися науково-дослідницькою діяльністю ще з перших курсів навчання у ВНЗ, активно здійснюють експериментальну роботу, проявляють глибокий інтерес до теоретичних питань проблеми дослідження.

Із задоволенням беруть участь у науково-практичних конференціях різних рівнів, не відчувають утруднень у підготовці виступів, не відмовляються від публічного обговорення проблем, які їх цікавлять.

Як правило, учасники і переможці різних етапів студентських олімпіад з предметів та спеціальності, зокрема з педагогіки.

Виявляють здібності, які не належать до суто педагогічних, однак сприяють налагодженню стосунків з учнями: співають, складають вірші, танцюють тощо.

**Конструктивний рівень** характеризується рівнем розвитку інтелекту у межах  $IQ = 110-130$ , достатнім рівнем розвитку педагогічних здібностей та креативності.

Студенти, які досягли цього рівня, як правило, свідомо обрали педагогічну професію на основі внутрішньої мотивації. Достатньо виражена педагогічна спрямованість.

Мають достатній рівень самооцінки, їх вирізняє прагнення до навчальних успіхів, які виражаються у вигляді відмінної оцінки. При цьому вони надзвичайно важко сприймають невдачу, замість надії на успіх у них, швидше, переважає страх перед невдачею. Не схильні до ризику, намагаються не висловлювати публічно свої думки, досить стримані. Достатньо швидко адаптуються до вимог навчально-

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

пізнавального процесу, однак залежні від зовнішньої адекватної оцінки своїх учинків, результатів навчання чи діяльності.

Педагогічні здібності розвинуті на достатньому рівні, однак використовуються не повною мірою. За умов додаткового інструктажу та відповідних зусиль забезпечують проведення практичних занять та позааудиторних заходів на достатньому рівні. Беруть участь у позанавчальній діяльності мірою необхідності й досить успішно, час від часу демонструючи досить оригінальні думки, обираючи цікаві форми та методи.

Виявляють помірний інтерес до всього, що стосується майбутньої педагогічної діяльності, інновацій у діяльності школи та вчителя, характеризуються великою ініціативністю. Виявляють бажання займатися науково-дослідною діяльністю, як правило, за пропозицією викладача, потребують постійного керівництва з його боку, іноді виявляючи ініціативу.

При необхідності беруть участь у науково-практичних конференціях різних рівнів, відчувають певні труднощі у підготовці виступів, нерідко відмовляються від публічного обговорення проблем та висловлювання своїх думок.

Як правило, студенти цього рівня є учасниками, іноді переможцями різних етапів студентських олімпіад з предметів та спеціальності, зокрема з педагогіки.

Часто мають додаткові спеціальні здібності.

**Репродуктивний рівень** характеризується рівнем розвитку інтелекту у межах  $IQ = 100-110$  (критично допустимий для педагогічної професії), середнім рівнем розвитку педагогічних здібностей та креативності.

Мотивація вибору педагогічної професії пов'язана частіше із соціальними мотивами (професія батьків, визнається важливою у суспільстві, близько від домівки, порада подруги (друга) тощо). Спрямованість на педагогічну діяльність недостатньо виражена, помітні коливання та роздуми щодо зміни фаху, нерідко виникають проблеми з дітьми у процесі безпосереднього спілкування з ними (під час педагогічної практики, роботи у літніх оздоровчих таборах тощо).

Зовнішньо добре адаптуються до навчального процесу, тримаються в "середняках", задоволені своїм становищем. Мають адекватну самооцінку, середній рівень розвитку педагогічних здібностей компенсується розвитком соціального інтелекту, товариськістю.

У навчальній діяльності пасивні, відрізняються інертністю мислення, форми та методи, які вони застосовують, відрізняються шаблонністю і традиційністю.

Практично ніколи не виявляють бажання займатися науково-дослідною діяльністю, ніколи не проявляють ініціативи, діють за інструкцією викладача.

Не беруть участь у науково-практичних конференціях та студентських олімпіадах з предметів та спеціальності.

Іноді виявляють додаткові спеціальні здібності.

Застосування розробленої нами моделі педагогічної обдарованості передбачає тривалу роботу з відбору необхідної інформації, для чого використовуються різноманітні джерела та методи. Це можуть бути особисті документи, відгуки та думки близьких і знайомих людини, результати її поведінки та діяльності, опитування оточуючих і самої людини, бесіди, систематичне планомірне спостереження у різних умовах, тестування, експеримент тощо. Отож збирання попередніх психологічних матеріалів дослідження потребує досить тривалого часу та великого обсягу пізнавальної та психодіагностичної роботи.

Зазначимо, що отримання психологічної інформації щодо тієї чи іншої підструктури особистості передбачає використання різних методів. Так, дані про якості та здібності, що належать до підструктур спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, інтелекту, можна отримувати за допомогою тестів та опитувальників. Відомості про якості, що належать до підструктури досвіду, доцільно отримувати на основі вивчення документів, продуктів діяльності та поведінки, а також шляхом спостереження. В усіх випадках слід отримувати інформацію за допомогою декількох методів.

Усю отриману інформацію доцільно інтегрувати в єдину систему оцінок за методом узагальнення незалежних характеристик. Згідно з цим методом обчислюється відносна оцінка прояву кожної якості цілісної характеристики особистості, що формується на основі інтеграції оцінок, здобутих з різних джерел і за допомогою різних методів.

Нами використовується шестибальна система оцінки якостей за певною схемою (від 0 до 5 балів). Так, якщо якість (здатність, здібність) особистості: не має місця – 0 балів; виражено незначною мірою – 1 бал; виражено слабко – 2 бали; виражено на середньому рівні – 3 бали;

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

виражено достатньою мірою – 4 бали; виражено на високому рівні – 5 балів.

Заповнена таким чином карта особистості характеризує неповторне поєднання соціально-психологічних та індивідуально-психологічних якостей особистості, які в цілому характеризують рівень її педагогічної обдарованості. У заключній частині всі аспекти характеристики розкладаються на три виміри: соціально-психолого-індивідуальний, діяльнісний і віковий [25, с. 510-522]:

I. Яскраво виражені особистісні прояви у *соціально-психолого-індивідуальному* ряді властивостей: а) спілкування; б) спрямованість; в) риси характеру; г) самосвідомість; д) досвід, компетентність; е) психічні процеси, інтелект, творчість; є) психофізіологічні якості.

II. Виражені особистісні прояви у *діяльнісному* ряді властивостей: 1) провідні потреби й мотиви; 2) інформаційні та пізнавальні компоненти; 3) цілі, задуми, плани, програми; 4) результати, творчі досягнення; 5) провідні емоції, почуття.

III. *Віковий* розвиток особистості: 1) адекватність рівня розвитку віковій нормі; 2) біологічна спадковість, задатки; 3) соціальна спадковість: характеристика культурного, освітнього, професійного рівня сімейного оточення; 4) загальна оцінка рівня розвитку здібностей особистості.

IV. Рівень розвитку і прояву *спеціальних здібностей*: науково-пізнавальні, дослідницькі, дидактичні, організаторські, комунікативні, перцептивні, соціальні, моральні, лінгвістичні, акторські, образотворчі, вокальні, музично-виконавські, хореографічні, технологічні, ігрові, економічні (господарські), спортивні, психомоторні, духовні (пізнання та альтруїзм), літературні, психологічні, математичні, трудові.

**Список використаної літератури:**

1. *Кульчицька О.І.* Соціально-психологічні фактори формування таланта // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук. – метод. журнал. – 2004. – Випуск 3. – С. 112-118.
2. *Музика О.О.* Мотивація творчої обдарованості // Обдарована дитина. – 2003. – № 3. – С. 2-9.
3. *Соціальна робота: технологічний аспект* / За ред. проф. А.Й. Капської. – К.: ДЦССМ, 2004. – 364 с.
4. *Савенков А.И.* Одарённый ребёнок дома и в школе. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 272 с.
5. *Моляко В.О.* Проблема обдарованості: нові етапи психологічних досліджень та їх



- практична реалізація // Актуальні проблеми психології: т. 6. Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога: зб. наук. праць / За заг. ред. С.Д. Максименка. – К.: BONA MENTE, 2002. – Вип. 3 (1 частина). – С. 11-15.
6. *Мижериков В.А., Ермоленко М.Н.* Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие. – М.: Пед. общество России, 2002. – 268 с.
7. *Васянович Г.П.* Педагогічна етика: навч.-метод. посібник. – Львів: „Норма”, 2005. – 344 с.
8. *Коменский Я.А.* Законы добре організованої школи: в кн. "Избранные педагогические сочинения в 2-х томах". – М., 1982. – Т. II. – С. 133-163.
9. *Духнович О.В.* Народна педагогія в пользу училищ й учителей сельських” // Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: навч. посіб. / Від упорядників, вступні нариси та упорядкув. З.Н. Борисової, В.У. Кузьменко; За заг. ред. З.Н. Борисової. – К.: Вища шк., 2004. – С. 217-218.
10. *Франко І.* Емерик Турчинський. Посмертний спогад // Педагогічні статті і висловлювання [упор. О.Г. Дзверін]. – К.: Рад. школа, 1960. – С. 206-207.
11. *Кравець В.П.* Історія української школи і педагогіки (курс лекцій): навч. посіб. для студентів педагогічних навчальних закладів та ун-тів. – Тернопіль, 1994. – 358 с.
12. *Макаренко А.С.* О воспитании. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
13. *О сыне и отце* // Известия. – № 363. – 29 декабря 1986 года. – С. 3-4.
14. *Ильина Т.А.* Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1968. – 572 с.
15. *Харламов И.Ф.* Педагогика: учеб. пособие. – М., 1999. – 519 с.
16. *Кузьміна Н.В.* Здібності, обдарованість, талант учителя // Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія [укл. Н.В. Гузій]. – К.: ІЗМН, 2000. – С. 35-40.
17. *Педагогічна майстерність: підручник* / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. – К., 1997. – 349 с.
18. *Рибалка В.В.* Методологічні питання наукової психології [досвід особистісно-центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату]: навч.-метод. посібник. – К.: НІКА-ЦЕНТР, 2003. – 204 с.
19. *Кульчицька О.І.* Використання біографічного методу у вивченні обдарованості // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька, Л.Є. Сігаєва та ін. // За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
20. *Психология одарённости: от теории к практике* / Под. ред. Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 80 с.
21. *Айзенк Г., Еванс Д.* Як перевірити здібності вашої дитини: тести для дітей 10-15 років: [пер. з англ.] – К.: Школа, 2001. – 192 с.: іл. – (Країна чудес).
22. *Стрельников В.* Методики оцінювання інтелекту та критерії творчої особистості // Психологічна підтримка творчості учня [упоряд. О. Главник,

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

- В. Зоц]. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – 128 с.
23. *Сисоєва С.О.* Основи педагогічної творчості: підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
24. *Кузьміна Н.В.* Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // *Вопр. психологии.* – 1984. – № 1. – С. 20-26
25. *Основи практичної психології / В. Панюк, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.:* підручник. – К.: Либідь, 2003. – 536 с.

**Модель особистісно орієнтованого навчання: обґрунтування структури та сутності компонентів**

Становлення нової системи освіти, зорієнтованої на входження у світовий освітній простір, супроводжується якісними змінами у педагогічній теорії та практиці. Відбувається оновлення освітньої парадигми, пропонуються нові підходи, відносини, поведінка, інший педагогічний менталітет. У його основі – визначення індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, її розвитку не як колективного суб'єкта, а, передусім, як рівноправної соціально компетентної особистості, забезпечення умов для становлення якої є метою організації особистісно орієнтованого навчання.

Результати аналізу сучасних підходів до визначення сутності особистісної орієнтації навчання дозволяють назвати провідними такі: філософський (В. Андрущенко, Р. Богданова, О. Бондаревська, Д. Белухін, В. Біблер, Б. Гершунський, С. Гончаренко, М. Гриньова, І. Єрмаков, А. Зімічев, С. Клепко, І. Колесникова, М. Конох, В. Кремень, Н. Кузьміна, В. Лутай, Н.Ничкало, М. Полані, П. Саух, та ін.; психологічний (О. Асмолов, Г. Балл, Д.Белухін, І. Бех, Г.Олпорт, М. Забродський, Є.Льїн, А. Маслоу, В. Моляко, В. Рибалка, К. Роджерс, Е.Фромм та ін.); педагогічний (С. Бондаренко, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Ільченко, Є. Іонова, М. Левківський, Ж. Меншикова, Н. Ничкало, О. Пехота, Л.Пуховська, О. Савченко, Г. Сазоненко, В. Серіков, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, В. Хайруліна, І. Якиманська та ін.); соціально-педагогічний (А. Іванченко, Я. Коломинський, С. Подмазін, А. Реан, А. Сбруєва та ін.); соціологічний (А. Капська, С. Карпенчук, О. Кузьменко, Д. Майерс, Д. Пащенко та ін.).

Особистісна орієнтація розглядається в процесі навчання та виховання (Ю. Азаров, Б. Бітінас, І. Бех, О. Бодальов, С. Гончаренко, М. Красовецький, О. Кучерявий, Ю. Мальований, В. Оржеховська та ін.).

Провідні ідеї особистісної орієнтації навчання висвітлено також у: психолого-педагогічній теорії розвитку особистості в процесі діяльності (К. Альбуханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, В. Мерлін, С.Рубінштйн, Н. Талізїна, Б. Теплов); психологічній теорії творчої особистості та її розвитку (Г. Балл, Б. Богоявленська,

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

Р. Грановська, Л. Єрмолаєва-Томіна, В. Козленко), теоретичних положеннях особистісно орієнтованого навчання (Д. Белухін, С. Гончаренко, О. Савченко, В. Ільченко, Н. Тализіна, І. Якиманська); результатах розв'язання соціально-педагогічного аспекту проблеми суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу (С. Сисоєва, А. Фурман та ін.).

Теоретичний аналіз проблеми дає змогу узагальнити певні уявлення про реалізацію особистісно орієнтованого навчання у вигляді моделі. Оскільки навчання розглядається як складний та різноплановий процес, який є одним із видів діяльності, то складовою частиною дослідження було визначено вивчення структури особистісно орієнтованого навчання як одного з різновидів навчальної діяльності, що ґрунтується на врахуванні головних компонентів психологічної структури діяльності :

- мотиваційного (потреби, ідеали, мотиви, інтереси);
- орієнтаційного (механізм визначення мети, планування та прогнозування діяльності);
- операційного (здатки, здібності, обдарованість, талант, уміння, навички, майстерність);
- енергетичного (увага, воля, емоційне тло діяльності);
- оцінного (визначення рівня досягнення очікуваних результатів діяльності).

З огляду на те, що головною ознакою такої складної соціальної системи як педагогічна є цілісність, що визначає наявність внутрішніх зв'язків між її компонентами, ефективність їх функціонування залежить від психолого-педагогічних та методичних умов. Обґрунтування структури та сутності компонентів моделі особисто орієнтованого навчання обумовлюється концептуальною ідеєю дослідження – наявністю суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин і взаємодії в організації навчально-виховного процесу, що передбачає, насамперед, визнання діалогічної цілісності: особистість учня – особистість учителя. Зміст моделі реалізується у трьох площинах: *компонентів* (цілемотиваційного, змістового, діяльнісно-творчого, рефлексивного, результативного); *сфер розвитку* учня та вчителя як особистостей у навчальній діяльності (потребнісно-мотиваційної, когнітивної, афективної, соціально-психологічної); *основних умов* функціонування як засобу особистісного розвитку (психолого-педагогічних та методичних).

*Модель особистісно орієнтованого навчання: обґрунтування структури та сутності компонентів*

Виходячи з цього, розглянемо основні компоненти моделі особистісно орієнтованого навчання, серед яких визначено: цілемотиваційний, змістовий, діяльнісно-творчий, рефлексивний та результативний.

*Цілемотиваційний компонент* містить чинники, які визначають емоційне ставлення до особистісно орієнтованого навчання як діяльності, процес та результат якої набувають особистісного значення в контексті введення суб'єктів у світ ціннісних орієнтацій, формування особистісно прийнятних мотивів до навчання у школярів та мотивів професійної діяльності вчителів. Цілемотиваційний компонент особистісно орієнтованої системи навчання відповідає принципу гуманізації з огляду на те, що висувається вимога володіння педагогом методами психологічної діагностики щодо вивчення індивідуальних рис особистості дитини, врахування інтересів та потреб учня. Педагогічний процес будується на основі прийняття особистих цілей і запитів учнів, наближення до природи їхнього світогляду. Діяльність учнів зводиться до розвитку та поглиблення потреб і мотивів навчально-пізнавальної діяльності (табл.1).

*Таблиця 1*

**Сутність цілемотиваційного компоненту моделі особистісно орієнтованого навчання**

Вчитель	Учень
Формування особистісно прийнятних мотивів до професійної діяльності в системі особистісно орієнтованого навчання	Позитивне емоційне ставлення до навчання Поглиблення та розвиток потреб у навчанні, формування особистісно прийнятних мотивів учіння

Цілемотиваційний компонент моделі особистісно орієнтованого навчання визначає взаємозв'язок мотивації учнів до навчання та мотивів професійної діяльності вчителів з підвищенням рівня сформованості особистісних якостей кожного учня.

*Змістовий компонент* моделі особистісно орієнтованого навчання реалізовує основні функції освіти стосовно потреб людини, суспільства, природи, культури й особистості. Вчитель як рівноправний учасник та організатор особистісно орієнтованого навчального процесу повинен досягти достатньо високого рівня науково-теоретичного осмислення проблеми. Це вимагає відповідного навчально-методичного

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

забезпечення і передбачає: особистісно-діяльнісну побудову навчального плану; наявність різних варіантів особистісно орієнтованих програм, підручників, дидактичних матеріалів. Таким чином в умовах єдиного базового змісту знань, визначеному державними стандартами освіти, відбувається варіювання, а отже індивідуалізація процесу навчання, створення умов для самостійного вибору учнем способів роботи, типів завдань, виду та форми навчального матеріалу; використання різноманітних форм занять (рольових ігор, діалогів, вирішення особистісно значущих для учня завдань). Крім традиційних знань, умінь, навичок складовою змісту навчання є досвід творчої діяльності в нерозривному зв'язку з досвідом емоційно-ціннісного ставлення до світу шляхом розкриття та використання гуманістичного потенціалу всіх навчальних предметів. Тому цей компонент повинен містити показники, що визначають рівень сформованості освітніх компетенцій учня на основі власного суб'єктного досвіду в процесі аналізу результатів навчальної успішності дитини протягом кількох років у порівнянні з її попередніми досягненнями (табл.2).

*Таблиця 2*

**Інтерпретація змістового компоненту моделі особистісно орієнтованого навчання**

Вчитель	Учень
Знання вчителя щодо особистісно орієнтованого навчання. Навчально-методичне забезпечення (особистісно орієнтовані навчальні плани, програми, дидактичне забезпечення)	Формування освітніх компетенцій учня на основі врахування та подальшого формування суб'єктного досвіду

*Діяльнісно-творчий компонент моделі особистісно орієнтованого навчання на основі діяльнісного підходу реалізується шляхом упровадження педагогічної системи організації особистісно орієнтованого навчання, що передбачає також комплекс навчальних методів, дидактичних прийомів і засобів, наявність особистісно орієнтованих технологій навчання, концептуальною ідеєю яких є формування у школяра досвіду самоорганізації як творчого процесу з метою реалізації та постійного вдосконаленні власних унікальних потенційних можливостей. Цей компонент системи передбачає*

використання методів і форм розвивального характеру, спрямування на активізацію різних видів навчально-пізнавальної діяльності учня (спілкування, планування власного саморозвитку, діяльності у сфері самопізнання, самоосвіти та самовиховання, інтелектуальній, пізнавальній та перетворюючій, учінній, творчій та науково-дослідній, діяльності з формування індивідуального стилю розв'язання проблем, оцінній та рефлексивній діяльності). Процес оволодіння знаннями здійснюється в атмосфері інтелектуальних, моральних, естетичних переживань, зіткнення думок, поглядів, позицій, наукових підходів, проектування різноманітних можливих розв'язань пізнавальних завдань, творчості вчителів та учнів, залучення до критичного аналізу, відбору, конструювання особистісно значущого змісту навчального матеріалу.

Своєрідність парадигми цілей особистісно орієнтованих технологій навчання та виховання полягає в орієнтації на всі сфери розвитку учня та вчителя як особистості у її трьох базових вимірах (соціально-психолого-індивідуальному, діяльнісному та генетичному). Саме тому технології особистісної орієнтації навчання спрямовані на пошук таких методів і засобів навчання, які відповідають вимогам цілісної структури особистості з урахуванням індивідуальним особливостям кожної дитини. І, таким чином, протиставляються авторитарному, знеособленому підходу до дитини та традиційній системі навчання та виховання [28, с.39]. Зміст діяльнісно-творчого компоненту визначається також таким концептуальним підходом, що передбачає переорієнтацію пріоритетів функцій вчителя з навчальної (дидактичної у формулюванні: не передавати знання, а вчити, як їх здобувати) на розвивальну. Суть її – у створенні сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу дитини, для її саморозвитку, самоутвердження [18, с.13], які є рушійною силою творчого зростання учня (табл. 3).

*Рефлексивний* компонент особистісно орієнтованої системи навчання передбачає визначення чинників руху особистості від самоактуалізації до самореалізації в умовах урахування індивідуальних можливостей і здібностей кожної дитини, забезпечення максимального ефекту індивідуалізації шляхом педагогічного забезпечення участі учнів у різних особистісно значущих видах діяльності. Цього можна досягти за умови, якщо учні з різним рівнем навчальних можливостей (високим, середнім, низьким) прямуватимуть до знань найбільш придатними для

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

них шляхами і темпами в постійній взаємодії, доповнюючи та збагачуючи один одного.

*Таблиця 3*

**Зміст діяльнісно-творчого компоненту моделі особистісно  
орієнтованого навчання**

Вчитель	Учень
Реалізація системи організації особистісно орієнтованого навчання на основі формування гностичних, проєктивних, конструктивних, комунікативних, організаторських вмінь Володіння особистісно орієнтованими технологіями навчання (особистісно орієнтований урок)	Формування в учнів досвіду самоорганізації учіння як творчого процесу

Рефлексивний компонент моделі особистісно орієнтованого навчання забезпечує самопізнання, розвиток рефлексивної здібності, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення, морального самовизначення, що формує життєву позицію соціально активної особистості (табл. 4).

*Таблиця 4*

**Тлумачення рефлексивного компоненту моделі особистісно  
орієнтованого навчання**

Вчитель	Учень
Глибоке розуміння вагомості професійної діяльності, особистісних якостей, знань, умінь та навичок щодо реалізації особистісно орієнтованого навчання	Усвідомлення особистісної значущості власної навчальної діяльності у сфері саморозвитку, самопізнання, самовиховання, самоосвіти

*Результативний компонент* передбачає становлення соціально компетентної особистості, яка володіє досвідом самоорганізації учіння як індивідуальним видом діяльності та здатна адаптуватися у середовищі існування, змінювати його завдяки власним особистісним якостям. Інтегрування професійного та особистісного зростання вчителя відбувається в контексті створення оптимальних психолого-педагогічних умов для розвитку та становлення особистості (вчителя та учня) як суб'єкта діяльності, задоволення особистісних та освітніх



*Модель особистісно орієнтованого навчання: обґрунтування структури та сутності компонентів*

інтересів педагогів у підвищенні професійного, культурного, освітнього рівнів.

Особистісно орієнтовна система навчання, за нашим глибоким переконанням, задовольняє суспільні вимоги та замовлення самої особистості – бути конкурентноздатною у суспільстві з ринковою економікою, вміти планувати стратегію власного життя, орієнтуватись у системі найрізноманітніших суперечливих і неоднозначних цінностей, визначати власне життєве кредо, свій життєвий стиль (табл. 5).

*Таблиця 5*

**Інтерпретація результативного компоненту моделі**

Вчитель	Учень
Інтегрування професійного та особистісного зростання вчителя	Становлення соціально компетентної особистості на основі сформованості психологічних новоутворень, які забезпечують життєву спроможність у сучасному динамічному світі

Отже, сутність кожного компонента моделі особистісно орієнтованого навчання визначена на основі концептуальної ідеї суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя та учня. Внутрішніми параметрами функціонування моделі є психічні новоутворення (особистісні якості: нові мотиви, цілі, самоцінні знання та вміння та інші новоутворення), які формуються в процесі впливу на них відповідних умов (зовнішні параметри). Вектор їх спрямованості вказує на основні сфери особистості учня та вчителя (потребнісно-мотиваційну, когнітивну, афективну, соціально-психологічну).

Результати функціонування моделі особистісно орієнтованого навчання пов'язані з національним культуротворенням. Випускники гімназії, які отримували освіту в системі особистісно орієнтованого навчання, здатні до самотворення особистості, готові до виконання професійно-творчої функції трудівника, створення продуктів творчості у різних сферах соціального виробництва та культури.

Результати роботи педагогічних колективів за розробленою моделлю особистісно орієнтованого навчання пов'язані з основними суспільно значущими цінностями. Педагогічне забезпечення участі учнів у різних видах діяльності через спектр психолого-педагогічних та методичних умов сприяють соціалізації учня і після закінчення навчання в інноваційному навчальному закладі. Вищесказане, на нашу думку,

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

обґрунтовує теоретичну модель особистісно орієнтованого навчання (рис. 1.).

Основними умовами функціонування моделі визначені педагогічні умови організації особистісно орієнтованого навчання, які розглядаються як цілісна система, що будується на основі єдності загального, особливого та одиничного.

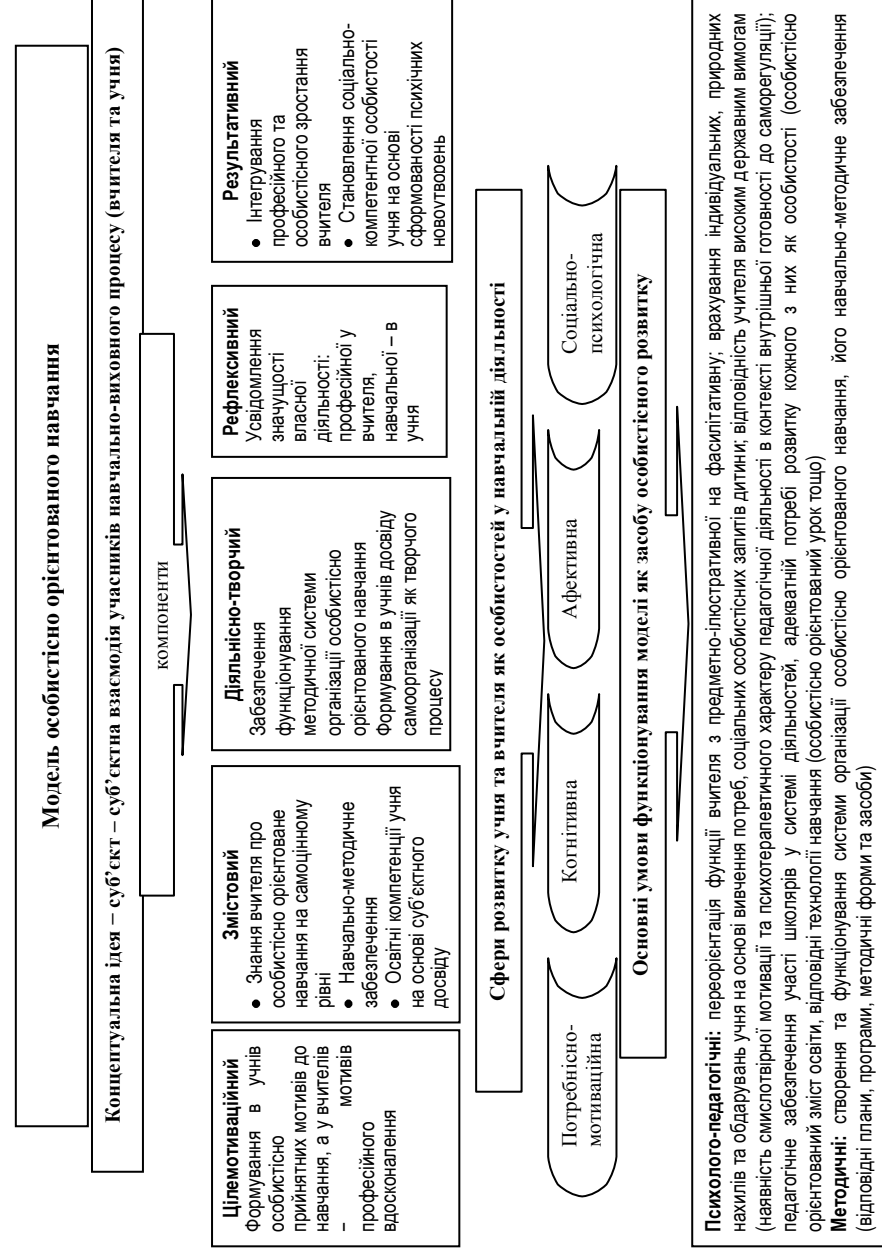
Як загальне – є складовою формування гармонійно розвиненої, соціально адаптованої та соціально мобільної високоосвіченої особистості, здатної до самоорганізації як способу самоствердження та саморозвитку, що відбувається в умовах цілеспрямованого педагогічного впливу. Як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями формування розвиваючої і саморозвиваючої особистості в умовах організації особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу у мікросоціумі.

Як одиничне – відображає залежність форм і методів індивідуально-орієнтованої технології з соціальним і духовним зростанням учня, так і вчителя.

Педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованого навчання вимагають наявності та взаємодії різнопланових зовнішніх та внутрішніх чинників функціонування системи, в основі якої – суб'єкт-суб'єктна взаємодія головних учасників навчально-виховного процесу – вчителя та учня. Теоретичний аналіз проблеми дозволяє визначити сутність психолого-педагогічних, професійних, методичних умов особистісно орієнтованого навчання, які повинні бути спрямованими на:

- становлення унікальної особистості, реалізацію її потенційних творчих можливостей, коли „безумовний пріоритет надається інтересам і запитам особистості, її своєрідності й можливостям, максимальній реалізації і самореалізації кожного учня, рефлексії [11, с.4];

- формування особистісних якостей, що зумовлюють динаміку розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу, їх рух до самореалізації, саморозвитку, самовдосконалення як визначення особистих перспектив, реального життєвого плану й алгоритму його здійснення [3];



- розвиток природних здібностей і нахилів дитини та вчителя, врахування їх суб'єктного досвіду у формуванні власного унікального алгоритму діяльності, що є вагомим та особистісно значущим для всіх учасників навчально-виховного процесу [30].

На основі узагальнення результатів теоретичного дослідження проблеми особистісно орієнтованого навчання [1; 4; 5; 6; 7; 8; 12; 13; 20; 22; 23; 24; 30], вивчення передового педагогічного досвіду роботи інноваційних навчальних закладів, практичного досвіду роботи у гуманітарній гімназії та пілотажного опитування вчителів загальноосвітніх навчальних закладів окреслено педагогічні умови, що визначалися більше 75 % респондентами, за яких є можливою побудова особистісно орієнтованої системи навчально-виховного процесу, характерною ознакою якого є особистісна значущість для всіх його суб'єктів.

На основі зазначеного вище та у контексті ідеї суб'єкт-суб'єктної взаємодії головних учасників навчально-виховного процесу як концептуальної умови реалізації особистісно орієнтованого навчання, виокремлено **психолого-педагогічні та методичні** умови реалізації особистісно орієнтованої системи навчання.

*Психолого-педагогічні умови* визначаються психологічними основами організації особистісно орієнтованого навчання та передбачають спеціальну підготовку вчителя до впровадження особистісно орієнтованих технологій, спрямованих на розвиток у суб'єктів навчально-виховного процесу рефлексії в процесі переходу від самоактуалізації до самореалізації. Виходячи з цього, визначено одну з головних умов організації особистісно орієнтованого навчання – педагогічне забезпечення участі учнів у системі діяльностей різного типу шляхом запровадження *особистісно орієнтованого змісту освіти* (орієнтація на комплекс цінностей — загальнолюдських, національних, регіональних, групових, етнічних, індивідуальних), що передбачає забезпечення особистісної значущості для кожного школяра засвоєваних ним знань та самого процесу учіння.

*Методичні умови* особистісно орієнтованого навчання покликані гармонізувати освітні запити, цілі, домагання учня та вчителя з їх потенційними можливостями, що здійснюється шляхом створення *системи* організації особистісно орієнтованого навчання, його

*Модель особистісно орієнтованого навчання: обґрунтування структури та сутності компонентів*

навчально-методичного забезпечення. Дамо більш детальну інтерпретацію методичних умов організації особистісно орієнтованого навчання, що досягається шляхом формування знань як інструмента, необхідного кожному для освоєння і перетворення дійсності, розкриття прямих і опосередкованих зв'язків людини і суспільства, усвідомлення школярами цих знань не лише як елемента загальнонародської культури, але й культури кожної сучасної людини. Виходячи з цього, *інтеграція змісту* розглядається нами як необхідна методична умова особистісно орієнтованого навчання з огляду на те, що предметний підхід в організації навчального змісту має суттєвий недолік – утруднює забезпечення цілісності знань, формування цілісного образу світу як результату навчання (саме тому доцільними є інтегровані курси, які часто забезпечуються авторськими програмами).

У контексті визначеної проблеми доцільним є більш детальний розгляд кожної групи умов.

Теоретичне обґрунтування та експериментальне дослідження проблеми особистісно орієнтованого навчання учнів інноваційних навчальних закладів доводить, що така система навчання вимагає як створення сприятливих психолого-педагогічних умов організації навчального процесу, так окреслення чинників, що визначають ефективність її функціонування. До таких віднесемо, насамперед, визнання вчителя та учня – суб'єктами навчально-виховного процесу, а також *креативний, професійний, рефлексивний* чинники.

*Суб'єкт-суб'єктні* відносини передбачають створення в класі клімату довіри та взаєморозуміння. Діалогічна взаємодія вчителя та учня в системі особистісно орієнтованого навчання спрямована на підтримку та заохочення природного бажання учня навчатися. Створення власного алгоритму діяльності, вибір способів, методів, прийомів, змісту навчального матеріалу, який задовольняє освітні запити дитини, формує досвід самоорганізації учіння як творчого процесу.

У сучасній теорії та практиці навчання існує розбіжність у поглядах на питання ролі педагога, його суб'єктного досвіду, особистісних характеристик в організації навчально-виховного процесу, який забезпечував би умови для повної реалізації особистісного потенціалу учня, здійснення його індивідуально-особистісного життєвого проекту, життєвих планів і способів самореалізації, формування моральних принципів і пріоритетів. Визначення вчителя як одного з головних

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

суб'єктів навчальної діяльності, орієнтація на людину взагалі як неповторну, унікальну особистість у системі особистісно орієнтованого навчання вимагає, на думку вчених та практиків, по-перше, професійно-особистісної переорієнтації вчителя, класного керівника, адміністратора з предметно орієнтованого до особистісно, соціально орієнтованого навчання на основі проектування розвитку кожного учня як неповторної, унікальної особистості, коли вчитель починає усвідомлювати, що саме він, його особистість, є своєрідним „інструментом” організації взаємодії з учнями” [19, с. 5]. Це можливо лише за наявності концептуально-гуманістичного мислення та ідеології навчання і виховання, які спрямовані на виживання шляхом „стійкого розвитку особистості, і високої мотивації життєдіяльності випускника на основі пріоритету духовно-моральних цінностей” [16, с. 29].

З огляду на це особливого значення набуває *креативний* чинник, що передбачає переорієнтацію функції вчителя з предметно-ілюстративної на фасилітативну (за К.Роджерсом) у процесі творчої рівноправної взаємодії з учнем. Актуальним у цьому контексті є, на нашу думку, забезпечення педагогічно доцільного впливу вчителя, який В.О.Сухомлинський назвав „гармонією педагогічних впливів” [29. – т.3, с. 243]. Становлення особистості дитини, створення умов для самовиховання, самоорганізації, саморозвитку вимагає духовних контактів між педагогом і дитиною та взаємно відповідального ставлення до спільної справи. Найголовніше при цьому – постійне спонукання молоді людини до самовиховання за умови виникнення цілісності: уся сукупність видів життєдіяльності вчителя та учня забезпечить активне задоволення їх потреб [14, с. 311].

Заохочення та підтримка природного бажання дитини займатися учінням як індивідуальним видом діяльності, яке тлумачиться в контексті особистісно орієнтованого навчання як унікальний, самобутній спосіб інтелектуального та самостійного відкриття, вимагає від вчителя глибокого та всебічного вивчення потреб дитини, її соціальних та особистісних запитів, природних нахилів, індивідуальних особливостей, творчого потенціалу, оптимального темпу навчання, обсягу навчальної інформації тощо.

*Професійний* чинник організації навчально-виховного процесу тлумачиться нами як відповідність високим вимогам до особистості вчителя, що об'єктивно відображають психологічну сутність його

діяльності як інтегральної та соціально значущої. Сучасний вчитель повинен виступати свідомим суб'єктом навчально-виховного процесу й активним діячем науково-технічного та соціального прогресу [17, с. 3]. Сучасне педагогічне бачення професійної діяльності вчителя на засадах особистісної орієнтації навчально-виховного процесу значною мірою ґрунтується на досягненнях педагогічної теорії (Г.Балл, І.Бех, С.Вітвицька, С.Гончаренко, М.Гриньова, О.Дубасенюк, І.Зязюн, В.Кремень, Н.Кузьміна, В.Моляко, А.Реан, В.Рибалка, С.Сисоєва, М.Ярмаченко та ін.) та набуває подальшого розвитку у тлумаченні рефлексивного чинника.

*Рефлексивний* чинник визнає рівень значущості впливу самої особистості педагога на сутність, зміст, методику його діяльності. Важко переоцінити роль вчителя в організації особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу. Від його здатності до психологічної самоорганізації залежить ефективність становлення особистості учня як мети освіти та життєдіяльності всього соціуму в цілому [2, с.18].

Мова йде як про психотерапевтичний характер педагогічної діяльності [27], так і про пріоритетність комфорту душевного стану обох сторін [2, с. 145].

До психолого-педагогічної саморегуляції вчителя відносимо:

- позитивне ставлення до дітей взагалі, відчуття задоволення від майбутнього спілкування з ними;
- психологічну, фахову, методичну готовність учителя працювати з дітьми певного віку, не лише знати, а й відчувати проблеми дітей як свої власні, мати високий рівень емпатії;
- психологічну готовність вчителя спілкуватися та співпрацювати з конкретним класом (визначити «психологічну індивідуальність» цього класу, тобто своєрідну «квазіособистість»);
- психологічну націленість учителя на мету уроку, готовність до емоційної дії, зацікавленість у досягненні поставлених цілей, упевненість у собі та учнях [20, с. 18-24];
- моральні якості вчителя, його тактовність, позитивне ставлення до учнів, педагогічно досконалу форму спілкування.

Сукупність названих чинників створюють психолого-педагогічні умови для реалізації особистісно орієнтованого навчання в аспекті допомоги учням у самооцінці, досягненні впевненості у собі, натхнення в інтелектуальному й емоційному процесі відкриття, що, безперечно,

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

відбувається завдяки формуванню в учителів установок, які є найефективнішими для фасилітації – полегшення процесу учіння [27, с. 4-7].

Вивчення досвіду діяльності інноваційних навчальних закладів, експериментальні дослідження проблеми особистісно орієнтованого навчання дають змогу до психолого-педагогічних умов особистісно орієнтованого навчання віднести також визначення критеріїв оцінки освітньої діяльності вчителя й учня не тільки за результатами, визначеним Державними стандартами освіти, а й за рівнем мотивації до навчання та професійної діяльності Це, в свою чергу, визначає сутність та значення психологічної та соціальної підтримки головних учасників навчально-виховного процесу шляхом створення ситуації гарантованого успіху, роботи на рівні педагогіки подій, коли спільна справа стає особистісно значущою для кожного суб'єкта і перетворюється на подію його особистого життя [198, с. 311].

*Професійні умови* організації особистісно орієнтованого навчання, які розглядаються в контексті психолого-педагогічних умов, передбачають спеціальну підготовку вчителя до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання та виховання, що включає не тільки знання свого предмета, досконале володіння сучасною методикою викладання, але знання, вміння та навички реалізації особистісно орієнтованого навчання, вміння слідкувати за розвитком кожного учня, створювати умови для розкриття його особистісного потенціалу. Така організація навчального заняття вимагає також переорієнтації вчителя від інформаційної моделі викладання (складовою якої є репродуктивний підхід до викладання, оцінки учнівських знань) до особистісно орієнтованої. Цей процес передбачає створення умов для розвитку і становлення особистості, розкриття її потенційних можливостей, природних нахилів і обдарувань, що висуває нові психолого-педагогічні та професійні вимоги до вчителя як до постаті, від якою найбільшою мірою залежить ефективність упровадження особистісно орієнтованого навчання в ситуації, коли „...вчитель повинен оволодіти парадоксальною здатністю бути одночасно рівноправним учасником діалогу з учнем і керівником цього діалогу” [25, с. 3].

Не менш важливим також є:



- спрямування діяльності педагогічного колективу загалом та кожного вчителя зокрема на гармонічне включення в цей процес програми корекції та педагогічної підтримки;
- визначення характеру відносин основних учасників навчального процесу (керівників, учителів, учнів, батьків) як такий, що спрямований на створення умов комфортності діяльності вчителя та учня.

З огляду на це визначено, що необхідною умовою організації особистісно орієнтованої системи навчання є також створення особливої системи дослідження характеру та спрямованості розвитку учня, формування його індивідуальності, зміни вже усталених в нашій освіті уявлень про норми психічного розвитку дитини (порівняння не за горизонталлю, а за вертикаллю), тобто визначення динаміки розвитку дитини порівняно з нею самою, а не з іншими.

Так, в умовах Житомирської гуманітарної гімназії № 1 протягом 5 років накопичений досвід спостережень за розвитком та досягненнями гімназистів, який фіксується в Особистій карті гімназиста, який враховується при визначенні напрямів педагогічної діяльності вчителя як особистісно орієнтованої взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу. Особиста карта гімназиста містить: загальні відомості про учня, дані про сім'ю та сімейне виховання, стан здоров'я та фізичний розвиток дитини; результати конкурсного тестування у момент вступу дитини до гімназії супроводжуються рекомендаціями конкурсної комісії щодо врахування індивідуальних особливостей учня у процесі його подальшого навчання в умовах інноваційного навчального закладу. Психолого-педагогічні спостереження за рівнем розвитку дитини ведуться класним керівником та батьками учня на рівні педагогічного спостереження, індивідуальних бесід. Відомості про рівень розвитку дитини, її інтереси та спеціальні здібності, особливості психічної адаптації до навчальної діяльності на основі психологічного діагностування ведуться психологом гімназії на основі психодіагностичних досліджень, які планово проводяться протягом навчального року з розробленням чітких рекомендацій щодо врахування особливостей розвитку дитини.

Визначення рівня навчальних досягнень передбачає врахування результатів інтелектуального марафону, який проводиться у навчальному закладі кожного семестру, компаративний аналіз

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

успішності учня протягом всіх років навчання в гімназії в порівнянні з його власними попередніми навчальними досягненнями.

Такий підхід реалізує прагнення педагогічного колективу у створенні сприятливого мікроклімату, розвиваючого середовища, в якому кожний учень та його вчитель відчуває себе комфортно, здатний на самооцінку та саморегуляцію, узгоджує освітні запити учня та професійні домагання вчителя з їх потенційними можливостями і реалізується, насамперед, шляхом створення *педагогічної системи* організації особистісно орієнтованого навчання.

Система організації особистісно орієнтованого навчання повинна передбачати: *створення інформаційного поля* щодо сутності, головних принципів, мети та шляхів реалізації особистісно орієнтованого навчання для вчителів, керівників шкіл та методичних служб, які виявили зацікавленість даною проблемою; *визначення головних принципів, форм і змісту* науково-методичної роботи з педагогічними кадрами, що впроваджують у практику діяльності особистісно орієнтоване навчання; *практичну реалізацію* особистісно орієнтованого змісту освіти шляхом упровадження авторських програм, спеціалізованих курсів, перегляду сучасних навчальних планів, за якими працює гімназія, з використанням кількох його варіантів; *реалізацію* відповідної *моделі* навчального процесу, який передбачає впровадження особистісно орієнтованих навчальних технологій (форми, методи, прийоми, засоби навчання); *створення сприятливого освітнього середовища* для вчителя та учня, наявність якого розглядається як умова організації навчально-виховного процесу орієнтованого на особистість; *визначення критеріїв оцінки* якості освіти, які виявляють не тільки рівень освітніх компетенцій, а й розвиток творчого потенціалу особистості в умовах стійкої позитивної мотивації до навчання учнів та поглиблення мотивів професійного вдосконалення діяльності вчителів.

Виходячи з необхідності створення системи організації особистісно орієнтованого навчання, вважаємо, що її ефективність залежить від визначення рівнів упровадження, чіткого окреслення змісту діяльності кожної категорії педагогічних працівників, що в результаті забезпечує функціонування особистісно орієнтованої системи навчання та проектується на діяльність учнів у ній. Така педагогічна система передбачає певний алгоритм реалізації ідей особистісно орієнтованого навчання з метою досягнення рівня ствердження педагогічної суті

*Модель особистісно орієнтованого навчання: обґрунтування структури та сутності компонентів*

системи як соціальної потреби та якісне підвищення загальної ефективності освітнього процесу (табл. 6.)

Таблиця 6

**Педагогічна система впровадження особистісно орієнтованого навчання (різноманітний підхід)**

Рівень	Сутність науково-педагогічної діяльності	Форма впровадження, категорія педагогічних працівників
<b>I концептуальний</b> Етапи: діагностично-організаційний; моделюючий; системно-апробативний, результативно-узагальнюючий	Науково-теоретичне вивчення проблеми, діагностика готовності вчителів до особистісно орієнтованого навчання, створення концепції, розробка теоретичної моделі, організація методичної роботи на особистісно орієнтованій основі, введення елементів особистісно орієнтованого навчання в практику діяльності педагогічних колективів області, ознайомлення з передовим педагогічним досвідом	Організація роботи творчої група завідуючих та методистів методичних кабінетів відділів та управлінь освіти області, різноманітні форми організації методичної роботи з проблеми особистісно орієнтованого навчання в містах та районних центрах області
<b>II проєктивно-оперативний</b> Етапи: оцінний; розвитку системи особистісно орієнтованого навчання, функціонування системи;	Забезпечення принципу самоцінного ставлення педагогів до базових педагогічних ідей особистісно орієнтованого навчання, моделювання методичної системи конкретного педагогічного колективу, апробація, визначення оптимального взаємозв'язку компонентів системи, якісне підвищення загальної ефективності освітнього процесу	Робота педагогічних колективів над науково-методичною проблемою з організації особистісно орієнтованого навчання.
<b>III практичний</b>	Оволодіння особистісно	Індивідуальна

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

	орієнтованою технологією навчання, реалізація особистісно орієнтованого змісту навчання	діяльність вчителя через впровадження особистісно орієнтованого уроку, його науково-методичне, дидактичне забезпечення
<b>IV результативний</b>	Підвищення рівня розвитку особистості вчителя та учня	Вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду організаторів особистісно орієнтованого навчання

Отже, зміст розробленої моделі особистісно орієнтованого навчання та системи її впровадження, що реалізується у трьох площинах: **компонентів** (цілемотиваційного, змістового, діяльнісно-творчого, рефлексивного, результативного); **сфер розвитку** учня та вчителя як особистостей у навчальній діяльності (потребно-мотиваційної, когнітивної, афективної, соціально-психологічної); основних **умов** функціонування як засобу особистісного розвитку (психолого-педагогічні, методичні), визначає результатом впливу головних умов функціонування моделі – достатньо високі рівні розвитку різних сфер особистості суб'єктів навчально-виховного процесу.

**Список використаної літератури:**

1. Авторська школа О.А. Захаренка: Матеріали конф. / Уманськ. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини / Ред. кол. В.Г. Кузь та ін. – К.: Наук. світ, 2000. – 43 с.
2. Белухин Д.Н. Основи личностно ориентированной педагогики: Курс лекцій: Ч. 1. – М.: Изд-во „Институт практической психологии”, Воронеж: НПО „МОДЭК”: 1996. – 317 с.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Біда О. Особистісно орієнтоване навчання і виховання – основа підготовки майбутнього класовода // Початкова школа. – 2002. – № 6. – С. 8-10.

*Модель особистісно орієнтованого навчання: обґрунтування структури та сутності компонентів*

5. Білаш В. Плекаємо особистість: Роздуми про особистісно орієнтований підхід до навчання, виховання, розвиток ліцеїстів // Директор школи. – 2001. – № 35. – С. 6-7.
6. Білоусова В.О. Особистісний підхід у справі гуманізації взаємин старшокласників та його методичне забезпечення // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 93-104.
7. Благодаренко Л.Ю. Навчальна програма узагальнення знань з фізики у системі особистісно-орієнтованого навчання (для учнів 11 –х пед. класів (фізико-математичного профілю). – К.: „Шлях”. – 2003. – 72 с.
8. Василенко О. Умови реалізації особистісно орієнтованого змісту загальної середньої школи // Освіти і управління . – 1999. – № 1. – С. 53-58.
9. Василенко О.М. Педагогічні умови реалізації і функції змісту шкільного компоненту: Автореф. дис... на здобуття наук. ступ. канд. наук. 13.00.01 / Харківськ. держ. пед. у-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 1996. – 24 с.
- 10.Вашенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Ред. газети «Полтавський вісник». – 1994. – 191 с.
- 11.Гончаренко С.У., Мальваний Ю.І. Гуманізація і гуманітаризація освіти // Шлях освіти. – № 3. – 2001. – С. 2-7
- 12.Гузик М. Індивідуальний розвиток дитини: Модель суч. авт. школи. // Директор шк., ліцею, гімназії. – 2001. – № 1. – С. 6-39.
- 13.Даниленко Л.І.Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 26-28.
- 14.Іванченко А.В., Сбруєва А.П. Соціально-педагогічна підготовка вчителя. – Житомир: ЖДПУ, 2000. – 112 с.
- 15.Кузьменко В.У. Створення індивідуально-зорієнтованих програм виховання і навчання дітей дошкільного віку // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук.пр. / Рівн. держ. гуманіт. ун-т. – Рівне, 2000. – Вип. 19. – С. 34-37.
- 16.Максимова В.Н. Введение в акмеологию школьного образования.–СПб.: ЛОИРО, 2002. – 156 с.
- 17.Наукова школа: центр професійної підготовки педагогічних кадрів: наук. зб. / За ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 334 с.
- 18.Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривоніс та ін. / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
- 19.Педагогічні інновації в сучасній школі. – К.: Освіта, 1994. – 88 с.
- 20.Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Соц.-философское исследование. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
- 21.Подмазин С.І. Філософські основи особистісно-зорієнтованої освіти // Завуч. – 2001. – № 20-21. – С. 18-24.
- 22.Попов М. Особистісно орієнтоване навчання і виховання: Модна фраза чи потреба? // Директор школи. – 2001. – № 9. – С. 4.
- 23.Поташник М. М. Школа різноуровневого і різнонаправленого обчучення // Педагогіка. – 1995. – № 6. – С. 3-6.
- 24.Протасова Н.Т. Особистісна орієнтація навчання в освіті педагогів // Рідна школа. – 1999. – № 1. – С. 72-73.

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

25. Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя / За ред. Г.О. Балла. – Київ – Рівне, 1996. – 128 с.
26. Рожерс К. Несколько важных открытий // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. – Психология, 1990. – № . – С. 4-65.
27. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия: Пер. с англ. – М.: Реал-бук; К.: Ваклер, 1997. – 320 с.
28. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с
29. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Видавництво „Радянська школа”, 1976. – Т. 1. – 654 с.; Т. 2. – 670 с.; Т. 3. – 670 с.; Т. 4. – 638 с.
30. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 95 с.
31. Яценко С.Л. Учитель як суб'єкт навчально-виховного процесу в системі особистісно орієнтованого навчання // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003. – № 9. – С. 195-197.

### **Професійна підготовка майбутніх вчителів до роботи у різних виховних системах загальноосвітніх закладів**

В умовах незалежної України особливої актуальності набувають проблеми виховання творчої особистості, громадянина на основі оволодіння гуманістичними цінностями, нормами демократичної культури. Виховання підростаючого покоління є важливим стратегічним завданням кожного суспільства. Ми бачимо як змінюються цінності, погляди, ідеали дітей та молоді у період політичних і соціальних перетворень. Вирішальним у справі формування демократичних моральних принципів і норм підростаючого покоління відводиться вчителю. І незаперечним є той факт, що від професіоналізму вчителя, його високої професійної майстерності залежатиме якість формування молоді особистості.

Для педагогічної науки системний аналіз педагогічних явищ не новий. Його використовують при визначенні педагогічних теорій, підходів у проблемі виховання і навчання, діяльності навчальних закладів. Зупинимось докладніше на останньому.

Теорія виховних систем навчального закладу розробляється науковцями протягом останніх років дуже активно. Передумовою цього процесу є і соціально-політичні зміни у суспільстві, і потреби виховної практики, і реалії самого життя. Значні результати у дослідженні зробили вітчизняні та зарубіжні вчені Л.І. Новікова, В.О. Караковський, Н.Л. Селіванова, П.В. Степанов, Г.І. Сорока, В.А. Семиченко та ін.

Категорія виховних систем школи допомагає адекватному розумінню багатьох сучасних педагогічних реалій. Так новаторський рух педагогів переходить від пошуку окремих, часткових засобів підвищення ефективності навчально-виховного процесу до вироблення цілісних моделей шкільних виховних систем

У науковій літературі існує невелика кількість дефініцій, за допомогою яких дослідники намагаються відобразити сутність цього феномена. Поняття виховна система школи розглядається науковцями із різних позицій, тобто виділяються одна чи кілька найбільш істотних сторін.

Найбільш поширені такі, що характеризують цілісність і соціальну природу цього явища:

➤ виховна система — це те найширше поняття, яке включає в себе всі системні поняття, пов'язані зі школою в якості підсистем, тобто матеріальні, процесуальні та ідеальні компоненти [1: 4];

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

➤ виховна система – це упорядкована цілісна сукупність компонентів, які сприяють розвитку особистості учня [3: 19];

➤ виховна система – це комплекс взаємозалежних компонентів, що розвиваються у часі і просторі: цілей, заради яких система створюється; спільної діяльності людей, що її реалізують; самих людей як суб'єктів цієї діяльності; освоєного ними середовища; відносин, що виникають між учасниками діяльності; керування, що забезпечує життєздатність і розвиток системи [1: 5].

Також виховна система розглядається із організаційно-процесуальної сторони виховної діяльності:

➤ виховна система відбиває специфічний спосіб організації виховного процесу на рівні конкретної установи (організації) [2: 11].

На наш погляд, виховна система — це цілісне утворення, яке організується в процесі інтеграції основних компонентів виховання (мета, суб'єкти виховання, їхня діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база).

Здійснюючи аналіз поняття “виховна система”, необхідно враховувати психолого-педагогічні умови формування особистості учня, насамперед такі:

- діагностика розвитку особистості, дитячого і педагогічного колективів;
- формування і обґрунтування мети виховного процесу;
- організація життєдіяльності співтовариства дітей і дорослих, максимально сприятливої для самореалізації і самоствердження особистості дитини, педагога, батьків;
- інтеграція зусиль суб'єктів виховного процесу;
- створення в освітній установі розвиваючого середовища, морально сприятливого і емоційно насиченого;
- здійснення науково обґрунтованого аналізу сформованої соціально-педагогічної ситуації, отриманих результатів виховної діяльності.

Виховна система зорієнтована на конкретні умови, враховує інтереси і потреби реальних дітей і дорослих, тому вона не може бути ідентичною у різних регіонах, навіть у двох сусідніх навчальних закладах.

Важливими, на нашу думку, є виділені Г.І. Сорокою найбільш характерні риси виховної системи [3: 20].

Розвиваючи погляди науковців у визначенні сутності виховної системи, ми виділяємо виховну систему як цілісне утворення, яке організується у



процесі інтеграції основних компонентів виховання (мета, суб'єкти виховання, їхня діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє розвитку і саморозвитку особистості, створенню своєрідного, виховуючого середовища школи

Найбільш узагальнена структура виховної системи включає: *індивідуально-груповий* компонент (педагоги, учні, батьки, дорослі, що беруть участь у діяльності навчального закладу); *ціннісно-орієнтаційний* компонент (цілі, потреби, інтереси, цінності, принципи діяльності, перспективи); *функціонально-діяльнісний* компонент (форми і методи роботи, спілкування, функції, керування); *комунікативний* компонент (відносини, внутрішні й зовнішні зв'язки); *діагностико-результативний* компонент (критерії ефективності, оцінка й аналіз функціонування) [1: 6-7].

Школу можна розглядати як освітню, як соціалізуючу і як виховну систему. *Школа – як освітня система* - характеризується комплексом взаємозалежної діяльності суб'єктів, яка носить пізнавальний характер. Створене освітнє середовище має на меті зробити сферу навчання максимально ефективною, результативною і престижною в очах дітей і батьків. *Школа як соціалізуюча система* є відкритою, її діяльність обумовлена суспільною потребою у створенні спеціальних умов для розвитку в людського індивіда здібностей жити і працювати в соціумі, освоювати і виконувати соціальні ролі, перетворювати природну і соціальну дійсність. *Школа як виховна система* передбачає організацію процесу виховання, спрямованого на формування наукового світогляду та загальнолюдських цінностей, народної та національної культури, високоморальних людських стосунків, громадянських рис, підготовку до повноцінного, соціально активного життя. Оптимальний варіант, коли школа поєднує у своїй діяльності всі ці три системи. Але не треба забувати, що її функціонування пов'язане із реалізацією основних педагогічних завдань:

- формування в учнів цілісної системи наукових знань про природу, суспільство, людину;
- оволодіння учнями прийомами і способами основних видів діяльності;
- розвиток креативних здібностей дитини, її нахилів і талантів;
- формування в учнів ціннісного ставлення до різних сторін навколишньої дійсності й до самих себе;

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

- розвиток у дитини прагнення і здатності до самопізнання, самореалізації, самоствердження і самоосвіти;
- формування в освітній установі колективу як сприятливого середовища для розвитку і життєдіяльності дітей і дорослих;
- здійснення взаємодії навчального закладу з іншими соціальними інститутами з метою вирішення проблем навчання і виховання підростаючого покоління.

Вирішення цих завдань передбачає використання різноманітних форм, методів і прийомів педагогічного впливу. Результати будуть залежати від оптимального і педагогічно доцільного їх поєднання і застосування. Великого значення має вибір стратегічної системоутворюючої діяльності дітей та дорослих, що є основою виховної системи. Адже виховна система зорієнтована на конкретні умови, враховує інтереси і потреби реальних дітей і дорослих, тому вона не може бути ідентичною у різних регіонах, навіть у двох сусідніх навчальних закладах.

Процес розвитку виховної системи значною мірою визначається тим, що вона є самоорганізованою системою. У результаті педагогічного управління виховною системою і процесами самоорганізації складаються закономірності її розвитку. Розвиток системи детермінується не стільки об'єктивними, скільки суб'єктивними факторами. Процес розвитку виховної системи дуже суперечливий і нелінійний. У ньому бувають спади, піднесення і досить тривалі періоди стабільності, для нього характерні й регресивні явища, коли система втрачає свої позитивні набутки в діяльності, у відносинах, у творчості. Цього не слід боятися, необхідно знати це й аналізувати причини і наслідки явищ, які відбуваються в системі.

Провідним методом створення системи є метод педагогічного моделювання. Модель системи — це цілісне уявлення про виховну систему, яка складається у конкретній школі. Осмислене створення нової системи передбачає висування провідної ідеї, розробку побудованої на її основі концепції, оволодіння цією концепцією колективним суб'єктом системи, яка формується, створення зовнішніх умов, сприятливих для її удосконалення і розвитку. Успішність розвитку виховної системи залежить від правильного визначення етапів цього процесу і в залежності від цього вибрання відповідних цілей і засобів

педагогічної діяльності. Умовно можна виділити такі етапи розвитку виховної системи школи:

- проектування системи;
- становлення системи;
- стабільне функціонування системи;
- етап завершення функціонування з корінним оновленням системи.

Цікавим, на наш погляд, є досвід російських вчених у дослідженні виховних систем. Заслужують на увагу наукові розробки цієї проблеми П.В. Степанова, де розкриваються поетапні методичні рекомендації й конкретний методичний інструментарій у створенні різних варіантів виховних систем школи [5]. Опираючись на запропонований досвід, охарактеризуємо виділені етапи створення виховної системи школи.

**Перший етап** розвитку виховної системи — етап проектування. Він може співпадати чи не співпадати з етапом становлення самої школи. Закладення основ виховної системи розпочинається із впровадження певних ідей. У систему вводяться гуманістичні ідеї свободи вибору, добровільності, взаємної терпимості й відповідальності. Встановлюється той чи інший вид системоутворювального зв'язку — сукупності структурних і функціональних утворень системи. Взаємодія з середовищем у системі на першому етапі носить стихійний характер. Усвідомленого, цілеспрямованого освоєння навколишнього середовища ще немає. На першому етапі особливу увагу необхідно приділити розробці концепції як сукупності основних педагогічних ідей; виділенню системоутворювальної діяльності, яка відображала б колективні потреби дітей, дорослих, була б значущою і престижною в їхніх очах; створенню "випереджальних ситуацій", які моделюють майбутню систему в найсуттєвіших моментах. Особливого значення на цьому етапі набуває введення новацій у шкільне життя, які можуть бути як стабілізуючим, так і дестабілізуючим фактором для створення системи. На першому етапі здійснюється ситуаційний аналіз, діагностика навчально-виховного процесу, розкриваються тенденції розвитку. Важливо, щоб робота з проектування майбутньої виховної системи здійснювалась командою активістів. Це, як правило, ініціативні вчителі на чолі із директором, батьки, активісти учнівського самоврядування.

Ефективність діяльності школи значною мірою залежить від досягнення інтегрованості, комплексності виховного процесу, концентрації педагогічних зусиль на системних, організаційних

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

формах (клубах, інформаційно-консультативних центрах, центрах за інтересами, ключових справах, тематичних програмах тощо).

**Другий етап** пов'язаний із відпрацюванням змісту і структури виховної системи. На цьому етапі остаточно стверджуються системотворча діяльність, пріоритетні для функціонування системи напрями, взаємодія з іншими соціальними інститутами. Діяльність ускладнюється, встановлюються зв'язки між її різними видами. У ній виникають різні тимчасові колективи і різновікові об'єднання, що зумовлює необхідність організації взаємодії з ними з метою стійкого, стабільного розвитку системи, на етапі стабільного розвитку системи інтеграція є прогресивним процесом порівняно із дезінтеграцією. На етапі стабілізації проводиться формувальний експеримент щодо впровадження системних форм виховання, адекватних особливостям і потребам учнів. Забезпечується можливість вибору форм і методів виховання залежно від психофізіологічних можливостей та інтересів школярів, від загально визначених цілей та завдань виховної системи.

**Третій етап** становлення виховної системи — завершальний. Система спрямовується: кожен компонент займає своє місце, системні зв'язки міцніють, життя школи впорядковується, виховна система працює у заданому режимі. Посилюються інтеграційні процеси, вони пронизують навчально-пізнавальну діяльність, органічно пов'язуючи її з вихованням. Шкільний колектив виступає як співдружність дітей і дорослих, об'єднаних спільною, глибоко усвідомленою метою, спільною діяльністю, спільною відповідальністю. Педагоги реалізують особистісно зорієнтований підхід, домінує педагогіка гуманних відносин, стабілізується виховний простір. Активно впроваджується педагогічно збагачене середовище. Однак стан рівноваги не стабільний, оскільки будь-якій виховній системі властиве старіння. У цьому випадку у виховній системі виникає гальмування. Рушійною силою є постійне зростання потреб колективу. Своєчасне задоволення цих потреб охороняє систему від застійних явищ.

Створюються умови, котрі визначають виховну систему на **четвертому етапі** її функціонування. Це етап оновлення і перебудови системи, який може набувати характеру кризи. Оновлення системи здійснюється за рахунок інновацій, які ведуть до зміни системи. Ці зміни піднімають її на новий рівень. Виховна система удосконалюється або проектується в іншому напрямку. Ці зміни залежать від комплексу

факторів (оцінки результатів, професійної компетентності і майстерності педагогічного колективу, соціальної ситуації розвитку, матеріально-технічної бази закладу та ін.).

Розвиток виховної системи школи — це закономірний процес із властивими йому суперечностями. Розвиток системи може мати багато варіантів, але далеко не всі вони мають педагогічну цінність, не всі сприятливі для особистісного розвитку школярів.

Характер виховної системи школи можна визначити на основі таких критеріїв:

- *цільовий* (які цілі є пріоритетними у школі);
- *діяльнісний* (який характер взаємодії між дорослими і дітьми, між суб'єктами системи);
- *соціальний* (взаємодія школи з оточуючим середовищем);
- *управлінський* (які напрямки управлінської діяльності є пріоритетними).

У науковій педагогічній літературі також виділяють функції сучасної виховної системи загальноосвітньої школи. Найбільш загальними є інтегруюча, регулююча та розвиваюча. Інтегруюча функція передбачає поєднання в одне ціле різних за змістом і характером виховних впливів, які підпорядковані загально визначеній меті виховання. Регулююча функція спрямована на упорядкування педагогічних процесів, визначення ступеня важливості, невідкладності; на управління ними та корекцію. Розвиваюча функція забезпечує динаміку системи, яка характеризується, з одного боку, оптимізацією її функціонування, а з іншого – її оновленням, удосконаленням.

В.А Семиченко. розглядає педагогічні об'єкти через призму системного підходу. І важливим у цьому напрямку є розроблений нею алгоритм системного розгляду цих об'єктів (колектив, педагогічна ситуація, педагогічна діяльність та ін.) [4:256-259]. Такий підхід можливий і при розгляді виховної системи навчального закладу. Вважаємо його доцільним і логічно виправданим, адже виховна система є цілісним утворенням окремих одиничних об'єктів, які розкривають її сутність.

На нашу думку, виділені складові характеризують різні компоненти системи (цілі, зв'язки, елементи). Наведемо у скороченому вигляді основні характеристики на основі компонентів.

*Характеристики, які пояснюють структурні елементи системи:*

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

➤ Множинність об'єктів, що становлять систему. Система складає інтеграцію певних складників, між якими існують зв'язки і взаємозв'язки.

➤ Ієрархічність розташування всередині системи окремих складових, що призводить до її вертикального структурування.

➤ Відносність системної диференціації, тобто одночасна самостійність існування і входження у структуру інших системних цілісностей.

➤ Умовна цілісність кожного системного елемента, так як він може складати певну систему.

➤ Входження кожного структурного елемента до безлічі систем.

➤ Взаємозалежність окремих складових безлічі систем завдяки загальному структурному елементу.

*Характеристики, які пояснюють цілі існування системи:*

➤ Існування загальносистемних цілей і на кожному рівні ієрархічної будови системи власних, локальних цілей.

*Характеристики, які пояснюють зв'язки та взаємозв'язки структурних елементів системи, їх якості:*

➤ Поява на певному рівні інтеграції особливих якостей, які виникають на основі або первинних ознак, або складають нові „системні” якості.

➤ Інтегративний ефект роботи системи як якісно особливий результат взаємодії окремих підсистем і елементів.

➤ Наявність вертикальної й горизонтальної інтеграції в середині кожної системи.

➤ Зміна типу взаємодії і взаємовідносин у системі, що впливає на характер детермінації.

➤ Неповнота, частковість внутрішньої системної реалізації якостей кожного структурного елемента у межах окремої системи.

Розроблений алгоритм допоможе педагогам навчитися якнайкраще і якнайповніше проникати у сутність педагогічних процесів і явищ, адже будь-яка ланка його діяльності та взаємодії має об'єктивно системний характер. Розкриття вчителем сутності педагогічних явищ вплине на вибір педагогічно доцільних методів і прийомів, що покращить ефективність навчально-виховного процесу в цілому.

Професійна підготовка майбутнього вчителя до роботи у різних виховних системах загальноосвітніх закладів передбачає здійснення

дослідження у двох площинах, одна з яких визначається процесом професійної підготовки, а інша – різноманітністю виховних систем загальноосвітніх закладів.

У наукових дослідженнях існують різні концепції підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності:

- ✓ комплексного підходу (О.В. Бодаков);
- ✓ професійно-діяльнісного підходу (Л.І. Рувинський);
- ✓ інтенсифікації навчально-виховного процесу на основі цільового підходу (Н.О. Половникова);
- ✓ цілісності і системності дослідження педагогічних явищ (В.А. Семиченко);
- ✓ цілісного «бачення» педагогічного процесу (Н.Д. Хміль);
- ✓ виховання особистісної культури вчителя як основи формування професійної майстерності (Л.С. Нечепоренко);
- ✓ формування педагогічної майстерності через спеціальні вправи у контрольованих умовах (І.А. Зязюн, М.Ф. Кривоніс, Н.М. Тарасевич);
- ✓ професіоналізація позааудиторної роботи зі студентами з педагогіки (Л.В. Кондрашова та ін.);
- ✓ концепція гнучких педагогічних технологій навчання;
- ✓ концепція професійно орієнтованої системи підготовки студентів (Г.В. Троцько);
- ✓ формування проекційної компетентності через створення інноваційних педагогічних систем (В.В. Докучаєва) та ін.

Аналіз можливостей ґрунтовного дослідження у теорії і практиці проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи у різних виховних системах загальноосвітніх закладів дозволив виявити низку суперечностей:

- між соціальним замовленням освітньої галузі на компетентного працівника у системі загальноосвітніх закладів та не розробленістю теоретико-методичного обґрунтування специфіки цієї діяльності;
- між сучасними вимогами педагогічної практики щодо здійснення професійної діяльності вчителя в умовах різних виховних систем загальноосвітніх закладів та недостатньою його підготовкою реалізувати професійні функції;
- між об'єктивними потребами обґрунтування сутності, розвитку і функціонування різних виховних систем загальноосвітніх закладів та недостатнім рівнем наукової розробленості цих педагогічних явищ;

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

• між суспільним запитом на функціональну компетентність вчителя до роботи у різних виховних системах загальноосвітніх закладів та відсутністю цілісної теоретично обґрунтованої моделі формування такої компетентності.

Метою розв'язання цієї проблеми є теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі виховної системи загальноосвітнього закладу, виявлення психолого-педагогічних умов її функціонування, розробка змісту, форм і технологій підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності у різних виховних системах загальноосвітніх

Ми вважаємо, що здійснення цільової підготовки майбутніх вчителів до роботи у різних виховних системах загальноосвітніх закладів буде ефективне за умови:

✓ розробки теоретико-методичних основ виховної системи загальноосвітнього закладу як цілісного утворення, яке організується в процесі інтеграції основних компонентів виховання; система відкритої, самокерованої і такої, що саморозвивається; системи ціннісно-орієнтованої, спрямованої на формування наукового світогляду та загальнолюдських цінностей, народної та національної культури, високоморальних людських стосунків, громадянських рис, підготовку до повноцінного, соціально активного життя;

✓ впровадження в освітній процес ВНЗ концептуальної моделі формування необхідної професійної компетентності педагога-професіонала;

✓ розробки цілей, змісту і технологій професійної підготовки, стимулювання майбутніх вчителів до саморозвитку, самовдосконалення.

**Список використаної літератури:**

1. Воспитательная система школы. – М., 1991. – 145 с.
2. Гуманизация воспитания в современных условиях / Под ред. О.С. Газмана. – М., 1995.- 205с.
3. Сорока Г.І. Сучасні виховні системи та технології: навчально-методичний посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО. – Харків, 2002. – 128 с.
4. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч.посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 335 с.
5. Степанов П.В. Как создать воспитательную систему школы: возможный вариант: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 64 с.



---

**РОЗДІЛ III**

**МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ПОЗИЦІЙ  
КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ТА ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДІВ**

**Аналіз педагогічних моделей полікультурної освіти**

У сучасній педагогічній науці існують різні підходи до розвитку освіти і педагогічної зокрема, але, незважаючи на їх наявність, модель освіти XXI століття повинна зазнавати кардинальних трансформацій та орієнтуватися у своїй основі не на минуле, а на майбутнє людської цивілізації, що також змінює свою парадигму розвитку. У науковій літературі виділяють окремі підходи: особистісно-діяльнісний; функціонально-прагматичний; продуктивний; партисипативний.

Розглянемо провідні положення кожного з них.

Перед тим, як безпосередньо перейти до розгляду особистісно-діяльнісного підходу, зупинимось коротко на широко використовуваних у педагогіці підходах, що мають місце в дослідженнях сучасних педагогів: О.А. Абдулліної, С.І. Архангельського, В.А. Болотова, Є.В. Бондаревської, Л.Г. Вяткіна, С.М. Годніка, І.А. Зязюна, Н.В. Кузьміної, А.І. Піскунова, В.В. Рибалко, В.А. Семиченко, В.А. Сластьоніна, В.В. Серікова, О.І. Щербакова та інших. У їхніх працях застосовувалися загальнонаукові методи: управлінський, інформаційний, системний, комплексний, програмно-цільовий, а також сучасні підходи: системно-структурний, особистісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, технологічний. Метою їх використання є виявлення властивостей особистості сучасного вчителя як громадянина, вихователя і вчителя-професіонала при моделюванні основних напрямків і змісту його підготовки в системі вузівської освіти. Глибокий аналіз названих вище підходів дозволяє стверджувати, що:

- між ними існує взаємозв'язок і внутрішня єдність, зокрема взаємозв'язок категорій, які лежать в основі кожного з них;
- кожний із них являє собою єдиний тип засобів наукового пізнання, що має певні особливості:

1) розгляд підготовки майбутніх учителів як системи вимагає врахування всіх чинників, що діють на педагогічне явище (системний підхід);

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

2) орієнтація на суспільний ефект (програмно-цільовий і культурологічний підходи);

3) моделювання в навчальному процесі майбутньої професійної діяльності студентів (професійно-діяльнісний підхід);

4) формування особистості майбутнього вчителя в діяльності (особистісно-діяльнісний підхід);

5) орієнтація ходу навчання на гарантований сукупний освітній продукт і кінцевий результат (технологічний підхід);

– кожний із підходів містить у собі науковий апарат дослідження й ідеї реалізації наукової проблеми.

Потрібно зазначити, що у процесі дослідження зроблено акцент на особистісно-діяльнісний підхід, виходячи з такого методологічного положення: це не два різних і рядопокладених плани – особистісний та діяльнісний, а один, оскільки діяльність здійснюється тільки особистістю, взагалі суб'єктом, хоча, звичайно, особистість не зводиться до такої діяльності. Визначена положення дозволяє нам надалі при розгляді полікультурної освіти говорити про особистісно-діяльнісний підхід як два взаємозалежні плани, які, зазвичай, в психолого-педагогічній літературі розводяться з метою більш глибокого наукового проникнення в кожний із них.

У рамках нашого дослідження важливим є вчення про розвиток особистості взагалі й індивідуально-професійний розвиток зокрема. Його варто розглядати, виходячи з таких теоретичних позицій (Б.Г. Ананьєва, Л.І. Анциферова, Л.С. Виготського та ін.):

– розвиток – поступальний рух, у ході якого відбуваються прогресивні та регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині;

– розвиток не зупиняється до моменту припинення самого життя, змінюючись тільки за напрямком, інтенсивністю, характером і якістю.

Вплив культурного контексту на розвиток особистості переоцінити неможливо. Немає необхідності доводити актуальність розробки психолого-педагогічних методів оптимізації відносин між представниками різних етносів і культур.

У зв'язку з цим в Україні виникла необхідність розробки і реалізації єдиної державної політики з формування толерантності та профілактики екстремізму, про що свідчить прийнята орієнтація на подальший розвиток гуманістичних традицій в українському суспільстві [6; 7; 8; 9;

10]. При переході до постіндустріального, інформаційного суспільства, при розширенні масштабів міжкультурної взаємодії особливої важливості в полікультурних регіонах набувають фактори комунікабельності та толерантності.

1990 рік став переломний у соціокультурному розвитку України. „Ідеї полікультурного діалогу, гуманізації і демократизації актуалізуються у практиці реформування освіти і підготовки нового покоління педагогів” [15, с. 120].

С.О. Черепановою, враховуючи актуальність проблеми інтеграції України у світовий цивілізаційний процес, було розроблено науково-видавничий проект „Міжнародних філософсько-культурологічних читань „Діалог культур: Україна у світовому контексті” при підтримці керівництва Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України (І.А.Зязюн – доктор філософських наук, професор, дійсний член АПН України; Н.Г.Ничкало – доктор філософських наук, професор, дійсний член АПН України).

Відповідно до розробленого проекту у Львові відбулися Перші та Другі Міжнародні філософсько-культурологічні читання (1996 р., 1998 р.). Зокрема, у Других читаннях взяли участь науковці і педагоги із 45 навчальних закладів та науково-дослідних установ України, Білорусії, Німеччини, Польщі, Росії. За результатами читань окреслились актуальні підходи до аналізу проблеми діалогу культур: філософський, культурологічний, педагогічний, психологічний. Було надруковано п'ять збірників наукових праць „Діалог культур: Україна у світовому контексті”, у яких здійснюється дослідження проблеми філософії освіти у контексті полікультурної парадигми. У 1999 році відбувся методологічний семінар на тему „Філософія освіти ХХІ століття” у рамках запропонованого міжнародного проекту у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені І. Франка за участю співробітників Львівського науково-практичного центру Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України та викладачів Львівського державного університету, інших закладів освіти Львова. [15, с. 123-124]. Крім того ідея діалогу культур була реалізована у підручниках, збірниках наукових праць, виданих упродовж 1993-2000 року.

За сучасних умов активізації загальносвітових інтеграційних процесів у різних галузях суспільного життя, на думку С.О. Черепанової,

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

---

об'єктивно у якості провідної парадигми філософії освіти постає полікультурна парадигма, яка становить духовно-інтелектуальну основу творчого (гуманітарного) мислення." Вихідними положеннями цієї парадигми вона розглядає відкритість суспільства, гуманістичні соціально-духовні цінності (людина, свобода, творчість), формування особистості як суб'єкта культури [17].

С.О. Черепанова виділяє провідне концептуальне положення сучасної філософії освіти в Україні – актуалізація гуманістично-світоглядних, полікультурних орієнтацій на творчість у практиці навчально-виховного процесу [16; 18].

Важливим для нашого дослідження є питання про формування особистісного змісту полікультурної освіти, наявність якого сприяє взаєморозумінню і співробітництву між людьми, народами незалежно від расової, національної, етнічної, релігійної і соціальної приналежності, враховує різноманітність світоглядних підходів.

Аналіз робіт із проблеми професійно-особистісного змісту показав:

- вона є маловивченою;
- зміст є орієнтиром, що визначає рух людини – у нашому випадку, рух в оволодінні вміннями міжкультурної взаємодії;
- зміст визначає роль об'єкта стосовно потреб суб'єкта;
- професійно-особистісний зміст відрізняється від інших видів змісту змістовою наповненістю свого синонімічного ряду; його формування доцільно здійснювати в міжпредметній інтегрованій системі;
- набутий зміст виступає складним генератором оволодіння досвідом міжкультурної продуктивної взаємодії;
- можливе застосування різних технологій формування змісту, результатом використання яких з'явиться не тільки насичення освітнього простору ВНЗ професійно-особистісними змістами студента, але й високий рівень сформованості в студентів уміння поєднувати різні культурні змісти.

Усе сказане вище дозволяє нам визначити професійно-особистісний зміст у контексті полікультурної освіти як значущість (корисність), яку педагогічні ситуації міжкультурної взаємодії набувають для студента в результаті його особистого життєвого, пізнавального і педагогічного досвіду.

В останні роки активно розробляється акмеологічна концепція розвитку професіонала (О.О. Бодальов, В.М. Гладкова, Г.С. Данілов, А.О. Деркач, В.Г. Зазикін, Н.В. Кузьміна, С.Д. Пожарський), яка передбачає виявлення акмеологічних умов та чинників, що сприяють прогресивному особистісно-професійному розвитку; розробка акмеографічного опису на рівні загального і особливого акмеологічного знання та індивідуальних акмеограм; розробка і реалізація програм і планів індивідуального особистісно-професійного розвитку; вибір методів та акмеологічних технологій для здійснення відповідного розвитку [1, с. 107]. Акмеологія як новий науковий напрям спирається на основний принцип спрямованості у майбутнє, що сприяє виробленню цілепокладання особистості та формуванню позитивного соціального ідеалу [2, с. 14]. Крім того, в акмеології активно досліджується прагнення особистості до професійного зростання, тобто досягнення максимальної професійної майстерності у певному виді діяльності [2, с. 19].

Як уже зазначалося, в основі будь-якої освіти лежить діяльність людини, спрямована на оволодіння накопиченими поколіннями знаннями і культурними цінностями. Враховуючи наведене раніше визначення педагогічної освіти можна зробити висновок, що вона буде якісною тільки в тому випадку, коли належним чином організована освітня діяльність студентів, що має свої методологічні засади, розроблені на міждисциплінарному рівні.

Розвиток системи освіти не тільки породжує нові види діяльності, але й дозволяє порушувати питання про її свідоме проектування та моделювання, що є надзвичайно важливим завданням на сучасному етапі вдосконалювання педагогічної науки й розробки різних аспектів полікультурної освіти.

Навіть таке коротке перерахування причин створює враження, що „діяльнісний” бум у педагогіці ще не пройшов. Практично в кожному науковому дослідженні так чи інакше порушується проблема діяльності: говориться про необхідність діяльнісного підходу в навчанні, піддаються аналізу різні види навчальної діяльності, а у філософії проголошується ідея „загальної теорії діяльності”.

Варто вказати, що кожна діяльність, за доказовим твердженням О.М. Леонтєва, характеризується визначеною структурою, тобто специфічним набором дій і послідовністю їх здійснення [11]. Вивченню

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

структури людської діяльності велику увагу приділяли такі вчені, як М.С. Каган, М.С. Кветной, Л. Николов, К.К. Платонов, Ю.К. Плетніков, Ф.Н. Щербак та інші. Ґрунтуючись на трьох рівнях загальної структури індивідуальної діяльності: ціле-результативне відношення, відносини інтерес-призначення результату, відносини предметної продуктивності діяльності, зазначимо, що діяльність, здійснювана через додаток людських сил, викликає зміни в предметі, які є продуктом взаємодії з іншими людьми і власне розумовою діяльністю.

Діяльнісний підхід вимагає також і особливого розуміння віку – як особливої культури, що не змінюється наступною і не „знімається” на подальшому етапі, а зберігається назавжди та вступає у свідомості людини в спілкування з іншими (подібними історичними культурами).

Попередні спостереження дають підстави припустити, що послідовність уведення культур у нашій школі відповідає закономірностям розвитку мислення сучасної європейської дитини. Послідовність віків, що розуміється як послідовність визначених культур, не є в повному розумінні слова природною, тобто позакультурною, незалежною від освіти, але парадоксальним чином виявляється як „природна” при відповідній організації освіти. Крім того, велику роль відіграють індивідуальні особливості. Існують діти, специфіка мислення яких в умовах діалогічної освіти може проявитися як „антична”, „новотимчасова” й т.п.

Істотним для нашого дослідження є питання про співвідношення категорій діяльності та спілкування. Надалі будемо розглядати діяльність і діяльність спілкування в процесі навчання як її дві складові, що дозволяють студентам досягти високих результатів у міжкультурній продуктивній взаємодії.

Ряд дослідників схильні до того, що навчання повинне відбуватися на функціонально-практичній основі. На їхню думку, щонайкраще такий підхід реалізується в процесі формування вміння міжкультурного спілкування. Практична основа диференціюється залежно від: характеру впливу на слухача, реалізації визначених мовних намірів і мовних актів, що співвідносяться з ними.

Використання функціонально-практичного підходу має певні переваги: 1) наявність спрямованості в міжособистісній взаємодії; 2) розширення плану вираження в мовному й змістовому плані; 3) відсутність невмотивованих пауз, завдяки використанню

альтернативних мовних засобів; 4) збільшення числа соціокультурно-адекватних мовних засобів у різних сферах спілкування.

Розглянемо продуктивний підхід до полікультурної освіти. Вивчення досліджень з проблеми продуктивного підходу в навчанні/освіті показало, що „продуктивність” часто ставиться в один ряд із такими поняттями, як „ефективність” і „якість”.

Зокрема, загальне в цих поняттях у значеннєвому відношенні – визначений позитивний високий результат, і з цим ми цілком погодимося. Однак, у продуктивному навчанні критерієм реального продукту стає учень зі своїми інтересами, досвідом, освітніми цілями. Продуктивність визначається внутрішніми змінами особистості – і вже в цьому продуктивність відрізняється від „ефективності” та „якості”, які, на наш погляд, більш орієнтовані на зовнішні показники, зміни, що носять швидше матеріалізований, ніж духовний характер.

Продуктивність же як визначена якість, що є характеристикою будь-якого педагогічного процесу, у тому числі й процесу полікультурної взаємодії, допускає синтез, єдність позитивних зовнішніх і, що дуже важливо, внутрішніх змін, це більш „олюднена” категорія, яка має особистісне забарвлення. Саме тому у своєму дослідженні ми розглядаємо продуктивність як особистісно-діяльнісний показник процесу міжкультурної взаємодії.

Не розкриваючи всі етапи становлення ідеї продуктивності у світовій педагогічній думці, зазначимо, що, з одного боку, вони не є абсолютно новими (так, корені пов’язані з трудовою школою С.І. Гессена, Г. Керштенштейнера, А.С. Макаренка, Й.Г. Песталоцці та інших), а з іншого – саме сьогодні мірилом освітньої цінності фахівця в будь-якій сфері є наявність у нього не тільки сукупності теоретично освоєних знань, а й умінь, навичок, досвіду їх практичного застосування як у діяльності, так і в спілкуванні, що найчастіше носить полікультурний характер.

Сьогодні в усьому світі росте інтерес до продуктивної освіти/навчання. Останні розробки в цій галузі Ігрида Бема, Мартіні Сикорової, А. Тубельського, Йенса Шнейдера, Ф. Хараєва та інших привели нас до висновку, що саме в концепції продуктивності лежить та раціональна ланка, яка дозволить процес реальної міжкультурної взаємодії зробити дійсно продуктивним як для вчителя, так і для учнів.

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

О.П. Мещанінов на основі аналізу літератури дійшов висновку, що перехід до випереджувальної стратегії розвитку університетської системи освіти має передбачати відповідну організацію її саморозвитку [12, с. 8].

Усі наведені вище підходи відображаються в сучасних моделях освіти. Звісно, функціонування будь-якої освітньої моделі залежить від тієї або іншої мети, яка разом із провідним підходом визначає її сутність.

Розглянемо трохи докладніше існуючі моделі, розкриті в роботах Н.В. Бордовської, А.О. Реан [5, с. 69-71] та інших.

**1. Модель освіти як державно-відомчої організації.** У цьому випадку система освіти розглядається структурами державної влади як самостійний напрям у ряді інших галузей народного господарства. Будується вона на основі відомчого принципу з твердим централізованим визначенням цілей, змісту освіти, номенклатури навчальних закладів і навчальних дисциплін у рамках того або іншого типу освітньої системи. При цьому навчальні заклади однозначно підкоряються і контролюються адміністративними або спеціальними органами.

**2. Модель розвивальної освіти** (В.В. Давидов, В.В. Фляков та ін.). Ця модель допускає організацію освіти як особливої інфраструктури через широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу і рівня. Така побудова дозволяє забезпечувати й задовольняти потреби різних прошарків населення країни в освітніх послугах; швидко вирішувати освітні завдання та розширювати спектр освітніх послуг. Освіта також одержує реальну можливість бути затребуваною іншими сферами – напряму без додаткових погоджень з державною владою. У цьому випадку сфера освіти виступає як ланка соціальної практики.

**3. Традиційна модель освіти** (Ж. Краплі, Л. Кро, Ж. Мажо, Д. Равіч, Ч. Фін та ін.) – це модель систематичної академічної освіти як способу передачі молодому поколінню універсальних елементів історичної культури, роль якої зводиться в основному до відтворення культури минулого. Основну роль освіти традиціоналісти бачать у тому, щоб зберігати і передавати молодому поколінню елементи культурної спадщини людської цивілізації. Насамперед під цим мається на увазі різноманітність знань, умінь і навичок, ідеалів і цінностей, що сприяють як індивідуальному розвитку людини, так і збереженню соціального порядку. Відповідно до концепції традиціоналізму освітня система



повинна переважно вирішувати завдання формування базових знань, умінь і навичок (у рамках сформованої культурно-освітньої традиції), що дозволяють індивіду перейти до самостійного засвоєння знань, цінностей і вмінь більш високого рівня в порівнянні з засвоєними.

**4. Раціоналістична модель освіти** (П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер та ін.) передбачає таку її організацію, що насамперед забезпечує засвоєння знань, умінь, навичок і практичне пристосування молодого покоління до існуючого суспільства. У рамках цієї моделі забезпечується передача-засвоєння тільки таких культурних цінностей, що дозволяють молодій людині безболісно вписуватися в існуючі суспільні структури. При цьому будь-яку освітню програму можна перевести в „поведінковий” аспект знань, умінь і навичок, які варто опанувати учню.

В ідеології сучасної раціоналістичної моделі освіти центральне місце посідає біхевіористська (від англ. behavior – поведінка) концепція соціальної інженерії. Раціоналісти виходять з порівняно пасивної ролі учнів, що, одержуючи визначені знання, вміння і навички, здобувають, таким чином, адаптивний „поведінковий репертуар”, необхідний для адекватного влаштування життя відповідно до соціальних норм, вимог і очікувань суспільства. У раціоналістичній моделі немає місця таким явищам, як творчість, самостійність, відповідальність, індивідуальність, природність та ін. Таким чином, поведінкові цілі вносять в освітній процес дух вузького утилітаризму та нав’язують учителю негнучкий і механічний образ дій, що знижує його цінність. Ідеалом у цьому випадку стає точне опанування запропонованого шаблону, і діяльність учителя перетворюється в натаскування учнів (наприклад, на виконання тестів). Унаслідок цього такі проблеми, як творчий характер не тільки навчання, але й викладання, навіть не обговорюються.

**5. Феноменологічна модель освіти** (А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.) допускає персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, дбайливе й поважне відношення до їхніх інтересів і потреб. Його представники відкидають погляд на школу як на „освітній конвеєр”. Освіту вони розглядають як гуманістичну в тому сенсі, щоб вона найбільш повно й адекватно відповідала справжній природі людини, допомогла їй знайти те, що в ній уже закладене природою, а не „відливати” у визначену форму, придуману кимось задалегідь, апіорі. Педагоги цієї орієнтації створюють умови для самопізнання й підтримки

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

унікального розвитку кожного учня відповідно до успадкованої ним природи, надають якнайбільше свободи вибору й створюють умови для реалізації дитиною своїх природних потенціалів і самореалізації. Прихильники такої моделі відстоюють право індивіда на автономію розвитку й освіти.

**6. Неінституційна модель освіти** (Л. Бернар, П. Гудман, Ж. Гудлед, І. Ілліч та ін.) орієнтована на організацію освіти поза соціальними інститутами, зокрема школами і ВНЗ. Ця модель включає освіту „на природі”, за допомогою Інтернет, в умовах „відкритих шкіл”, дистанційне навчання й ін.

Аналіз діяльності відповідно до представлених моделей показав, що в них епізодично відображені гуманістичні ідеї (32 %); дається інформація про самобутні унікальні риси в культурах народу України й усього світу (17 %); розкриваються в культурах різних народів загальні елементи, традиції, що дозволяють жити в мирі й злагоді (12 %); відбувається залучення студентів до світової культури, розуміння взаємозалежності країн і народів у сучасних умовах з урахуванням процесу глобалізації (5 %). Усього цього явно недостатньо, як показує досвід, для того, щоб студенти одержали підтвердження ідеї різноманітності культур, усвідомили особливості культурних проявів, прийняли ці особливості як належне, враховували їх у взаєминах з носіями інших культур, виявляли повагу до культурних досягнень іншого народу, причетність до його проблем і труднощів.

У сучасних умовах особливо, як уже вказувалося раніше, виділяється міжкультурний підхід, що визначає відповідні моделі освіти, які набувають великого значення в руслі нашого дослідження.

У цьому зв'язку особливої значущості набуває міжкультурний підхід до професійної підготовки фахівців будь-якого профілю, і зокрема майбутнього вчителя, тому що, будучи ключовою фігурою системи освіти, він покликаний забезпечити розв'язання вищезгаданих проблем, тобто потрібно підготувати майбутніх і нинішніх фахівців до життя в мультикультурному суспільстві XXI століття. Окреслений підхід є теоретико-методологічною стратегією формування міжкультурної педагогічної компетентності майбутніх учителів.

Розглянемо складові цього підходу.

Міжкультурний підхід покликаний допомогти учням побачити загальне і різне між культурами, подивитися на власну культуру очима інших народів, сформувати індивідуальну картину.

Він є також способом виявлення комплексних взаємозв'язків, взаємозалежностей структурних елементів досліджуваного об'єкта, у нашому випадку міжкультурної професійної компетентності майбутніх учителів, що приводять до успішного її формування в контексті полікультурної педагогічної освіти, забезпечення організації процесу навчання в дусі діалогу культур, гуманізації цілей та змісту навчання з позицій толерантного сприйняття іншої культури і навчання цьому своїх учнів. Таким чином, основним призначенням міжкультурного підходу є підготовка майбутніх учителів до міжкультурного спілкування й формування в них міжкультурної професійної компетентності.

Процес спілкування в рамках міжкультурного підходу базується на власному культурному досвіді учнів, на вже наявних у них знаннях іншомовної культури, розширенні “горизонту” учнів і разом з цим розвитку їх морально-особистісних основ. Міжкультурний підхід дає учням змогу порівняти елементи і структурні єдності іншомовної культури з традиціями, звичаями й іншими проявами своєї власної, що, зрештою, дозволяє сформувати в них почуття толерантності, таке необхідне для життя в новому тисячолітті.

Міжкультурний підхід спрямований на пізнання й розуміння іншої культури. Оскільки учень часто розглядає культурні явища іншого народу з погляду внутрішньої перспективи, через призму власної культури, то стає ясно, чому допускаються грубі помилки, які іноді порушують процес спілкування, а іноді роблять його просто неможливим.

Таким чином, міжкультурний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів є релевантним для сучасного етапу розвитку системи освіти.

Узагальнюючи вищевикладене, назвемо характерні риси, властиві міжкультурному підходу як теоретико-методологічній стратегії формування в майбутніх учителів міжкультурної педагогічної компетентності:

– цілісне уявлення про освіту як особливу сферу соціокультурної практики, що забезпечує передачу (трансляцію) культури від покоління до покоління та виступає як контекст становлення особистості;

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

– збагачення закону наступності як закону функціонування всіх спеціально організованих і керованих процесів. Без наступності немає поступального прогресивного розвитку. Крім того, наступність може розглядатися і як умова оволодіння підростаючим поколінням матеріальною і духовною спадщиною, створеною попередніми поколіннями. У ракурсі даного закону організована педагогом діяльність набуває філософського характеру: за фактом виявляється явище, за явищем – закономірність життя, за закономірністю – основи людського життя;

– розширення можливості знайомства підростаючого покоління зі скарбницею світової культури, а також залучення його до загальнолюдських цінностей і стандартів земного існування, що дозволяє безперешкодно співіснувати в мультикультурному суспільстві XXI століття;

– сприйняття студентами своєї історії як минулого і формування в них почуття відповідальності за майбутнє людства;

– усвідомлення майбутніми вчителями цілісності сучасного світу, взаємозалежності того, що відбувається в ньому, і необхідності об'єднання зусиль представників різних культур для розв'язання глобальних проблем людства;

– визнання рівності та достоїнств усіх культур і права представників інших культур зберігати свою культурну самобутність;

– формування духовного потенціалу майбутніх учителів, загальнопланетного способу мислення відносно громадянських прав людини;

– залучення майбутніх учителів до культурної світової спадщини, що сприяє більш глибокому розумінню свого найближчого соціокультурного оточення та вихованню в собі почуття толерантності стосовно його проявів;

– орієнтація в соціокультурних маркерах країни досліджуваної мови, уміння прогнозувати можливі культурні конфлікти і оволодіння способами виходу з них в умовах міжкультурного спілкування та навчання цьому своїх учнів;

– уміння використовувати іноземну мову як засіб міжкультурної комунікації;

– усвідомлення майбутніми вчителями готовності до співробітництва з іншими людьми, суспільними рухами й інститутами з метою вирішення глобальних проблем людства;

– підготовка до сприйняття історії людства, своєї країни та свого народу, до усвідомлення себе як носія національних цінностей, взаємозалежності між собою і всіма людьми планети в пошуках шляхів розв'язання глобальних проблем;

– навчання міжкультурному спілкуванню в контексті діалогу культур;

– усвідомлення себе суб'єктом конкретного діалогу – розуміння майбутніми вчителями своєї культурної ідентичності;

– посилення ролі вчителя як ключової фігури сучасної системи освіти й ускладнення його професійних функцій як посередника в спілкуванні учнів з іншомовною культурою;

– апеляція до внутрішньої мотивації майбутніх учителів, що сприяє усвідомленню себе представником національної культури, ідентифікації свого культурного „Я”, розуміння культурних особливостей конкретного середовища проживання (місто, район, область) і через їх призму сприйняття проявів іншомовної культури, формування власної соціокультурної картини світу.

У сучасній педагогічній науці розглядаються проблеми формування нового напрямку, становлення педагогіки толерантності, що приходить на зміну програмам з конфліктології. Толерантність тлумачиться вченими як соціальна норма, що визначає стійкість до конфліктів у поліетнічному, міжкультурному суспільстві. Толерантність – це єдність у різноманітності.

Педагогіка толерантності передбачає:

– створення соціально-педагогічних умов толерантної взаємодії, толерантного освітньо-виховного простору;

– створення умов культури спілкування;

– розвиток синергетичного мислення, що дозволяє приймати широкий спектр особистісних якостей, індивідуальних та етнічних проявів людини;

– особистісно-орієнтований підхід в освітньому процесі, основою якого є суб'єкт-суб'єктні відносини в системі „учитель – учень – батьки”.

Виховання культури толерантності спрямоване на протидію впливу, що викликає почуття страху й відчуження стосовно інших. Одночасно

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

---

воно сприяє формуванню в молоді навичок незалежного мислення, критичного мислення та вироблення суджень, заснованих на моральних цінностях. У вітчизняній науці „педагогіку миру” розробляли Т.М. Білоус, С.Я. Дем’ячук, М.В. Кабатченко, Ю.В. Кіпко, Г.Н. Ковальова, В.С. Мітіна, А.Й. Сиротенко. Т.М. Білоус зазначає, що розуміння толерантності досягається через усвідомлення виявів її протилежності – інтолерантності та нетерпимості [4, с. 7].

Професійна культура вчителя являє собою вираження зрілості та розвиненості соціально й особистісно значущих ціннісних характеристик, реалізованих у його професійній діяльності. Професійна культура – це сукупність компетентності та професіоналізму у визначеній сфері знань із власне педагогічною культурою особистості, готовою не тільки до трансляції знань, але й до створення гуманного розвивального середовища в освітньому процесі. Пріоритетним в умовах гуманізації стає соціально-психологічний і комунікативний аспект особистісної та професійної культури вчителя, основою чого повинна стати соціокультурна толерантність. Сучасна педагогіка дає визначення соціокультурній толерантності як моральній якості особистості, що характеризує терпляче ставлення до інших людей, незалежно від їхньої етнічної, національної або культурної належності, терпляче ставлення до іншого роду поглядів, вдач, звичок; необхідній стосовно особливостей різних культурних груп або їх представників. Вона є ознакою впевненості в собі та усвідомлення надійності своїх власних позицій, ознакою відкритого для всіх ідейного плину, що не боїться порівняння з іншими поглядами і не уникає духовної конкуренції, виражається в прагненні досягти взаємної поваги, розуміння й узгодження різнорідних інтересів і думок без застосування тиску, переважно методами роз’яснення й переконання. Сутнісними характеристиками окресленої моральної якості особистості є повага, симпатія, доброта.

Визначення основних ідей і принципів освітньої стратегії формування толерантності може допомогти в обґрунтуванні введення в курсову підготовку підвищення кваліфікації вчителів питань формування толерантної культури.

Діяльність з формування толерантної свідомості особистості може бути більш успішною за умови непрямой роботи в цьому напрямку через організацію реальної соціокультурної міжособистісної взаємодії, ніж тільки просвітницьким шляхом. Важливо не тільки знати поняття

„толерантність”, розуміти це слово, а й бути толерантним у стосунках з іншим.

Один із варіантів реальної, предметної основи, що сприяє організації соціокультурної взаємодії, впливає на розширення меж толерантності, у процесі чого створюється сприятливе середовище, – це навчально-дослідницька діяльність учнів як одна з умов спільного творчого пошуку невідомого учневі та вчителю. Таким чином, відмова від догматизму й абсолютизації істини виступає як базова опора для навчально-дослідницької діяльності, а діалог є основною формою взаємодії однієї людини з іншою.

Розглянуті вище ідеї лягли в основу розробки педагогічних моделей полікультурної освіти, які наведемо нижче.

Згідно із справедливим зауваженням В.І. Матиса, вибір загальних моделей освіти відбувається в різних країнах і при різних політичних режимах з урахуванням того, що модель може бути:

- ефективною, прогресивною, спрямованою на соціальний прогрес і на стратегію полікультурного суспільства, що формує активного творця і будівельника нового життя. Такі завдання під силу полікультурній моделі освіти;

- неефективною, формальною, що створює ілюзію наявності налагодженої системи освіти, але, однак, не відображає ні потреб проживаючих у регіоні етносів, ні запитів суспільства в підготовці випускників відповідно до рівня розвитку економіки. Така модель не стимулює соціальний прогрес, а формує аморфне суспільство й апатичну, бездіяльну, безініціативну особистість. При такому підході до організації освіти та виховання особистість найчастіше відстає від життя, не розвиваються якості, які потрібні для соціалізації;

- регресивною, спрямованою на формування руйнівних соціальних сил (холодної війни, міжнаціональних конфліктів, егоцентризму, націоналізму, шовінізму й т.д.). При функціонуванні такої моделі, як показує історична практика, формується активний руйнівник життя, як серед керуючих, так і серед керованих соціальних структур і верств.

Оскільки більш перспективною і прогресивною для формування полікультурного громадянського суспільства нам уявляється перша, ефективна, прогресивна модель, то полікультурна освіта в країні або регіоні має виходити з того, що повинна включати такі рівні:

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

- загальна (мега (глобальна)) освіта, що увібрала в себе все краще загальнолюдське, усі досягнення педагогічної науки, усі сучасні доктрини в освіті та вихованні;
- загальна (макро (державна)) освіта, заснована на загальнодержавних стандартах, але яка увібрала в себе досягнення й особливості різних регіональних освітніх державних систем;
- часткова (регіональна, національна, місцева – мезо) освіта, заснована на етнокультурних і етнопедагогічних особливостях навчання, що враховує місцеву культуру, звичаї, традиційні сфери зайнятості у формуванні ціннісних орієнтацій особистості;
- одинична (мікро) освіта, яка являє собою синтез усього позитивного, прогресивного в особистості, що дозволяє розкрити потенційно закладені в кожній людині здібності та допомагає швидкій адаптації в будь-якому полікультурному оточенні.

У полікультурному регіоні, якщо за основу взята ефективна, прогресивна модель, найбільш значущим є знання історії, бо дає можливість вивчити свої корені, з'ясувати місце свого народу в регіональному, державному та світовому співтоваристві. Далі впливають знання культури свого етносу й етносів партнерів, з якими здійснюється взаємодія. Третім найбільш важливим знанням є знання мов як частини загальної національної культури, у якій здійснюються процеси взаємодії та взаємоспівробітництва.

Якщо ж за основу прийнята неефективна, формальна, або регресивна, руйнівна, моделі, то на першому місці за важливістю висувається знання національної мови як засобу спілкування і роз'єднання народів, потім впливає історія, а потім і культура у вузько національному плані.

В ефективній, прогресивній моделі історія вивчається й розуміється в широкому плані як історія цивілізації, історія свого етносу, так й історія взаємин між народами. При інших варіантах історія сприймається у вузькому плані як історія образ, претензій і нереалізованих можливостей свого етносу порівняно і відносно до інших народів.

Що стосується культури, то студент вивчає світову культуру і місце культури свого етносу з її різноманітними традиціями, звичаями, різними специфічними сторонами взаємодії з іншими культурами, взаємозбагачення культур, при збереженні кращих рис самобутності. Урізана і виборча культура свого етносу без її взаємозв'язків і



взаємовпливу з іншими культурами формує такі якості, як національне чванство, національний егоїзм і т.д.

Вивчення мов допускає одночасне вивчення декількох мов, що дозволяють здійснювати комунікацію в глобальному, державному та регіональному або місцевому масштабах.

Ще однією сучасною моделлю полікультурної освіти є школа діалогу культур – концепція шкільної освіти і відповідна педагогічна практика, що розробляється колективом філософів, психологів та педагогів під керівництвом В.С. Біблера і частково здійснюється в початковій і середній школі. В її основі лежать: концепція культури, розвинута в роботах М.М. Бахтіна і В.С. Біблера; відповідне розуміння змісту освіти в контексті сучасної культури, а також визначеної психологічної ідеї. М.М. Бахтін розуміє культуру як форму спілкування людей різних культур, форму діалогу [3].

Коли ми говоримо про культуру як про спілкування людей різних культур, то маємо на увазі культури минулі, дійсні та майбутні, які зустрічаються (спілкуються) у дійсному часі.

Ключова особливість кожної культури, що дозволяє зрозуміти її саме як культуру, – це діалогічність, яка розуміється в двох планах (як амбівалентність): з одного боку, внутрішня здатність відсторонитися від самого себе, не співпадати з собою, бути діалогічною стосовно самої себе і, з іншого боку, існування кожної культури на межі з іншими культурами, у діалозі з ними. Механізмом взаємовпливу особистостей – культур у їх концепціях виступає діалог, що інтерпретується вченими як форма спілкування окремих людей і як спосіб взаємодії їх з об'єктами культури та мистецтва в історичній перспективі.

Культури – антична, середньовічна, новотимчасова – не тільки змінюють і розвивають одна одну, але й залишаються, – кожна як деякий самостійний суб'єкт, – розкриваючи свої нові змісти й потенції в спілкуванні з іншими культурами. Цей зміст культури з особливою силою виявляється в ХХІ столітті; сучасний індивід реально живе, мислить і діє в просторах багатьох культур – західних і східних, давніх і близьких нам за часом.

Відповідно до цього змінюється і зміст освіти. Ідеал освіти Нового часу – „людина освічена”, що увібрала в себе „останнє слово” сучасної науки, у якому „зняті” досягнення попередніх етапів розвитку, – цей ідеал змінюється іншими ідеями освіти й набуває нового сенсу. Метою

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

---

стає „людина культури”, що поєднує у своєму мисленні та діяльності різні, не тотожні між собою, такі, що не зводяться одна до одної, форми діяльності та моральний зміст. Сучасне мислення навіть у галузі так званого природничо-наукового знання будується за логікою культури, коли важливе поєднання і діалог різних тлумачень основ самого предмета знання.

Науково-технічна революція означає, що змінюється основна форма людської діяльності в сфері виробництва. Ця діяльність стає самоспрямованою, діяльністю вільного часу (якою вона була завжди і залишається зараз у сфері науки та мистецтва). У ХХ столітті основне навантаження поділу і поєднання праці беруть на себе машини; справою людини виявляється культурна зміна самих засад діяльності та мислення.

Виходячи з цих особливостей сучасних форм мислення і діяльності, варто по-новому осмислити й освіту. У центрі повинен стати розвиток „людини культури”, здатної не тільки включатися в наявні форми діяльності та мислення, але й переформулювати самі їх основи, сполучати різні культурні змісти. Такий підхід вимагає змінити як форми організації навчального процесу, методи викладання, так і власне зміст освіти. Освіта – не тільки за методами, але й за змістом – повинна стати ДІАЛОГІЧНОЮ.

Діалог – це не просто евристичний прийом засвоєння монологічного за своїм змістом знання, а й визначення самої суті та змісту знань; поняття є діалогічним за своєю логічною і психологічною природою.

Діалог – це діалог культур, що спілкуються між собою в напрямку основних („останніх”, за формулюванням М.М. Бахтіна) питань буття.

Надзвичайно важливою для психологічної концепції школи діалогу культур є зосередженість на інтелектуальному житті дитини. Індивідуальні особливості дитини, її взаємини, мотивація важливі для цієї концепції, оскільки вони залучені до мислення і свідомості, перетворюються нею, хоча й не „знімаються” цілком, але залишаються важливою „поза розумовою” стороною духовного життя дитини. Подібно до того, як діяльність педагога не зазіхає на позашкільне приватне життя дитини, але співвідноситься з ним побічно, через його залучення до її духовного життя, педагогічна психологія (у зазначеному вище розумінні) має справу із сублімованою, перетвореною мисленням психікою.

Іншими словами, однією з найважливіших характеристик гуманістичного ідеалу, що склався в сучасній філософії та культурі, є визнання самоцінності людської індивідуальності, а діалог розглядається як єдина можливість існування індивідуальності.

Поділяючи цей погляд і враховуючи наступність у системі „школа – ВНЗ”, вважаємо, що модель діалогу культур повинна реалізовуватися й у змісті вищої освіти, підкреслюючи її гуманітарну спрямованість.

У рамках цієї моделі, як справедливо вказує Ю.В. Сенько: „...реальний зміст процесу освіти не може бути зведений тільки до тих фрагментів науки, що відображені в навчальних програмах і підручниках” [14]. Не можна не брати до уваги зміст освіти, який привноситься ззовні у вигляді, з одного боку, особистого досвіду взаємодії учнів з різноманітними феноменами молодіжної субкультури, з іншого боку – етнічної неоднорідності студентства та тих еталонів культури, з якими вони приходять у ВНЗ.

У зв'язку з цим виникає правомірне питання: що потрібно для реалізації ідеї діалогу культур у самому педагогічному процесі, щоб, з одного боку, освіта стала полікультурною, або культуровідповідною, а з іншого боку – усі культури діяли б як єдина система для формування цілісного суб'єкта культури – людини культури?

Реалізація полікультурної освіти висуває необхідність розробки програми підготовки викладача як посередника між культурами різних народів, організатора міжкультурної комунікації. Це велика і складна робота, яка вимагає відповідного теоретико-технологічного забезпечення. Очевидно, що важливими компонентами педагогічної освіти в умовах багатокультурного світу та поліетнічного українського суспільства повинні стати:

- знання викладачем завдань, основних ідей, понять полікультурної освіти;
- культурологічні, етноісторичні, етнопсихологічні знання, що дозволяють усвідомити різноманіття сучасного світу і специфіку культурних проявів на рівні особистості, групи, соціуму, забезпечити розуміння важливості культурного плюралізму для особистості та суспільства;
- уміння виділяти або вносити в зміст загальної освіти ідеї, що відображають культурну різноманітність світу, країни, етнічної групи;

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

- уміння організувати педагогічний процес як діалог носіїв різних культур у часі та просторі [13];
- культурне середовище, що буде створювати полікультурний освітній простір для ВНЗ і діяти як посередник, „склеюючи” всі культури в єдине ціле. Посередником, що поєднує всі типи культур у просторі культурного середовища, може стати культура освітньої установи – ВНЗ.

Отже, у таких складних умовах взаємозв'язків і взаємозалежностей людина повинна бути підготовлена до життя в полікультурному суспільстві за допомогою адекватної системи освіти та її ефективного інструмента, яким може стати полікультурна модель школи. У цих умовах важливо накопичувати й поширювати передовий досвід реалізації полікультурної освіти, досліджувати теоретичні аспекти розглянутої проблеми, а найголовніше необхідно розробити модель міжкультурної продуктивної взаємодії в процесі професійної підготовки майбутніх учителів у рамках полікультурної педагогічної освіти.

**Список використаної літератури:**

1. Акмеология: Учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
2. Акмеология – наука XXI століття: Матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. / Ред. кол. З.Ф. Сіверс, Е.В. Белкіна, Г.С. Данилова та ін. – К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2005. – 412 с.
3. Бахтин М.М. Парадоксы диалога. – М.: Наука, 1993. – 129 с.
4. Білоус Т.М. Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 – К., 2004. – 18 с.
5. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
6. Інформаційна та культурологічна освіта на зламі тисячоліть: Матер. міжнарод. наук. конф. / В.М. Шейко та ін. (ред. кол.). – Харків: ХДАК, 1999. – Ч. 1. – 236 с.
7. Інформаційна та культурологічна освіта на зламі тисячоліть: Матер. міжнарод. наук. конф. / В.М. Шейко та ін. (ред. кол.). – Харків: ХДАК, 1999. – Ч. 2. – 262 с.
8. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (проект) // Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали. Травень-грудень 2004 р. / Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук

В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2004. – Ч. 2. – С. 174-180.

9. Культура та інформаційне суспільство XXI століття: Матер. конф. молод. наук. / С.В. Сищенко (відп. ред.). – Харків: ХДАК, 2004. – 248 с.

10. Культура та інформаційне суспільство XXI століття: Матер. наук.-творч. студ. конф. – Харків: ХДАК, 2001. – 152 с.

11. Леонтєва О.М. Как сделать современное образование продуктивным // Школьные технологии. – 1999. – № 4. – С. 91-97.

12. Мещанинов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: Монографія. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.

13. Садыкова Л.Р. Поликультурное образование – актуальная проблема высшего учебного заведения // <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2004/issue4/Educate5.htm>

14. Сенько Ю.В. Учебный процесс: сотворчество педагога и учащегося // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 40-45.

15. Черепанова С.О. Діалог з Вічністю мовою Серця (з досвіду особистісно-педагогічного становлення у культурі) // Культура і спільнота у становленні педагога / За ред. К.М. Кларка і Т.С. Кошманової. – Львів: Видавничий Центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2000. – С. 120-124.

16. Черепанова С.О. Полікультурні основи української вищої освіти XIV-XVI ст. світоглядно-гуманістичний аспект) // Вісник Львівського ун-ту. Серія педагогічна. – 1999. – Вип. 14. – С. 56-65.

17. Черепанова С.О. Сучасна філософія освіти і парадигма діалогу культур // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки / Рівне, 15-17 черв. 1998 р. // Тези доповідей та повідомлень. – Київ; Рівне, 1998. – С. 107-108.

18. Черепанова С.О. Філософія освіти: буття людини в універсумі культури // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти: Зб. наук. праць. – Львів: Світ, 1999. – Вип. 4. – С. 28-33.

**Теоретичні засади моделі формування професійної  
компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами  
діалогу культур**

Приєднання вітчизняної системи вищої освіти до Болонської декларації, орієнтація на загальноєвропейські рекомендації та вимоги з мовної освіти передбачають реформування вищої школи, модернізацію професійної підготовки майбутнього вчителя.

У „Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті” підкреслено, що „державна повинна забезпечувати виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється ... Виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу” [8, с.2]. У зв'язку з цим змінюються і функції вчителя, його діяльність орієнтується на створення умов для саморозвитку суб'єктів учіння, формування і розвитку потреб та здібностей суб'єкта навчального процесу. За цих обставин метою реформи вищої освіти на нових законодавчих і методологічних засадах є досягнення принципово нового рівня якості професійної підготовки фахівця у вищій школі, створення нового підґрунтя для розвитку особистості вчителя, здатного до творчої професійної діяльності.

Функціонування освіти сьогодення зумовлюються чинниками, умовами та принципами існування суспільства, в тому числі й принципом культуровідповідності, що передбачає навчання у контексті культур, уважне вивчення цінностей своєї та іншомовної культур як необхідності формування людини майбутнього. Тому інтеграція освіти й культури визначається провідним принципом професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, здатного до роботи у певному соціокультурному просторі.

Сьогодні студент ВНЗ має широкий спектр можливостей професійного обміну з представниками інших культур, а сучасний школяр – іншомовного спілкування зі своїми ровесниками з країн, мова яких вивчається. Отже, необхідність формування соціокультурної

*Теоретичні засади моделі формування професійної компетентності  
майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур*

---

компетенції (СКК) як однієї з основних цілей навчання іноземної мови у всіх закладах освіти України обумовлює соціальний запит.

Однак наші спостереження, бесіди і спеціально проведена діагностика вчителів іноземної мови показали, що на практиці намітилися негативні тенденції, які проявляються у нерівномірності сформованості окремих компонентів професійної компетентності, дидактофобії, стереотипності у підходах до організації навчання іноземної мови у нових полікультурних умовах. Свідченням цього є недостатня широта поглядів в інтерпретації соціокультурних явищ інших народів, необізнаність у галузі інноваційних технологій, які використовуються в зарубіжному педагогічному досвіді, невміння адаптувати соціокультурний матеріал до потреб учнів середньої школи та проаналізувати соціокультурну помилку учнів і визначити шляхи її запобігання. Невисокий рівень професійної соціокультурної компетенції не дозволяє педагогу достатньо реалізувати свою культурно свідому роль навчального і виховного середовища в школі, яке б спонукало учнів до діалогу культур, орієнтувало на соціально-значущі духовно-естетичні цінності.

З одного боку, це зумовлено бар'єрами некомпетентності, які з'являються в результаті недостатньої обізнаності про нові тенденції у мовній політиці в Європі і в Україні, з іншого – недостатністю сформованості професійної соціокультурної компетенції вчителя як ключової складової його професійної компетентності. Результати дослідження також свідчать про те, що студенти ВНЗ потребують підвищення рівня своєї професійної соціокультурної підготовки, що виявляється в їх бажанні і намаганні засвоїти достатній обсяг професійно значущих знань, соціокультурних професійно-педагогічних умінь, розвинути здібності та набуті необхідні якості, які забезпечать ефективне формування особистості учня, здатного брати участь у міжкультурному іншомовному спілкуванні.

Сутність поняття професійної компетентності було предметом розгляду в роботах І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало, М.В.Розова, Г.С.Монахова, Н.В.Кузьміної, В.А.Сластьоніна, В.П.Беспалько, М.Б.Євтуха, О.А.Дубасенюк, А.І.Пискунова, О.Є.Антонової, М.Є.Павлютенкова, А.К.Макарової, О.Є.Ломакіної та інши. Питанням інтеграції компонентів культури у процесі навчання іноземної мови присвячені роботи В.В.Сафонової, Ю.І.Пассова, Н.Ф.Бориско,

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

---

Н.В.Ішханян, В.Т.Топалової, Н.К.Воробійової, А.Моль,  
О.О.Миролюбова, С.Г.Тер-Миносової, Г.Д.Томахіна,  
О.Б.Тарнопольського, R.Lado, D.Brown, H.Erman, J.Harmer, A.D.Hirsh,  
J.L.Moreno, C.Kramsh, M.Wallace, A.R.Wright та інших. Проблемами  
соціокультурної освіти та виховання займалися Є.Н. Воробійова, Н.Б.  
Ішханян, В.В. Сафонова, В.Т. Топалова та інші.

Проте проблема визначення ролі професійної соціокультурної компетенції у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя, розкриття її сутності, розробки ефективних технологій формування професійної компетентності вчителів засобами діалогу культур ще не отримала належної уваги в науці і є недостатньо розробленою. Реальність сьогодення підтверджує, що розвиток соціокультурної компетенції у професійній компетентності майбутнього вчителя у більшості випадків залишається декларативною вимогою. Значний потенціал професійної соціокультурної компетенції у вихованні майбутнього вчителя, розвитку гуманістичної полікультурної спрямованості в загальному процесі підготовки педагога, здатності формування соціокультурної особистості учнів засобами діалогу культур залишається не дослідженим у цілому.

З огляду на необхідність модернізації змісту, форм і методів професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, зумовлених Болонським процесом, Європейськими документами, що регламентують нову мовну політику в Європі і в Україні, з метою ефективного формування професійної компетентності майбутнього вчителя соціокультурна компетенція нами розглядається як ключовий елемент професійної компетентності студентів у вищому педагогічному закладі. Недостатня розробленість цієї проблеми та її актуальність зумовили необхідність пошуку нових інноваційних технологій формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови (ІМ). Ми вважаємо, що в умовах іншомовної соціокультурної освіти такою технологією може стати педагогічна технологія „діалог культур”, яка побудована на основі науково-обґрунтованої моделі професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ.

Розглянемо теоретичні засади такої моделі, яка була створена під час проведення експериментальної роботи у Житомирському державному університеті на факультеті іноземних мов і яка ґрунтується на попередньому вивченні психолого-педагогічної, лінгвістичної та



*Теоретичні засади моделі формування професійної компетентності  
майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур*

---

методичної літератури [1, 2, 5, 7, 10, 11]. Проаналізувавши стан професійної підготовки вчителя іноземної мови, було зроблено висновок про те, що професійна підготовка майбутнього вчителя ІМ уміщує наступні чинники: стимулюючий, когнітивний, практичний, ціннісний, результативний. Звертаючи увагу на стан мовної політики в Україні, були виділені головні компоненти професійної компетентності вчителя ІМ: ціле-мотиваційний; змістовий; операційно-діяльнісний; особистісний; рефлексивний.

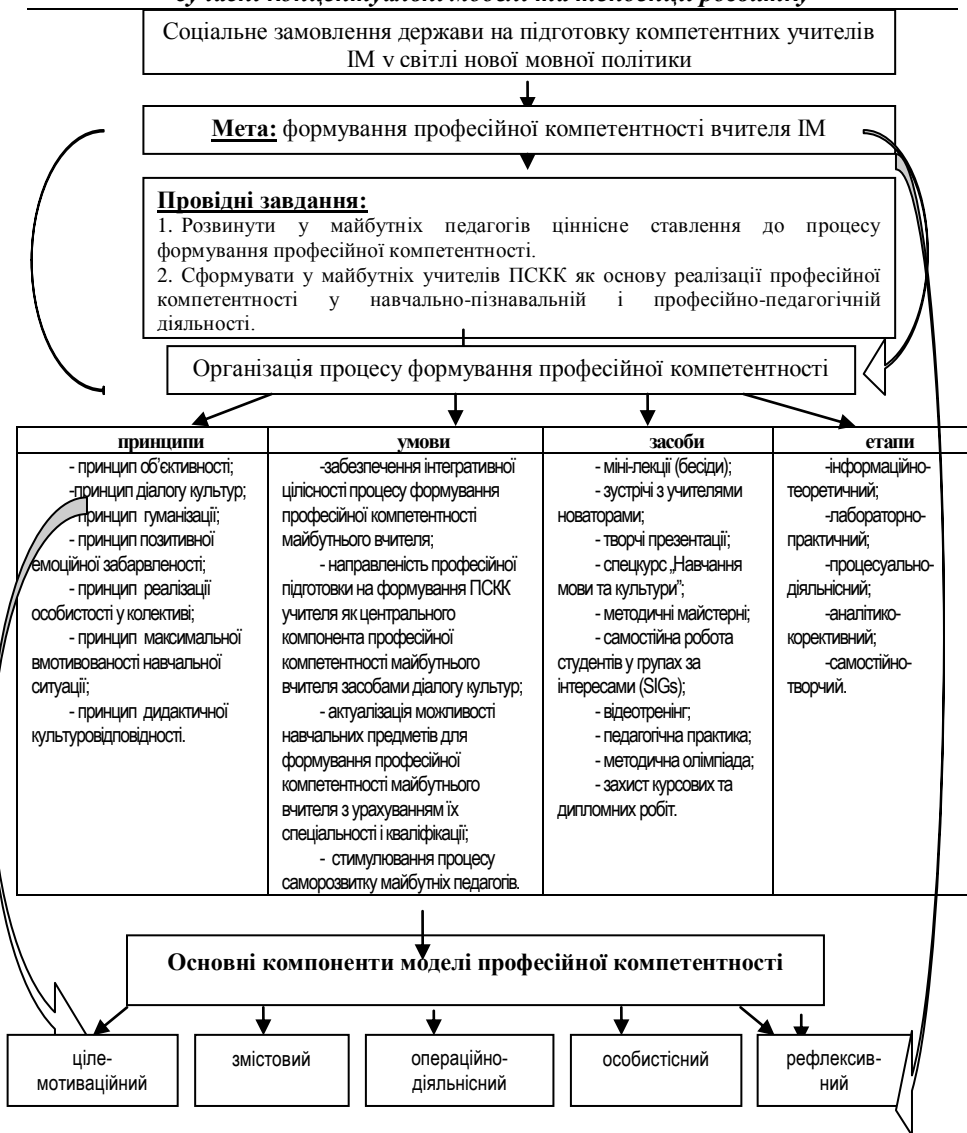
Соціокультурний компонент є центральним у педагогічній професійній діяльності щодо формування СКК, сутність якої видається нам соціальною взаємодією учасників навчального процесу. Тим самим на перший план виступає ПСКК учителя ІМ як елемент його професійної компетентності.

Базуючись на дослідженні Н.В.Харітонової [12], відповідно до програми експериментальної роботи та спираючись на визначені компоненти діяльності, нами було розроблено теоретичну модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ (див. рис. 1).

Беручи до уваги той факт, що процес формування професійної компетентності майбутніх учителів у вузі є складним багатостороннім механізмом, ми вважаємо, що при побудові моделі найбільш ефективним буде застосування комплексу **підходів**.

Застосування системного підходу до предмета нашого дослідження дозволило побудувати узагальнену модель системи за допомогою методів системного аналізу і моделювання, які представлені у вигляді схеми. Технологічний підхід дає можливість для цілісного проектування процесу, його послідовної і планомірної реалізації на практиці. Використання аксіологічного підходу спрямоване на формування ціннісного відношення до цього процесу, з одного боку, та явищами рідної та іноземної культури – з іншого. Особистісно-орієнтований підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ пов'язаний з формуванням його особистісних і професійних якостей. Використання культурологічного підходу визначає поступовий розвиток творчого і культурного потенціалу майбутнього педагога, формування вміння аналізувати соціокультурне явище, пояснювати і розуміти його, що

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**



**Рис. 1. Модель процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів**

впливає на виховання необхідних майбутньому вчителю здібностей розуміння і застосування особистості тих, хто навчається, тобто якостями, які необхідні вчителю у педагогічному спілкуванні [5].

Креативний підхід є сферою реалізації творчої активності майбутнього вчителя, орієнтації на формування творчої індивідуальності, відпрацювання творчого стилю діяльності, нестандартного рішення педагогічних задач, здатність до інновацій у формуванні СКК учнів. Комунікативна креативність є професійно значущою якістю особистості майбутнього вчителя ІМ у процесі розвитку ПСКК, що проявляється в його здатності до творчого рішення соціокультурних задач, які з'являються у процесі навчання і є адекватними задачам, партнерам, умовам спілкування. Вона дозволяє ефективно використовувати знання студента, які є в арсеналі, професійно значущі уміння, навички в нових ситуаціях та рішеннях нестандартних комунікативних задач. Саме за допомогою комунікативної креативності студент має можливість конструювати нові способи спілкування з учнями, відкриває нові для себе грані цього процесу, будуючи основу для набуття нових соціокультурних педагогічних знань і формування нових професійних умінь та навичок.

Далі були визначені **умови** успішного формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ як комплекс заходів навчально-виховного процесу, який забезпечує досягнення студентами достатнього рівня розвитку цієї здатності. Проаналізувавши описані в психолого-педагогічній літературі умови формування професійної компетентності і розглянувши їх застосування до теми нашого дослідження, ми виділили чотири групи умов:

**I. Нормативні:** змістовна та інноваційна готовність майбутнього вчителя до формування СКК учнів; установка на компетентно-професійну діяльність у нових полікультурних умовах; індивідуальний підхід до здобуття професійної компетентності.

**II. Загальнопедагогічні:** забезпечення інтегративної цінності процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя; спрямованість професійної підготовки на формування ПСКК учителя як центрального компонента професійної компетентності вчителя засобами діалогу культур; актуалізація можливостей навчальних предметів для формування професійної компетентності майбутніх учителів з

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

урахуванням їх спеціальності та кваліфікації; стимулювання процесу саморозвитку майбутніх педагогів.

**III. Професійно-педагогічні:** наявність компетентних педагогічних дій у професійній підготовці майбутніх учителів; співвідношення методів і форм їх підготовки для роботи у вузі, соціокультурному просторі; емоційно-оцінні відносини між студентами і викладачами.

**IV. Загально-соціальні:** потреба у професійно-компетентних учителях, здатних працювати в нових полікультурних умовах; престижність наявності високої професійної майстерності у випускників педагогічного вузу, здатних до діалогу культур.

Але в нашому дослідженні ми розглядаємо діалог культур як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів, змістом якого є ПСКК, що включає навчальний, виховний, пізнавальний і розвиваючий аспекти. Для того, щоб діалог культур став ефективним засобом формування професійної компетентності майбутніх учителів ІМ з усіх перерахованих умов, загальнопедагогічні були основою визначення **педагогічних умов** формування професійної компетентності майбутніх учителів засобом діалогу культур, а саме: 1) забезпечення інтегративної цінності процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів ІМ проявляється у постановці цілей формування професійної компетентності через актуалізацію спектра мотивів, потреб майбутніх педагогів до роботи у новому соціокультурному просторі; 2) спрямованість професійної підготовки на формування ПСКК як центрального компонента професійної компетентності майбутніх учителів проявляється в реалізації особистісно-діяльнісного підходу в рамках принципу діалогу культур; 3) актуалізація можливостей навчальних предметів для формування професійної компетентності майбутніх учителів з урахуванням їх спеціальності та кваліфікації щодо ІМ передбачає актуалізацію загальнотеоретичного, соціокультурного, комунікативного аспектів ІМ через відбір змісту іншомовної культури на основі інтегративно-комплексного підходу. Використання цього підходу і проявляється в інтеграції професійно значущих педагогічних, психологічних, методичних знань на основі міжпредметних знань; це передбачає прийняття теоретичних основ для досягнення інтерактивного знання і включає інтеграцію інших галузей знань (лінгвістику, країнознавство, спеціальні професійні знання); загальнопрофесійних цінностей спілкування; теоретичної і практичної підготовки; 4)

стимулювання процесу саморозвитку майбутніх учителів у процесі формування професійної компетентності засобами іншомовної культури проявляється в збагаченні інтерактивної взаємодії майбутніх учителів засобом оптимального співвідношення активних методів навчання, режимів роботи, різних форм аудиторної і позакласної роботи.

При інтерактивному навчанні студенти засвоюють професійні знання засобом реальних взаємостосунків з іншими учасниками освітнього процесу. Методи на основі інтерактивних взаємостосунків є способами управління процесом засвоєння професійно значущих знань, засобом організації взаємодії і відносин членів колективу. У центрі управління інтерактивним навчанням знаходиться студент, майбутній учитель, у його реальних взаємодіях з учасниками навчального процесу на основі рівноправних суб'єктивно-об'єктивних відношень. Формування всіх складових професійної компетентності має колективний характер, використовуються активні методи навчання, нестандартні форми і режими роботи.

На нашу думку, формування професійних якостей і вмінь засобом діалогу культур буде екстрапольоване на предмети загальнопрофесійної і спеціальної підготовки, буде реалізовуватися у майбутній професійній діяльності. Ефективність формування професійної компетентності майбутніх учителів засобами діалогу культур забезпечується його інтеграцією в цілісний, загальний процес формування цієї здатності вчителя під час його професійної підготовки у ВНЗ. Побудова моделі професійної компетентності майбутнього вчителя відображає загальну структуру ключового компонента ПСКК і містить п'ять блоків, які були описані в розділі II, а саме: ціле-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, особистісний, рефлексивний.

Визначивши основні компоненти моделі формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ, необхідно проаналізувати основоположні **принципи** організації й проведення експериментальної роботи. Основний з них – *принцип об'єктивності*, завдяки якому використовуються тільки такі методи і прийоми, які дозволяють отримати найбільш достовірні дані про педагогічне явище, яке досліджується.

Міжкультурне навчання студентів ефективно, на наш погляд, лише в тому випадку, коли цей тип навчання здійснюється відповідно до *принципу діалогу культур*. Цей принцип передбачає в дослідженні не

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

тільки контрастивно-зіставлене співвивчення культур, але й побудову педагогічних умов для підготовки майбутніх учителів до виконання ролі суб'єкта діалогу культур або культурного посередника в ситуаціях міжкультурної комунікації при формуванні СКК учнів.

Ми спиралися також на *принцип гуманізації*, який передбачає повагу і прийняття особистості студентів, побудову умов для творчого розвитку і самореалізації особистості, уявлення свободи у виборі найбільш сприятливих способів навчання і самовдосконалення.

*Принцип позитивної емоційної забарвленості*, який відображає положення загальної психології про те, що емоційний фактор лежить в основі довгострокової пам'яті й розвитку мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Цей принцип визначав позицію вчителя в студентському колективі – позицію помічника і консультанта, зразка доброзичливості і джерела позитивних емоцій, довіри в особистісних відносинах усіх зі всіма. Таким чином, будувалися сприятливі психологічні умови для активізації творчої професійно-педагогічної діяльності студентів у ході експерименту.

*Принцип реалізації особистості в колективі* зумовлює провідну роль навчальної групи – колективу, оскільки перебування в колективі є умовою розвитку особистості і засобом активізації її психічної діяльності. Наявність характерних для колективу відносин (симпатії, співчуття, визнання, підтримки, взаємодопомоги) дозволяло студенту сміливо розкриватися, більш реалізовувати себе і вдосконалювати свої професійно-педагогічні вміння і особистісні відношення.

Спілкування в колективі мало високий навчальний ефект і дозволяло студентам закрити прогалину в знаннях, “використовуючи загальний багаж” групи. Реалізуючи себе в колективі, студенти вчилися адекватно оцінювати себе і тих, хто знаходиться навколо них, будувати відносини з людьми, не відволікаючись, працювати над своїми вадами.

Два описаних вище принципи складають основу для реалізації третього – *принципу максимальної вмотивованості навчальної ситуації*. Підвищена мотивація забезпечувалася в експериментальній роботі наявністю неформальних особистісних відносин студентів з викладачами і між членами колективу, що стимулювало професійне спілкування; широкого спектру професійних потреб студентів щодо специфіки формування СКК учнів, які представляють особистісний інтерес для майбутніх педагогів, що знайшло відображення в матеріалах

*Теоретичні засади моделі формування професійної компетентності  
майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур*

---

спецкурсу „Навчання мові й літературі”, рольових професійних ігор, які на навчальних заняттях були дуже ефективними. Така робота була засобом засвоєння нового соціально-психологічного простору, нової соціальної ролі і моделі поведінки, яка була характерна для вчителя ІМ, сприяла особистісному прояву теоретичних та практичних знань, що використовувалися, а також професійно-педагогічне завдання допомагало сконцентрувати свою увагу на методичному змісті, який обов'язково мав особистісний смисл для студентів і передбачав звернення до його особистісного життєвого досвіду.

Всі перераховані способи розвитку мотивації дозволяли підтримувати її на високому рівні у процесі формування професійної компетентності студентів засобами діалогу культур.

Сферу діяльності *принципу дидактичної культуровідповідності* студенти виявляли при відборі соціокультурного матеріалу, засобів, методів і режимів щодо формування СКК учнів для проведення занять з іноземної мови в ЗНЗ, які були цілеспрямовано орієнтовані на соціокультурне збагачення світосприйняття самих майбутніх учителів, комунікативну підготовку їх учнів до міжкультурної комунікації, а також формування їх професійно-педагогічної компетентності.

Згідно з цим принципом при відборі студентами матеріалів іншомовної культури, способів її інтерпретації ними послідовно:

а) визначалися ціннісний смисл, а потім ціннісна значущість матеріалів, які відбиралися, для формування в учнів власних уявлень про історію і культуру народів, мова яких вивчається, варіативності їх стилів життя і культурозбагачених взаємовпливів;

б) уточнювалося, якою мірою цей матеріал може бути стимулом формування СКК учнів;

в) усувалися в соціокультурному матеріалі викривлені уявлення про країни і народи, мова яких вивчається, про суспільство і можливості маніпулювати культурними уявленнями тих, хто навчається. Увага акцентувалася на більш вагомим перевагах іншомовної культури, що мало позитивну виховну та освітньо-ціннісну діяльність. Цим принципом ми керувалися також при відборі форм, методів і режимів роботи, які необхідні і достатні для майбутньої професійної діяльності вчителя ІМ у ЗНЗ.

Модель формування професійної компетентності вчителя ІМ містить також *етапи формування професійної компетентності*.

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

У нашому дослідженні ми розглядаємо поняття “формування” як процес, що являє собою динамічну систему і складається з частин (етапів), які об’єднані метою набуття студентами професійної компетентності.

Спираючись на положення О.Н.Леонтьєва про те, що розвиток усіх психічних якостей людини проходить ряд поступових етапів [6], а також на принцип поступовості фаз соціокультурної адаптації особистості [3] в теоретико-абстрактному плані, виявимо етапи формування професійної компетентності майбутніх учителів ІМ, які є основою для професійного становлення особистості кожного студента. Це інформаційно-теоретичний, лабораторно-практичний, процесуально-діяльнісний, аналітико-корективний і самостійно-творчий етапи. Представимо їх у вигляді технологічної карти (див. рис. 2).



Рис. 2 Технологічна карта етапів формування професійної компетентності

Метою першого, інформаційно-теоретичного, етапу є формування професійної орієнтації та мотивації, формування професійного образу вчителя ІМ, основ ПСКК учителя у складі професійної компетентності студента. На цьому етапі важливу роль у побудові професійного портрета “майбутнього вчителя” відіграє вузівський викладач, мета якого – підбадьорити студентів на засвоєнні спеціальності, яку вони обрали, завдяки чому у студентів формується професійний образ учителя, який на них впливає. Тому кожне заняття у вузі повинно стати



***Теоретичні засади моделі формування професійної компетентності  
майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур***

---

для студента творчою лабораторією, нести достатній обсяг когнітивної інформації, сприяти росту його професійної компетентності.

На лабораторно-практичному етапі формування професійної компетентності відбувається розвиток когнітивної сфери у проблемі оволодіння знаннями в психолого-педагогічній галузі та її методологією, а також предметною методикою і вмінням викладати, передавати, пояснювати соціокультурні знання, набуття базового рівня ПСКК, яка б забезпечила розвиток соціокультурних професійних умінь студентів. На цьому етапі відбувається цілеспрямоване формування професійної компетентності майбутніх педагогів (професійні знання, вміння, навички, прийоми самоосвіти в процесі вивчення як психолого-педагогічних, так і спеціальних дисциплін) на лабораторних та практичних заняттях.

Третій етап – процесуально-діяльнісний – передбачає набуття професійної компетентності майбутніх учителів у професійній діяльності. Цей етап відрізняється від двох перших тим, що тут студенти відпрацьовують свою професійну компетентність у процесі педагогічної шкільної практики, де демонструють рівень ПСКК, творчо застосовують різні технології формування СКК учнів, виявляють оригінальність, нестандартні прийоми вирішення навчальних завдань.

Четвертий етап – аналітико-корективний – включає аналіз і корекцію реалізації професійної компетентності майбутніх учителів у навчально-пізнавальній та практичній діяльності, корекцію індивідуального стилю професійної діяльності через співвідношення об'єктивних вимог до професійної діяльності з особистісним розвитком спеціаліста. Студентам пропонується спецкурс “Навчання мови та культури”, який має професійно-педагогічну спрямованість, включає інноваційні технології формування СКК учнів. Майбутнім учителям також пропонується можливість підготовки і проведення мікроуроків у педагогічному вузі для однокласників або молодших курсів, участь у SIGs (групах за інтересами), розробка і захист авторської технології професійно-педагогічної діяльності (у вигляді курсових робіт, методичних олімпіад).

П'ятий етап – самостійно-творчий – має за мету демонстрацію сформованості рівня професійної компетентності майбутнього вчителя під час самостійної педагогічної практики в школі. Студенти мають можливість реалізувати накопичені знання, досвід, уміння і навички при формуванні СКК учнів ЗНЗ, проявити творчість та ініціативу в

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

організації та проведенні соціокультурних ігор, виготовленні соціокультурних колажів, постерів. Результатом творчого пошуку майбутніх учителів є написання і захист дипломних проектів перед аудиторією з психології, педагогіки та методики викладання ІМ, виступ на науково-практичних студентських конференціях.

Такі основні компоненти організації процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів ІМ створеної нами моделі, які складають її теоретичні основи.

**Ефективність** процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів ІМ за допомогою створеної моделі була підтверджена експериментально і проявилась у результатах проектування його як системи, що розвивається в динаміці через 5 етапів, має діагностично представлені цілі, зміни в змісті освіти (введення спецкурсу, використання педагогічних технологій „діалогу культур”, особистісно орієнтованих професійно-педагогічних СК ситуацій, лінгво-педагогічних задач, відео-, аудіоуроків тощо).

В ході експерименту ми уточнили критерії та їх показники, які дозволяють визначити ступінь сформованості професійної компетентності на основі розробленої нами моделі та які забезпечують можливість своєчасно коректувати від курсу до курсу поетапну систему та хід професійної підготовки майбутніх учителів. Нами прийняті наступні критерії, що характеризують рівні готовності студентів у професійній компетентності: стимулюючий, когнітивний, практичний, ціннісний, результативний (див. табл. 1).

*Таблиця 1*

**Критерії та показники рівня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ з урахуванням ПСКК**

<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
1. Стимулюючий.	<ul style="list-style-type: none"><li>• рівень професійно-педагогічної спрямованості, зокрема орієнтація на важливість формування основ СКК учнів як основи міжкультурного іншомовного спілкування;</li><li>• рівень потреб учнів у пізнанні культури інших народів та своєї рідної;</li><li>• умілість виховання творчості, новаторства у формуванні СКК учнів.</li></ul>

**Теоретичні засади моделі формування професійної компетентності  
майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур**

2. Когнітивний.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• рівень професійно значущих, лінгвістичних, методичних, психолого-педагогічних знань;</li> <li>• ступінь засвоєння знань (глибина, міцність, повнота, стійкість, діяльність);</li> <li>• усвідомленість;</li> <li>• конкретність;</li> <li>• вибірковість та варіативність у виборі необхідних знань при формуванні СКК.</li> </ul>
3. Практичний.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• рівень умінь технологічно проектувати навчальний процес з формування СКК та організовувати різні форми й режими роботи у формуванні СКК;</li> <li>• спрямованість на оволодіння СКК як засобом спілкування в діалозі культур;</li> <li>• ступінь умілості використання комунікативних стратегій при виборі методів формування СКК;</li> <li>• усвідомленість в адаптуванні соціокультурного матеріалу до рівня мовної підготовки учнів та їх віку.</li> </ul>
4. Ціннісний.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• наявність специфічних якостей та здібностей, необхідних для формування СКК;</li> <li>• наявність загальнопедагогічних, особистісних та специфічних якостей;</li> <li>• рівень сформованості педагогічних здібностей.</li> </ul>
5. Результативний.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• рівень саморегуляції та регуляції дій (уміти бачити себе збоку, критично оцінювати себе та добиватися поставленої мети);</li> <li>• здатність до подальшої самоосвіти з метою поповнення недостаючих знань.</li> </ul>

Визначені критерії та їх показники дозволили нам виділити рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя.

Низький рівень характеризується слабкою професійною спрямованістю, ситуативним пізнавальним інтересом до дисциплін психолого-педагогічного циклу, низьким рівнем володіння професійно

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

значущими знаннями, невмінням використовувати їх у професійних педагогічних СК ситуаціях, недостатнім рівнем проектувальних, організаційних та комунікативних умінь формування СКК. Студенти володіють знаннями одиничних методів, їх вибір носить неусвідомлений характер, що свідчить про відсутність багатьох педагогічних здібностей та якостей. Здатність критично оцінити себе у багатьох студентів відсутня.

Середній рівень характеризується більш розвиненою ПСКК, мотивацією в оволодінні професією, зацікавленістю в автентичних технологіях формування СКК та знанням їх на достатньо доброму рівні. Помітно, що студенти добре орієнтуються у сучасних проблемах дидактики, знаннях сутності феномена „педагогічна технологія „діалог культур”, виборі методів та засобів формування СКК. Прийоми формування СКК правильно використовуються у різноманітних режимах, простежується зв'язок з іншими педагогічними технологіями. Однак студенти ще не впевнені в деяких професійних вміннях, не знають внутрішньої структури професійного соціокультурного вміння та не вміють обґрунтовувати дії, що веде до педагогічних помилок. Рівень рефлексії досягнутого рівня професійної компетентності вищий порівняно з попереднім рівнем. Але здатність до подальшої самоосвіти також відсутня у багатьох з них.

Високий рівень має особливості в прояві яскравої професійно-педагогічної спрямованості студентів та використанні професійно значущих педагогічних знань, здатності до соціокультурного виховання, розвитку дітей різних вікових груп. Рівень володіння науково-дослідними, проектувальними та іншими соціокультурними професійними вміннями, прояв творчості, впевненості у використанні педагогічної технології „діалог культур” свідчить про особистісне та професійне збагачення. Студенти демонструють наявність специфічних якостей та здібностей, необхідних для успішного формування СКК, а також бажання подальшої самоосвіти, поповнення недостатніх знань.

Виходячи із специфіки формування професійної компетентності вчителя ІМ, механізмами формування професійної компетентності студентів для нас стали: інтеграція психолого-педагогічного та лінгвістичного знання в єдине ціле особистісне утворення; когнітивна орієнтація студентів у лінгво-педагогічних та професійно-методичних задачах, проблемах, пов'язаних з формуванням ПСКК; навчання

*Теоретичні засади моделі формування професійної компетентності  
майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур*

---

студентів технологічним основам проектування власної (авторської) професійно-методичної діяльності з формування СКК учнів; творча спрямованість процесу оволодіння студентом своєю професією; рефлексія студентами результатів педагогічної діяльності з формування ПСКК, що організовується, та рівня особистісного становлення як професіонала.

Для уникнення випадковості результатів та простеження динаміки розвитку процесу формування професійної компетентності протягом усієї експериментальної роботи ми розробили функціональну модель діагностики формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ, у структурі якої було передбачено проведення трьох загальнених зрізів: вхідний діагностичний (2001-2002), дослідження технології формування професійної компетентності; проміжний (2002-2003), який проводився на різних стадіях формуючого експерименту; підсумковий (2003-2004) – після закінчення експерименту. Це дозволило простежити ефективність запропонованої моделі у поетапному зростанні професійних педагогічних умінь майбутнього вчителя, його готовність для здійснення професійної діяльності (див. рис. 3).

Гарантованість результатів експерименту математично та графічно зафіксована. Введемо спеціальний показник – коефіцієнт ефективності процесу формування професійної компетентності.

$$K = \frac{P}{\sum mt} \times 100\%,$$

де  $P$  – остання зафіксована зміна у показниках,  $\sum mt$  – сума результатів у всій таблиці аналізу якісних змін у показниках по рівнях на кожному етапі. Значення  $P$  та  $\sum mt$  вираховано за допомогою програми з пакета прикладних програм „Статистика”.

$$K = \frac{48}{57,1} \times 100\% \approx 84\%$$

Отриманий коефіцієнт ефективності результатів експериментальної роботи 84% свідчить про достовірність та об'єктивність сконструйованого процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів ІМ на основі розробленої нами моделі.

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

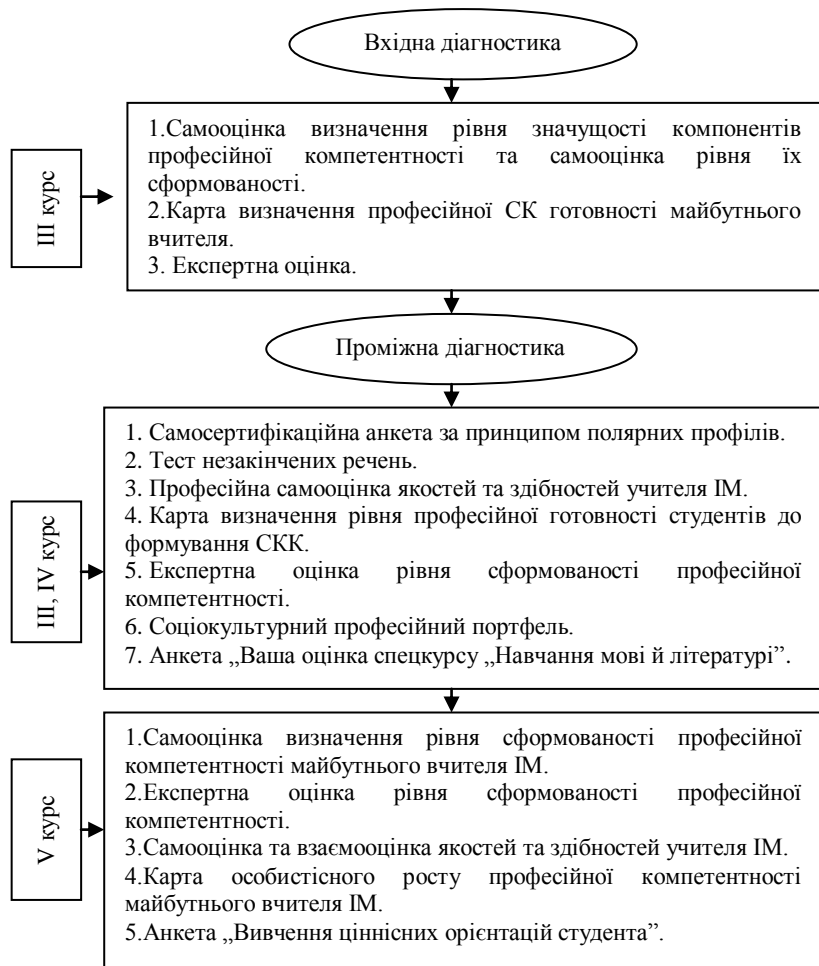


Рис.3 Функціональна модель діагностики рівня професійної компетентності

**Список використаної літератури:**

1. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя: Монографія. – Одеса: Маяк, 1998. – 284 с.
2. Бориско Н.Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка. – К.: Изд. центр КПУ, 1999. – 268 с.

***Теоретичні засади моделі формування професійної компетентності  
майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур***

---

3. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 61-89.
4. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 288 с.
5. Игнатенко Н.А. Факторы формирования иноязычной социокультурной компетенции будущего учителя: Дис... канд. пед. наук – Воронеж, 2000. – 162 с.
6. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: 1997. – 264 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1966. – 308 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті: затверджено указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347 // Освіта. – 2002. – 24 квітня – 1 травня.
9. Основы вузовской педагогики: Учебное пособие для студентов университета / Под ред. Н.В. Кузьминой, И.А. Уркин. – Л., 1972. – 308 с.
10. Сисоева С.О. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя до педагогічної творчості // Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: 1999. – 450 с.
11. Спирина Т.А. Совершенствование дидактической подготовки будущего учителя на основе индивидуального обучения: Автореф. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2003. – 23 с.
12. Харитоновна Н.В. Формирование профессиональной направленности будущих педагогов: Автореф. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2002. – 24 с.

**Модель підготовки майбутніх педагогів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту**

***Теоретичні підходи до професійної підготовки майбутніх педагогів***

Проблема психолого-педагогічної підготовки студентів вищих закладів освіти до професійної діяльності надто актуальна у наш час, коли стали очевидними суперечливі проблеми шкільної реальності, пов'язані саме з особистісним розвитком та професіоналізмом учителя. Численні видатні педагоги минулого, такі, як А. Дістервег, Я.А. Коменський, Дж. Локк, А.С. Макаренко, Й.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В.О. Сухомлинський та К.Д. Ушинський, педагоги-новатори, батьки та діти висунули чимало вимог як до особистості, так і до професійних якостей та вмінь учителя. У наш час на терені колишнього СРСР слід відзначити два центри – Міжнародна Акмеологічна Академія наук (м. Санкт-Петербург) та Інститут педагогіки та психології професійної освіти Академії педагогічних наук (м. Київ), – які фундаментально і системно займаються різними аспектами становлення майбутніх професіоналів.

У проблемі підготовки майбутніх спеціалістів, розкритої у психолого-педагогічних дослідженнях, на нашу думку, можна виділити наступні базові підходи: традиційний, технологічний, модульно-рейтинговий, соціально-психологічний тренінг та інтегрований.

Для ***традиційного підходу*** характерним є визначення мети підготовки, яка реалізується через завдання та зміст (часто виступає основним засобом), вказуються види навчальної діяльності: теоретичні та практичні (моделювання педагогічних ситуацій, мікровикладання, педагогічні рольові ігри тощо), виділення групи необхідних умінь та навичок, формування критеріїв та рівнів готовності студентів до професійної діяльності (В.П. Бедерханова, О.С. Березюк, С.Б. Єлканов, М.П. Єрастов, В.А. Кан-Калік, Н.В. Кузьміна, Л.В. Кондрашова, О.О. Леонтєв, Л.І. Рувинський, І.В. Страхов, О.Г. Штепа та інші).

***Модульно-рейтинговий підхід*** у сучасних дослідженнях почав розвиватися порівняно недавно. Його основи розроблялися американськими (Б. Блум, Дж. Керрол, Дж. Рассел), російськими (К.Я. Вазіна, Н.В. Кузьміна, Є.В. Сковін), литовськими (П.А. Юцявичене) та вітчизняними (А.М. Алексюк, В.П. Безпалько, І.М. Богданова, О.А. Дубасенюк, І.П. Підласий, М.С. Сушик,



*Модель підготовки майбутніх педагогів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту*

---

А.В. Фурман, В.Ф. Шаталов) ученими. Найбільш характерною ознакою для цього підходу є:

- ✓ розподіл навчального матеріалу за самостійними тематичними модулями, кожен з яких має певну завершеність та відносну самостійність;
- ✓ повнота навчального матеріалу;
- ✓ реалізація ефективного зворотного зв'язку і, як наслідок, можливість дієвої корекції засвоєння та закріплення знань;
- ✓ внесення змін щодо умов, темпу і часу навчання, методів та засобів навчання.

Ґрунтовну порівняльну характеристику традиційного і модульного підходів у вищій школі дав американський учений Дж. Рассел.

Прогресивним шляхом підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів, на думку багатьох дослідників, є **технологічний підхід**.

Сутність сучасного розуміння технології навчання полягає у визначенні найбільш раціональних способів досягнення поставлених навчальних цілей. За визначенням ЮНЕСКО – це, у загальному розумінні, системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технології навчання також часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які припускають їх оцінювання.

Прихильники педагогічної технології виділяють дві її головні функції: застосування системного знання для вирішення практичних завдань і використання технічних засобів у навчальному процесі (М. Кларк, Д.Дж. Хокридж – Великобританія; К. Чедуїк, Д. Фінн – США; Т. Сікамото – Японія; Т.А. Ільїна, С.Г. Шаповаленко, С.П. Прессман – вітчизняні педагоги). Крім того, визначаються два її рівні залежно від сфери діяльності та визначення мети: педагогічна технологія і технологія навчання. З точки зору М.В. Кларіна, перший - виявлення принципів і способів оптимізації освітнього простору, яке охоплює розробку і використання прийомів і матеріалів, а також оцінку методів, що застосовуються, другий - конструювання системи масового навчання і професійної підготовки.

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

Педагогічна технологія має на меті підвищення ефективності процесу навчання за рахунок: проектування цілей навчання відповідно до розробленої моделі підготовки вчителя; планування процесу навчання, програмування діяльності викладача і студента, забезпечення максимальної організованості і, як наслідок, – досягнення необхідного результату; перенесення акценту у навчанні з викладання на спрямоване засвоєння знань, тобто визначення структури і змісту навчально-пізнавальної діяльності того, хто навчається; структуралізації змісту навчання, яка зумовлює його гнучкість, тобто можливість оновлення відповідно до замовлення суспільства та вимог практики; відтворення процесу навчання і його результатів на основі блокової побудови навчальних курсів.

Таким чином, головною функцією педагогічної технології є прогностична, а одним з видів діяльності – проєктивний.

Поняття „технологія навчання” є більш вузьким. Воно відображає конкретний шлях оволодіння навчальним матеріалом у межах визначеного предмету, курсу, теми, тобто технологія навчання співвідноситься з частковими методиками викладання окремих навчальних предметів, курсів. Її мета – максимально оптимізувати організацію навчального процесу.

Педагогічна технологія функціонує і як науковий підхід, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів, що регулюють процес навчання, і як реальний процес навчання. Поняття «педагогічна технологія» може бути представлено трьома аспектами:

-**науковим**, як частина педагогічної науки, що вивчає і розроблює цілі, зміст та методи навчання і проєктує педагогічні процеси;

-**процесуально-описовим**, як алгоритм процесу навчання, сукупність цілей, змісту, методів та засобів досягнення запланованих результатів;

-**процесуально-дієвим**, як здійснення педагогічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів.

Виділяються й основні критерії, за якими будуються педагогічні технології, а саме: **концептуальність** (концептуальні ідеї наукового пошуку); **системність** (логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісність); **керованість** (можливість діагностичного цілепокладання, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання

засобами та методами з метою корекції результатів); **ефективність** (визначення показника оптимальності навчальної методики); **відтворюваність** (можливість застосування розробленої технології іншими викладачами).

Провідним моментом технологічного підходу до побудови процесу навчання є проектування цілей і завдань вузівського курсу педагогіки. Серед різних підходів до визначення ієрархії навчальних цілей варто відзначити таксономію, розроблену групою американських учених під керівництвом Б.С. Блума у когнітивній сфері. У процесі оволодіння знаннями таксономія Б.С. Блума вирізняє шість рівнів, на яких відбуваються окремі пізнавальні процеси. Автори намагались охопити якомога точніше та повніше всі категорії інтелектуальної діяльності.

1. **Знання:** а) знання педагогічних фактів, термінології, способів відбору окремих фактів; б) знання тенденцій розвитку, класифікацій, критеріїв перевірки та оцінки, методів дослідження; в) знання загальних педагогічних понять, структур, педагогічних теорій, принципів та законів, необхідних для інтерпретації явищ та процесів.

2. **Розуміння:** перенесення змісту з однієї мови на іншу, інтерпретація.

3. **Застосування:** залучення методів, правил, загальних понять, законів, закономірностей при розв'язуванні навчально-виховних завдань.

4. **Аналіз,** тобто вміння розділяти ціле на його елементи, встановлювати градацію цих елементів та відношень між ними: а) аналіз елементів; б) аналіз відношень між елементами; в) аналіз принципів організації цілого з частин.

5. **Синтез,** тобто побудова цілого з одержаних елементів з метою створення нової структури: побудова особистого твору; розробка плану діяльності; створення образу цілого на основі часткових даних.

6. **Оцінка:** а) оцінка матеріалу і методів з урахуванням прийнятих цілей; б) оцінка на основі внутрішніх критеріїв; в) оцінка на основі зовнішніх критеріїв.

Вітчизняні вчені, розглядаючи співвідношення між традиційним та технологічним підходами, виділяють кілька аспектів.

1. Переведення теоретичного знання в інструментарій для побудови процесу навчання. Цей аспект є основним.

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

2. Засіб описування навчання на концептуальному (теоретичному) рівні суттєво відрізняється від технологічного. В останньому він реалізується через основні функції технології навчання:

- описову (досить точно описуються суттєві аспекти реального процесу навчання, які однаково сприймаються різними спеціалістами);
- пояснювальну (визначення різних компонентів технології навчання, вияв і корекція їх ефективності);
- проєктувальну – на підставі теорії навчання можна спроектувати різні за своєю технологією зразки навчання; на рівні технології навчальної цілі, способи дії (знання, вміння), їх стандарт на вході та результат навчання на виході, якого необхідно досягнути, є максимально конкретизованими.

В цілому застосування технологічного підходу, порівняно з традиційним, як засвідчують дослідження науковців та наші власні спостереження, дозволяє більш ефективно перетворювати здібності та потенційні задатки студентів на професійні вміння.

Активне *соціально-психологічне навчання (тренінг)* майбутніх спеціалістів у процесі їх підготовки до професійної діяльності останнім часом набуло значної популярності. І це не дивно, адже вміння педагога точно, адекватно оцінювати міжособистісну взаємодію у первинних шкільних колективах дуже часто не витримує жодної критики. Л.О. Петровська зазначала: “Педагоги, вихователі далеко не завжди виявляють розуміння дитини, адекватне сприймання її місця у структурі міжособистісних відносин, що, без сумніву, перешкоджає встановленню контактів з нею, успіху виховної роботи у цілому” [20, с. 189]. Вважаємо за необхідне відзначити, що навчальні та рольові ігри, мікропрактикуми, мікровикладання, групові дискусії, аналіз ситуацій тощо, є активними методами навчання, але вони не можуть виступати як самостійний підхід. Під *соціально-психологічним тренінгом* будемо розуміти активну, самостійну форму навчання, яка спрямована на розширення життєвого досвіду, набуття адекватних знань про себе та оточуючих, певних комунікативних та інтерактивних умінь, підвищення соціально активної компетенції.

Як зазначає Т.С. Яценко, „... перевага групової психокорекції над індивідуальними формами у тому, що тут є можливість цілісно вивчати психіку в її реальних проявах через стосунки. Психолог сам відповідає

за результати, а не вдається до опосередкування їх діями вчителя, адміністрації чи викладача вищого навчального закладу” [35, с. 3].

Вітчизняні розробки в галузі тренінгу переважно базуються на зарубіжних дослідженнях. На Заході засновниками активних форм групового навчання вважають Л.Бландфорта, К.Бене, К.Левіна, Я.Морено (саме йому приписують введення терміна “групова психотерапія”). До цього часу сформувалися певні напрямки групової роботи: Т-групи (К.Левін), „групи зустрічей” чи „особистісного зростання” (К.Роджерс, У.Шутц), психодрами (Я.Морено), гештальтгрупи (Ф.Перлз), центровані на темі взаємодії (Е.Берн), групи тілесної терапії (В.Райх), тренінг умінь (А.Лазарус та Г.Айзенк), онтомузикотерапії (А.Менегетті), групи транс персональних переживань (С.Гроф) та багато інших. Серед досліджень, які розвивалися у колишньому СРСР, бажано виділити соціально-психологічний тренінг Л.О.Петровської, активне соціально-психологічне навчання Ю.М.Ємельянова, відеотренінг Г.А.Міккіна, активну соціально-психологічну підготовку Т.С.Яценко та чимало інших.

Різні види тренінгів мають на меті розв’язування найрізноманітніших завдань, а саме: розвиток спеціальних умінь, особистісний розвиток, розв’язування міжособистісних конфліктів, поліпшення взаємовідносин, керування тривогою, прийняття ефективних рішень, набуття впевненості у собі, самоаналіз та самопізнання, адекватна дієвість у ситуації “тут і тепер”, психокорекція поведінки тощо. Робота для реалізації поставлених цілей забезпечується інструментарієм (групові дискусії, рольові, імітаційні, навчальні ігри, психодрама, психомалюнок, невербальні засоби взаємодії і т.і.) та має відповідну групову динаміку.

Т.С.Яценко, синтезуючи великий досвід тренінгової практики і базуючись на методі „вибуху” А.С.Макаренка, виділила основні механізми керування груповою психокорекцією: позитивну дезінтеграцію і вторинну інтеграцію на більш високому рівні розвитку. Вона зазначає, що „... індикатором дезінтеграції є емоційні стани суб’єктів (подив, тривожність, сором, смуток...)” [35, с. 30]. Проте основну увагу дослідниця приділяє атакуванню захисних механізмів психіки, навчання “знімати” їх з себе, що сприяє “розширенню самосвідомості, здатності до самоаналізу, до рефлексії, до аутопсихокорекції” [35, с.31]. На нашу думку, це положення є не досить повним, а процеси дезінтеграції та вторинної інтеграції спрямовані,

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

---

перш за все, на руйнування домінуючих хворобливих (астенічних, стресових, фобічних, невротичних, депресивних і т. п.) та здобуття і закріплення нових продуктивних, гармонійних станів життєдіяльності, які дозволяють краще адаптуватися до постійно змінюваного середовища та більш повно самореалізуватися.

Стани – це психічні явища, які характеризуються відносною тривалістю при збереженні однорідності. Якщо процес створення та збереження певних станів відзначається систематичністю і певною тривалістю, то стабільні домінуючі стани поступово стають властивостями особистості (процес, у якому досягнуті позитивні зміни зберігаються надовго, часто назавжди). Це відбувається наступним чином. Стани і відношення людини найтіснішим чином взаємопов'язані. Стани виступають як частковий або ситуативний прояв відношень і визначаються останніми. Якщо у ході активного соціально-психологічного навчання створювати у членів групи необхідні або бажані стани, регулювати їх характер і тривалість, то ми поступово змінюємо і їхні відношення (професійні, діяльнісно-продуктивні, інтелектуальні, етичні та ін.) Відповідно, шлях до особистого зростання майбутнього спеціаліста та його професійного становлення пролягає через створення та підтримку певних станів.

Виходячи з цілей, задач та специфіки роботи педагога, вибудовується логіка його підготовки: індивідуально-психологічні особливості суб'єкта – притаманна йому система відношень – адекватність системи відношень (індивідуального стилю) умовам діяльності – успішність та продуктивність діяльності. Очевидно, що корекційна робота у ході активного соціально-психологічного навчання має будуватися не лише на базі оволодіння студентами універсальною системою відношень спеціаліста, але й обов'язково на основі формування індивідуальної системи відношень або індивідуального стилю професійної діяльності.

Виходячи із мети нашого дослідження, ми пропонуємо наступну типологію активного соціально-психологічного навчання залежно від специфіки діяльності і особистісних характеристик суб'єктів:

- 1) особистісна корекція (тренінг сензитивності, психологічної компетентності, особистісного зростання тощо);
- 2) розвиток професійно-важливих навичок та вмінь у сфері спілкування (ведення дискусії, ділової бесіди, наради, проведення консультування, тренінгу та інше);

*Модель підготовки майбутніх педагогів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту*

---

3) рефлексивно-акмеологічний тренінг креативності, спрямований на розвиток проєктивних, гностичних, організаторських та інших компонентів професійної діяльності;

4) індивідуальний стиль діяльності. Конкретизується вибір, відбувається вдосконалення адекватних суб'єкту засобів діяльності.

Для педагогічної діяльності керування своїми станами (самопочуттям) має ключове значення (В.А. Кан-Калік, Ю.Л. Львова, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, К.С. Станіславський та інші). Становлення педагогічно доцільних станів як бази для більш ефективного засвоєння майбутніми спеціалістами необхідних знань, навичок, умінь, з нашої точки зору, є головною функцією активного соціально-психологічного навчання.

При *інтегрованому підході* яскраво не виражена ключова тенденція організації навчально-виховного процесу. Він добре представлений у побудові курсу “Основи педагогічної майстерності”, розробленому в Полтавському педагогічному інституті ім. В.Г.Короленка; у системі підготовки студентів вищих закладів освіти до виконавсько-мовленнєвої діяльності, розробленій А.Й. Капською; у дослідженнях Г.Я. Цибулько, М.С. Коваль, Г.М. Мешко та багатьох інших.

*Аналіз підготовки спеціалістів до конструктивної взаємодії у ситуації конфлікту*

А.Я. Анцупов та А.І. Шипілов виділяють такі методи психокорекції конфліктної поведінки, як соціально-психологічний тренінг, аутотренінг, індивідуально-психологічні консультації і самоаналіз конфліктної поведінки [3]. Проаналізувавши використання ряду тестів і опитувальників (тест Т. Лірі, опитувальник А. Басса-А. Даркі; особистісний опитувальник Г. Айзенка, 16-факторний особистісний опитувальник Кеттелла, шкала реактивної та особистісної тривоги Ч. Спілбергера; методика Q-сортування), вчені зробили такі висновки:

- чим вищий рівень агресивності та ворожості суб'єкта, тим більше він схильний до розв'язання конфлікту і використання насильства заради досягнення власних цілей;

- високий рівень нейротизму та підвищеної тривожності визначають підвищену конфліктність особистості;

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

---

- для конфліктних суб'єктів характерними є такі психологічні характеристики: приховані, практичні, жорсткі, суворі, незалежні, рішучі, сміливі, честолюбні, дратівливі, схильні до образи, підозрілі.

Фактично, дослідники узагальнили особистісні характеристики та поведінкові патерни, які підлягають корекції у ході соціально-психологічного тренінгу для покращення ефективності дій людини у ході міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту.

Конфліктологія останнім часом набуває значної популярності. Започатковане її викладання у вищих навчальних закладах, проте проблема якісної підготовки майбутніх спеціалістів до конструктивної взаємодії з опонентом у ситуації конфлікту досліджена мало.

М.Дойч стверджує, що "навіть якісні та досить повні знання з проблеми конструктивного вирішення суперечки є недостатніми для ефективних дій у ситуації конфлікту та її повного подолання" [27, с. 196]. Більш значимим для суб'єкта виступає володіння навичками, які сприяють налагодженню кооперативних відносин та творчому розв'язуванню проблеми. Вміння продуктивно організовувати власну поведінку під час конфліктної взаємодії значною мірою залежить від сформованості таких навичок: активне слухання, здатність стати на іншу точку зору, розпізнавання інтересів і позицій, контроль гніву, використання Я-висловлювань замість Ти-висловлювань, переформулювання проблем конфлікту для пошуку спільної основи його вирішення і т.і.

Велику увагу М.Дойч надавав можливості практичного використання та тренування навичок у різних контекстах, тому що суб'єкти не зможуть кваліфіковано включати їх у власну поведінку. Він зазначав: „Хоча знання принципів конструктивного вирішення конфлікту само по собі ще не забезпечує правильної поведінки, воно – разом з практикою навичок у різних контекстах – може сприяти узагальненню цих навичок таким чином, що вони можуть застосовуватись у широкому діапазоні ситуацій” [27, с. 191]. Ми поділяємо погляди автора: якщо не працювати над розвитком необхідних навичок, то і не варто очікувати значимих змін у поведінці. Це положення свідчить про значну роль активного соціально-психологічного навчання у підготовці майбутніх спеціалістів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту, хоч перенесення необхідних навичок із навчальних груп у реальне життя – досить непростий процес.



Т.С. Яценко підготовку майбутніх учителів до спілкування з дітьми здійснює за допомогою активного соціально-психологічного навчання. Нею зафіксований такий характер змін в учасників тренінгових груп: зростання позитивного ставлення до інших (83 %); розуміння себе та інших (61 %); підвищення впевненості у собі (69 %); зменшення внутрішньої напруги (49 %); зменшення суперечливості та конфліктності з оточуючими (32 %); зростання безумовного прийняття себе та інших (31 %) тощо [35]. На базі отриманого досвіду студенти після завершення тренінгу прагнули внести такі зміни у процес міжособистісної взаємодії: відмовитися від категоричних суджень та звинувачень; не провокувати конфліктні ситуації; приймати недоліки інших; керувати своїми емоціями; виражати позитивні почуття до оточуючих; відповідати за власні вчинки і т.ін.

Цікавим досвідом для нашого дослідження є запропоноване Н.В.Грішиною навчання психологів посередництвом (медіаторству) у вирішенні конфліктів. Вона здійснила ґрунтовний аналіз психотерапевтичної і консультативної допомоги клієнту та окреслила коло проблем, які має вирішувати медіатор, відмінних від традиційної психологічної допомоги. Розроблений нею тренінг проводиться в стандартній групі по 12-14 осіб протягом п'яти днів тривалістю сорок годин з використанням елементів відеотренінгу. На початковому етапі використовуються такі методи активного соціально-психологічного навчання, як аналіз асоціацій, обговорення власного досвіду, рольові ігри тощо з метою занурення в атмосферу конфлікту, актуалізацією існуючого досвіду. Позитивний результат передбачає, що учасники мають лаконічно і точно розкрити сутність конфлікту та сформулювати проблему, яка призвела до нього. Подальші етапи накладаються власне на логіку медіаторської діяльності: 1) знайомство з першим супротивником, який звертається за допомогою; 2) вступ у контакт і проведення переговорів з іншою стороною конфлікту; 3) проведення спільної зустрічі.

Н.В. Грішина зазначає: „Загальна успішність навчання визначається двома основними вимогами: по-перше, опануванням специфічної природи посередництва, принципів поведінки посередника і, по-друге, можливістю психолога вийти за звичні рамки свого професійного досвіду” [7, с. 431]. Тобто медіатор має тримати себе у певних межах, контролювати власну поведінку і дотримуватися таких принципів: не

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

---

оцінювати супротивників; зберігати нейтральну позицію до опонентів; не формувати власне уявлення щодо вирішення проблеми і т. п.

У вітчизняній практиці найбільш популярними є тренінги партнерського спілкування, які розвивають надто важливі навички під час дій у ситуації конфлікту, такі, як: активне слухання, розуміння партнера, емоційне прийняття, надання допомоги іншому.

Світова практика активного соціально-психологічного навчання напрацювала багато корисного досвіду щодо опанування тими чи іншими конструктивними навичками. У групах тренінгу (Т-групах) учасники, розширюючи власну свідомість, змінюючи установки та ціннісні орієнтації, підвищуючи поведінкову компетентність, набувають таких навичок: комунікація почуттів, описання поведінки партнера по взаємодії, надання взаємодопомоги, співчуття тощо. У групах особистісного зростання (групах зустрічі) в учасників розвивається безумовне (безоцінне) прийняття іншого, високий рівень емпатії, конгруентність і т. п.

Акцент у підготовці вчителів до вирішення конфліктів М.М. Рибаківа робить на аналізі проблемних педагогічних ситуацій під керівництвом психолога (ведучого). Вона вважає, що „... чим більш глибоко проведений аналіз ситуації, тим більше можливостей в учителя її розв'язати та використати для виховного впливу на учнів” [30, с. 87]. Психологічний аналіз ситуації передбачає досягнення таких цілей: створення необхідної та достатньої інформації для прийняття раціонального, конструктивного рішення та переключення уваги з конфліктогенної поведінки дитини на її особистісні характеристики. Для більш якісного проведення аналізу пропонуються опорні схеми, розроблені дослідницею спільно з педагогічними працівниками.

На базі великого масиву емпіричного матеріалу М.М. Рибаківа виявила такі способи аналізу педагогічних ситуацій, які використовують учителі: перший – вони фіксують певні вчинки учнів, які підлягають корекції та педагогічний інструментарій для налагодження взаємин. Для другого способу аналізу характерним є ситуативне використання психологічних знань для корекційного впливу на учнів. У ході третього способу акцент під час аналізу переноситься з поведінки дитини на її особистісні характеристики. Наявність цього факту, на думку дослідниці, є свідченням прогресу в навчанні. Найбільш суттєвою ознакою четвертого способу аналізу ситуації є поява декількох варіантів

*Модель підготовки майбутніх педагогів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту*

---

попередження та вирішення конфлікту, використання нестандартних підходів. Ми також вважаємо, що здатність студентів і вчителів демонструвати мінімум три варіанти вирішення ситуації конфлікту є показником того, що вони у змозі продуктивно розв'язувати суперечливі ситуації у реальному педагогічному процесі.

Специфіка досліджуваної нами проблеми підготовки майбутніх педагогів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту також передбачає, що під час вирішення реальних суперечок учитель повинен дотримуватися певних критеріїв, принципів та стратегій поведінки. Крім того, він повинен мати і певні навички, які набуваються під час соціально-психологічного тренінгу.

Серед соціально-психологічних чинників конфлікту, спрямованого на конструктивне керування конфліктом, значний інтерес представляють розробки Д. Джонсон і Р. Джонсон з підготовки учнів до шкільного посередництва (медіаторства); тренінг контролю гніву А.П. Гольдштейна; особистісно зорієнтований тренінг „Самовдосконалення вчителя” Л.Баженової; розвиток рефлексії в умовах занять з елементами тренінгу Л.Д.Тодорів; групова психокорекція в підготовці майбутніх учителів Ю.М.Ємельянова; соціально-психологічний тренінг Л.А.Петровської; навчання психологічному посередництву в розв'язанні конфлікту Н.В.Грішиної; навчання школярів розв'язувати конфлікт О.С.Матвійчик; тренінг комунікативної компетентності О.В.Сидоренко; соціально-психологічний тренінг для педагогів „За мир та злагоду” Р.Тур; основи психологічної корекції спілкування А.Б.Добрович.

*Робоча модель підготовки майбутніх педагогів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту*

На основі вивчення психолого-педагогічної літератури, зарубіжного та вітчизняного педагогічного досвіду в досліджуваній сфері нами було виявлено педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту.

Під підготовкою студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту розуміємо спеціально організований процес формування гуманістичної спрямованості та оволодіння студентами відповідними знаннями, вміннями й навичками з метою становлення комплексного новоутворення (системи функцій) у діяльній сфері для реалізації

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

конструктивних підходів до педагогічних конфліктів.

Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту – це багатопланова дефініція, яка вміщує сукупність обставин, у яких вона здійснюється, та обставин життєдіяльності її суб'єктів (педагог-студент). Ці та інші обставини розглядаються як чинники, що сприяють або не сприяють успішності педагогічної діяльності та особистісному зростанню індивіда. Особливістю педагогічних умов є те, що вони акумулюють мотиваційну, ціннісно-орієнтовану спрямованість особистості; спонукають до взаємозумовленої дії суб'єктів.

Специфіка педагогічних умов полягає і в тому, що вони самі по собі, без діяльності індивіда, не можуть стати визначально продуктивними для становлення особистості. Умови лише створюють можливості для суб'єкта, зумовлюючи розвиток творчого начала особистості. Завдяки наявності відповідних педагогічних умов значущі духовно-моральні властивості особистості переходять з можливості у дійсність, сприяють формуванню готовності до діяльності у новій соціокультурній ситуації.

Індивідуальний підхід реалізації функцій, необхідних для конструктивної міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту здійснюється у процесі спільної діяльності викладача та студентів, яка передбачає педагогічне стимулювання на засадах діалогізму, з одного боку, та творчу самостійну діяльність студентів, спрямовану на їх професійне самовдосконалення, особистісне зростання та становлення гуманістичних ціннісних орієнтацій.

У дослідженні визначено педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту, а саме: діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі; організація діяльнійшої підготовки студентів за принципами активного соціально-психологічного навчання; створення сприятливого соціально-психологічного середовища для розвитку активної рефлексії.

Виявлені педагогічні умови можуть бути диференційовані на зовнішні та внутрішні. Зовнішні умови передбачають відповідну недирективність взаємин „педагог-студент”, розробку адекватної системи взаємодії „студент-студент”, яка реалізує суб'єкт-суб'єктний підхід, спеціальну організацію навчального процесу за принципами активного соціально-психологічного навчання; застосування сучасних педагогічних технологій.

Щодо внутрішніх психолого-педагогічних умов, то до них відносимо такі, що проявляються у розвитку професійно-особистісних якостей студентів на основі актуалізації активної рефлексії і сприяють підвищенню ефективності впливу об'єктивних (зовнішніх) умов.

Дані умови знайшли своє подальше відображення у побудові технології підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту, а саме у структурі тематичних модулів (змістова, діяльнісна та рефлексивна підструктури).

Методологічною основою побудови визначеної технології є концептуальна модель формування загальної психологічної культури студентів вищих навчальних закладів В.А. Семиченко [32]. Головною ознакою курсу підготовки майбутніх педагогів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту є його поліструктурність. Курс поділено на 8 тематичних модулів, кожен з яких складається із трьох підструктур (модуль об'єднує одну-дві лекції, одне-три практичних заняття).

**Змістова підструктура** представлена у вигляді певної послідовності тем. На цьому рівні відбувається лекційний виклад теоретичного матеріалу, обговорення базових положень на практичних заняттях, індивідуально-самостійна робота з опрацювання рекомендованих першоджерел, підготовка повідомлень (рефератів), робота в Інтернеті тощо. При оцінюванні студентів враховують такі рівні:

- 1) знання – репродуктивне відтворення базових теоретичних положень;
- 2) пояснення – передача іншим смислу основних понять, положень;
- 3) ілюстрація – демонстрація смислів (підбір прикладів).

Одним з найбільш значних бар'єрів при вивченні нового матеріалу є термінологія, значення цілих блоків понять, використаних для опису речей, якими доведеться оперувати у професійній діяльності. Єдина причина, за якої студенти відчують невпевненість, нездатність сприймати знання, виникає через те, що вони поверхово розуміють значення ключових слів (термінів). Положення про те, що не можна пропускати незнайомі слова, є найважливішим у процесі навчання, оскільки виникає помилкове розуміння об'єктивного смислу та неспроможність використовувати знання на практиці. Розглянемо негативні звички у процесі навчання та шляхи їх подолання. Якщо студент використовує багато термінів, знає правила, факти, то, на думку викладача, він добре володіє матеріалом. Викладач дуже часто дозволяє

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

використовувати слова та ідеї, які для студентів нічого не означають. Момент демонстрації знань є ключовим у процесі підготовки студентів. Перевірка студентів за допомогою таких завдань, як відтворити певні принципи, ідеї, зробити повідомлення на певну тему, дати відповідь на запитання, - ще не свідчить про засвоєння і осмислення матеріалу.

Ефективний контроль за вивченням теоретичних положень здійснюється шляхом відповідей студентів на такі питання:

1. Значення термінів (інтерпретація поняття).
2. Демонстрація смислу (демонстрація значень у підібраних ситуаціях, фактах, прикладах).

***Практична (діяльнісна) підструктура*** визначає процес оволодіння студентами певними навичками, вміннями, прийомами на прикладі педагогічної діяльності. На даному рівні студент випробовує власні сили у виконанні тих чи інших фрагментів діяльності, виконуючи тренінгові завдання (активне психолого-педагогічне навчіння). Майбутні педагоги оцінюються за двома рівнями:

- 1) рівень демонстрації застосування смислу (використання контекстуальних смислів – актуальних педагогічних значень – у нових ситуаціях, формах та методах навчально-виховного процесу);
- 2) рівень ілюстрації необхідних вмінь та навичок.

Розглянемо співвідношення між теорією та практикою, акцентуючи увагу на останнє. Практика послуговується простою моделлю, а теорія науково обґрунтовує, чому необхідно діяти саме за такою моделлю. Теоретична підготовка передбачає оволодіння студентами певним обсягом знань. Знання лише тоді можна вважати власними, реальними, а не формальними (А. Маслоу), коли вони застосовуються у діяльності. Формальні знання лише приховують незнання, від них немає ніякої користі, і вони не реалізовані у практичній діяльності. Реальні знання розширюють досвід спеціаліста, викорінюють із його свідомості внутрішню скутість, корупцію, ведуть до свободи творчості, без якої неможливе педагогічне натхнення. Для цього необхідно їх глибоке розуміння. Розуміння не варто ототожнювати зі знаннями. Знання – це здатність людини засвоювати й відтворювати сукупність фактів, в правильності яких вона не сумнівається. Одного розуміння теорії недостатньо, щоб змінити у майбутнього педагога його взаємовідношення з реаліями навчально-виховного процесу школи, тому що знання, здобуті під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін,

як правило, залишаються фікцією, не залучаються до практичної діяльності. Отже, щоб теоретична підготовка студентів приносила користь, її необхідно зорієнтувати на демонстрацію знань та демонстрацію застосування смислів.

Розглянемо співвідношення між значенням та смислом. Значення – це узагальнена форма відображення суб'єктом суспільно-історичного досвіду відносно об'єкту пізнання, це об'єктивний зміст або об'єктивний смисл. Людина, яка прагне оволодіти певними значеннями, існуючими у вигляді понять, демонструє власну активність, визначену суб'єктивним досвідом. Виникає певна розбіжність між об'єктивним змістом значень та їх суб'єктивною інтеріоризацією. Цьому сприяють певні причини: недостатньо повно розкрито значення у літературі чи викладачем, негативне емоційне ставлення до тих чи інших фактів, індивід не володіє необхідними пізнавальними засобами тощо. У такому разі у людини формуються суб'єктивні значення та смисли і, як наслідок, викривлення теоретичного матеріалу та його практичної реалізації. Сам процес презентації студентами значень є показником глибокого розуміння (на цьому етапі домінує формальна логіка), а процес демонстрації застосування смислів у певній мірі свідчить про те, що знання стали власними (такими, що розширюють досвід) і можуть бути реалізованими у практичній діяльності.

Демонстрація застосування смислу і є тим містком, який пов'язує теорію з практикою, вказуючи доцільність та ефективність певних дій. Практична підготовка передбачає тренування: розвиток здібностей і формування вмій та навичок. Щоб система, за якою працює практика, не перетворювалась у схему (що веде до деградації педагога), тобто була саморозвиваючою, необхідно постійне поглиблення осмисленості знань (смыслотворчість). Опановані знання бажано негайно застосовувати у діяльності. Для цього крім глибокого розуміння базових теоретичних положень потрібний тренінг необхідних навичок та вмій. На нашу думку, найкраща практична педагогічна підготовка здійснюється у ході активного соціально-психологічного навчання (соціально-психологічний тренінг).

Головне під час проведення тренінгу у професійній поведінці майбутніх педагогів – сформувати такі основні вміння:

1) передбачати результат, який бажать досягти під час міжособистісної взаємодії з учнями у ситуації конфлікту, усвідомлюючи

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

кінцевий результат педагогічної діяльності (маючи за основу виховний ідеал);

2) демонструвати досить гнучку поведінку під час міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту, тобто генерувати велику кількість позитивних поведінкових реакцій для досягнення бажаного результату;

3) володіти розвинутою соціально-перцептивною проникливістю, яка дозволяє миттєво оцінювати, аналізувати ситуацію конфлікту та приймати рішення;

4) вміти „бачити”, чи досягнуто бажаного розвивального педагогічного ефекту у процесі вирішення конфлікту.

Без постійного тренінгу неможливо зберегти діяльнісну творчу педагогічну форму. Він постійно повинен бути присутнім на навчальних заняттях у підготовці майбутніх педагогів і перейти у професійне життя вчителя у вигляді щоденної психолого-педагогічної зарядки.

Відзначимо ряд вимог, котрі ставляться до викладача вищого навчального закладу в процесі підготовки студентів до практичної діяльності:

-необхідно якомога раніше встановити з кожним студентом відношення взаємної довіри і поваги;

-необхідно зосереджуватись на предметі викладання, намагатися проникнути в сутність справи і не займатись сторонніми речами на зразок вияснення стосунків зі студентами;

-не захищати студентів, котрим ви симпатизуєте;

-не давати стягнення студентам;

-не критикувати студентів;

-не давати жодних порад особистісного плану;

-не поспішати з висновками;

-не потрапляти у залежність від власних амбіцій.

**Рефлексивна підструктура:** осмислення студентами власних індивідуальних особливостей, а також тих труднощів, які виникають у них при виконанні тренінгових завдань; здійснення самоаналізу та самооцінки, отримання та осмислення зворотного зв'язку між викладачем та іншими членами групи про успішність дій, формування здатності неупереджено та об'єктивно розглядати власну поведінку з позиції професійної доцільності. Студенти оцінюються за двома рівнями:

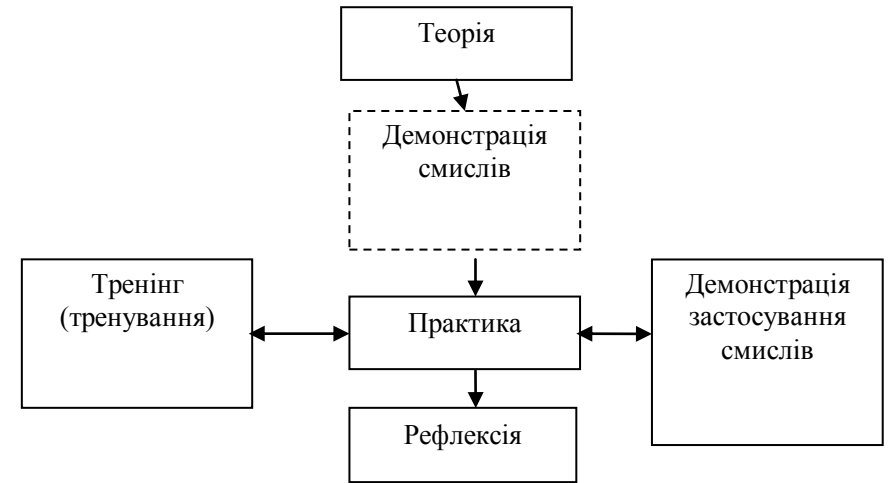
1) рівень аналізу;



*Модель підготовки майбутніх педагогів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту*

2) рівень розвитку системи відношень (синтез – доповнення власного досвіду новими смислами та значеннями).

Таким чином, маємо базову модель підготовки студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту.



*Рис. 1. Модель підготовки студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту*

Запропонована модель дозволяє студентам опанувати реальними, а не формальними знаннями, оволодіти необхідними навичками конструктивної міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту. Зазначимо, що саме синтез знань та навичок складає підґрунтя для формування дієвих умінь.

**Список використаної літератури:**

1. *Акмеология и социальная психология на рубеже XXI века* / Науч. ред. Е.В. Селезнёва. – М.: Изд-во РАГС, 2001. – 277 с.
2. *Алексюк А.М.* Оновлення змісту навчання, підвищення його освітніх, розвиваючих і виховуючих функцій в нових умовах України як суверенної і незалежної демократичної держави нашого часу // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні / А.Погрібний, А.Алексюк та ін. – К.: Школяр, 1997. – С. 69-71.
3. *Анцупов А.Х., Шипилов А.И.* Конфликтология: Учебник для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 591 с.
4. *Богданова І.М.* Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя. – Одеса: Маяк, 1998. – 284 с.

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

5. *Габай Т.В.* Учебная деятельность и её средства. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 256 с.
6. *Гольдштейн А.П.* Тренінг контролю гніву // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №4. – С.61-76.
7. *Гришина Н.В.* Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2001. – 464с.
8. *Гришина Н.В.* Обучение психологическому посредничеству в разрешении конфликтов // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 2. – С. 145-160.
9. *Дмитрик І.С., Бурлака Я.І.* Технологія виховного процесу. – К.: КДП, 1991. – 69 с.
10. *Добрович А.Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителя и родителей. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
11. *Дубасенюк О.А.* Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя. – Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. – 260 с.
12. *Елканов С.Б.* Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
13. *Емельянов Ю.М.* Групповая психокоррекция в подготовке будущих учителей // Вопросы психологии. – 1988 – № 4. – С. 172-173.
14. *Кан-Калик В.А., Ковалёв Г.А.* Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 9-16.
15. *Кларк М.* Технологія освіти або педагогічна технологія // Перспективи. Питання освіти. – 1983. – № 2. – С. 78.
16. *Коломинский Н.Л.* Повышение психологической компетентности педагогических кадров // Повышение квалификации педагогических кадров / Под ред. И.Ф. Жерносека, М.Ю. Красовицкого, С.В. Крисюка. – К.: Освіта, 1992. – С. 62-69.
17. *Кондрашова Л.В.* Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учеб. пособ. – М.: Издательство „Прометей” МГПИ им. В.И. Ленина, 1990. –158 с.
18. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.
19. *Матвійчук О.С.* Як навчити школярів розв'язувати конфлікти: профілактика конфліктів в учнівському колективі // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 1. – С. 10-14.
20. *Межличностное восприятие в группе* / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 259 с.
21. *Моделирование педагогических ситуаций:* Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Т.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.

*Модель підготовки майбутніх педагогів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту*

22. Огнев'юк В.О., Фурман А.В. Принцип модульності в історії освіти. – Ч. 1. – К.: УПККО, 1995. – 85 с.
23. Оконь В. Введение в общую дидактику / Пер. с польск. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.
24. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін. / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
25. Педагогічні технології: Навчальний посібник / Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолюк І.О., Шпак О.Т. –К.: Вид-во „Українська енциклопедія” ім. М.П. Бажана, 1995. – 256 с.
26. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.
27. Психология конфликта / Сост. и общ. ред. Н.В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с. – (Серия „Хрестоматія по психології”).
28. Роджерс К. О групповой психотерапии / Пер. с англ. – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 224 с.
29. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. Л.А.Петровской. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
30. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
31. Савенкова Л.О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування: Монографія. – К.: КДЕУ, 1997. – 128 с.
32. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии – К.: Магістр-S, 1997. – 124 с.
33. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб.: Речь, 2002. – 208 с.
34. Тур Р. За мир і злагоду. Соціально-психологічний тренінг для педагогів // Психолог. – 2003. – №36 (84). – С. 1-9.
35. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

## РОЗДІЛ ІV

### **ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБКИ МОДЕЛЕЙ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

#### **Проблема розробки та впровадження моделей інноваційних технологій підготовки майбутнього вчителя**

Проблема відтворення інтелектуального потенціалу українського суспільства значною мірою залежить від учителя, творча особистість і діяльність якого стають міцним засобом формування і розвитку особистості учня. Вдосконалення підготовки педагогічних кадрів, перебуває у прямій залежності не тільки від орієнтації студентів на професію вчителя, а й від розробки ефективних моделей підготовки майбутніх учителів та організації їх підготовки до майбутньої діяльності.

Сучасний етап розвитку професійно-педагогічної освіти характеризується переходом від пояснювально-інформаційних технологій до діяльнісно-розвивальних та особистісно-орієнтованих, упровадження яких у сферу вищої освіти. Останнє має сприяти вирішенню проблеми щодо їх якісного впливу на зміст, методи; організаційні форми навчання, що, у свою чергу, створює умови для вдосконалення процесу підготовки вчителя.

В історії педагогічної науки існує тенденція до постійного пошуку вдосконалення систем, методів та форм підготовки майбутніх учителів, яка ґрунтується на загальних принципах побудови процесу навчання. Керуючись положенням (ще з часів Я.А. Коменського) про те, що успішність навчання залежить від рівня його організованості та керованості, більшість дослідників стверджує, що у навчальному процесі у всі часи реалізувалася певна технологія, сучасна ж педагогічна технологія є синтезом досягнень педагогічної науки та практики, поєднанням традиційних елементів минулого досвіду та того, що створено суспільним прогресом, гуманізацією та демократизацією суспільства.

В.П. Безпалько розглядає трансформацію педагогічних технологій в історії педагогіки на основі виділення “педагогічних епох” підкреслюючи, що кожна наступна технологія ніби асоціюється з послідуною, збагачуючись набуваючи при цьому нових якостей,

властивостей, особливостей, завдяки чому праця педагога стає більш ефективною [1, с. 16].

Виходячи з цього, технологічний підхід у світовій педагогічній практиці розглядається як альтернативний традиційному, в основі якого лежить отримання готових знань та їх репродуктивне засвоєння, а елементи технологізації зустрічаються в працях більшості видатних зарубіжних і вітчизняних педагогів. Джерелом а також складовими елементами педагогічної технології можна вважати соціальні перетворення, нове педагогічне мислення, досвід минулого, систему психолого-педагогічних наук.

Пошук досконалої системи підготовки майбутнього вчителя існував у кожному історичному періоді на емпіричному рівні, але як наукова проблема визначився разом з початком професійної підготовки вчителів у XVIII столітті: відкриттям перших учительських семінарій та педагогічних інститутів. Процес формування особистості вчителя розглядався ще такими педагогами-філософами, як Аристотель, Демокрит, Квінтіліан, Платон, Сократ, педагогами-гуманістами М. Монтенем, Ф. Рабле, філософами-просвітителами К.А. Гельвецієм, Ж.-Ж. Руссо, видатним педагогом середньовіччя Я.А Коменським. Відомий швейцарський педагог Й.-Г. Песталоцці, керуючи одними з перших педагогічних інститутів (Бургдорфським та Івердонським), створив таку систему практичної і теоретичної підготовки до педагогічної діяльності, досвід якої вивчався видатними педагогами Європи того часу [3, с. 69-72]. Своєрідною педагогічною технологією підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності можна вважати працю німецького педагога А. Дістервега „Керівництво до освіти німецьких учителів”, яка має всі ознаки технологізованості: цілеспрямованість, систематичність, чітку структуру, практичну спрямованість [2].

Проблему створення ефективної моделі підготовки майбутніх учителів у той час розглядали та вирішували також і відомі вітчизняні педагоги. К.Д. Ушинський вважав, що вчитель стає творцем особистості дитини тоді, коли пізнає закони її розвитку, глибоко знає психологію, має високий рівень методичної майстерності [8, с. 242-243]; М.І. Пирогов розглядав теоретичну і практичну підготовку вчителів як першочергову справу; О.В. Духнович, який створив перший систематизований підручник з педагогіки для народних учителів в

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

Україні, вважав „педагогію” мистецтвом мистецтв, вимагав, щоб педагог розвивав душевні і тілесні сили вихованців цілеспрямовано, поступово і відповідно до їхнього віку, тобто індивідуалізував та технологізував процес навчання і виховання [3, с. 178-180].

Перші спроби використання технологічного підходу у вітчизняній практиці зробили Т.О. Ільїна та М.В. Кларін. Визнаними та відомими можна назвати моделі технології оптимізації навчального процесу (Ю.К. Бабанський), технологічного процесу поетапного формування розумових дій (Н.Ф. Талізїна), технології індивідуалізованого навчання (І.Е. Унт).

Підготовка вчительських кадрів на сучасному етапі розвитку педагогічної науки розглядається у різних аспектах, а саме: розробка різноманітних моделей змісту педагогічної освіти (С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, М.Б. Євтух, І.П. Підласий); оптимізація методів і прийомів професійної підготовки майбутніх учителів (Д.Н. Кавтарадзе, М.М. Поташник, Т.С. Яценко); підвищення ефективності певної ланки підготовки студентів у педагогічному закладі (В.Г. Вонсович, Л.С. Деркач, Л.А. Онищук); формування системи знань, умінь, поглядів (Л.Ф. Галуза, П.І. Гунько, О.А. Дубасенюк); вдосконалення технологій навчання майбутніх учителів (А.М. Алексюк, В.І. Бондар, В.А. Козаков, О.Г. Мороз, Н.Г. Ничкало, О.М. Пехота, О.Я. Савченко, В.А. Семиченко, С.О. Сисоєва).

Значна кількість наукових робіт присвячена дослідженню, вивченню і аналізу досвіду, набутого вищою педагогічною школою у минулому (Л.В. Задорожна, В.К. Майборода), що також допомагає осмисленню технологічних напрямів оновлення підготовки майбутніх вчителів у сучасній вищій школі, у тому числі використанню індивідуального підходу у процесі становлення особистості педагога та створенні сучасних моделей навчання.

Розглядаючи проблему підготовки та готовності до майбутньої педагогічної діяльності, відомий дослідник В.О. Сластьонін вважає, що професійне становлення вчителя у дидактиці представлено у дослідженнях та спеціальній літературі на таких рівнях: інтуїтивному, репродуктивному, репродуктивно-творчому, творчо-репродуктивному, творчому. В основі кожного рівня лежить відповідний рівень готовності майбутнього вчителя до виконання своїх професійних функцій. За його даними у багатьох випускників педагогічних інститутів переважають

перші два рівні професійної готовності [7, с. 16-18]. Причину такого становища, на наш погляд, слід шукати в тому, що у традиційному навчальному процесі вищих педагогічних закладів переважає пояснювально-інформаційний підхід, не приділяється достатня увага технологізованому та індивідуалізованому формуванню знань, умінь та навичок, у практиці роботи переважають колективні форми, які ведуть до знеособлення, нівелювання особистості майбутнього спеціаліста.

Серед найбільш перспективних шляхів реалізації завдань національної школи вважається розробка та впровадження моделей *інноваційних технологій*, що спрямовані на задоволення актуальних проблем системи освіти, спираються на використання нових знань, базуються на мотивації суб'єктів педагогічної діяльності, мають на меті подолання наслідків деструктивних процесів у системі освіти або виведення її на більш високий, конкурентноспроможний рівень навчання [4, с. 8-9].

Під час проведеного нами аналізу проблеми професійної підготовки вчителя до індивідуалізації навчання учнів було виявлено ряд загальних тенденцій, а саме: початок пошуку досконалої моделі професійної підготовки вчителя пов'язаний з відкриттям перших спеціальних навчальних закладів у XVIII ст., цей пошук не припиняється до цього часу; існування кожної окремої системи професійної підготовки майбутнього вчителя містить у собі елементи технологізованості; наявність значної організаційної складності, зорієнтованість у основному на “середнього” студента та репродуктивне засвоєння знань, умінь та навичок існуючих технологій професійної підготовки вчителя; неоднозначне сприйняття індивідуалізації навчальної діяльності у різні періоди часу або як одного із способів урахування та формування творчої особистості, або ж як такої, що не відповідає колективному характеру навчання; надання значної уваги створенню інноваційних технологій особистісно орієнтованої спрямованості у XX ст.

Виділення зазначених тенденцій дозволяє проаналізувати й виявити причини недосконалості існуючої системи професійної підготовки майбутнього вчителя, врахувати недоліки та кращий досвід у розробці власної моделі технології а також розглядати підготовку майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів як об'єктивний творчий процес, який має ґрунтуватися на індивідуальному та технологічному підходах, що допоможе поліпшити успішність студентів, більшою мірою

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

реалізувати їх пізнавальний потенціал, сприяти формуванню у них професійного світогляду, перевести „суб’єкт-об’єктні” відносини в площину „суб’єкт-суб’єктних”.

Синтез отриманої інформації також дав можливість обґрунтувати склад та структуру навчальної діяльності, яка стала *орієнтовною моделлю технологізованої підготовки майбутнього вчителя до індивідуалізації навчання учнів* і містить такі компоненти: *цілемотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний* (див. табл.1).

Важливого значення для ефективної діяльності щодо індивідуалізації навчання учнів набуває усвідомлення *цілей та результату*, що очікується. Образом *результату* у нашому дослідженні буде виступати створена модель індивідуалізованої навчальної діяльності.

*Таблиця 1*

**Компоненти орієнтовної моделі готовності майбутніх учителів до індивідуалізованої навчальної діяльності**

I. Цілемотиваційний	<ul style="list-style-type: none"><li>• освітнього спонукання</li><li>• розвивального спонукання</li><li>• соціального спонукання</li><li>• авторитарного спонукання</li></ul>
II. Змістовий	<ul style="list-style-type: none"><li>• знання сутності понять</li><li>• фахові знання</li></ul>
III. Операційно-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"><li>• інструментарій (форми, методи)</li><li>• уміння</li></ul>
IV. Результативний	<ul style="list-style-type: none"><li>• готовність до індивідуалізованої діяльності відповідно до створеної моделі</li></ul>

*Цілемотиваційний компонент* розробленої моделі дозволяє усвідомити значущість індивідуалізації у навчальному процесі та вірно спрямовувати свою діяльність. Поняттям „мотивація” у психолого-педагогічній науці позначається процес, у результаті якого певна діяльність набуває для індивіда особистісного сенсу, сприяє розвитку та стійкості інтересу, перетворює зовні задані цілі у внутрішні потреби особистості [1, с. 97].

Ми припускаємо, що основними *мотивами* професійно-педагогічної діяльності щодо здійснення цілей індивідуалізації навчання учнів є:



-*мотиви освітнього спонукання*: спрямованість на реалізацію освітньої функції; розвиток інтересу до свого предмету; формування міцних і глибоких знань; стимулювання до самоосвіти;

-*мотиви розвивального спонукання*: прагнення до всебічного розвитку кожного учня; формування в учнів творчого ставлення до навчальної діяльності; прагнення до самостійності; врахування інтересів та розвиток особистості кожного учня;

-*мотиви соціального спонукання*: надання допомоги у соціальній адаптації; підготовка учнів до практичного використання отриманих знань у майбутній трудовій діяльності, усвідомленого вибору професії;

-*мотиви авторитарного спонукання*: виконання вимог програми; викон

- знання вимог адміністрації, реалізація своїх вимог.

*Змістовий компонент* розробленої нами робочої моделі індивідуалізованої діяльності вчителя складає система фахових знань та ступінь розуміння сутності сімейства понять, що розглядаються.

Продуктивність професійної діяльності вчителів загальноосвітніх шкіл перш за все, зумовлюється рівнем сформованості фахових знань, набутих у навчальних педагогічних закладах та шляхом самоосвіти. Під *фаховими* будемо розуміти знання, що необхідні вчителю для продуктивного виконання професійної діяльності [5, с. 78]. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, вивчення досвіду роботи вчителів загальноосвітніх шкіл, бесід з викладачами та студентами педагогічних навчальних закладів нами був виділений блок загальних *фахових знань*, необхідних і важливих для здійснення індивідуалізації навчання учнів.

*Операційно-діяльнісний компонент* розробленої моделі складає „*інструментарій*” роботи вчителя (форми та методи навчання) та *уміння* індивідуальної роботи. *Уміння* є невід’ємною складовою структури будь-якої діяльності. Педагогічні уміння кваліфікуються у дослідженнях як різновид інтелектуальних умінь [6, с. 80]. Більшість дослідників визначають педагогічні уміння як здатність виконувати складні комплексні дії на основі знань, навичок і практичного досвіду.

*Уміння індивідуальної роботи* ми будемо розглядати як здатність реалізувати цілі індивідуалізації навчання, що ґрунтуються на знаннях сутності проблеми та системі загальних знань. Наукові праці А.П. Акімової, А.С. Деркача, О.А. Дубасенюк, Н.В. Кузьміної,

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

Л.Д. Павлової та багатьох інших науковців підтверджують важливість їх дослідження і виділяють як стрижневі *гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні та організаторські* групи умінь, які, на наш погляд, є також основою діяльності, спрямованої на індивідуалізацію навчання учнів і складають *операційно-діяльнісний* (функціональний) компонент пропонованої робочої моделі.

Операційно-діяльнісний компонент розробленої моделі індивідуалізованої навчальної діяльності передбачає оволодіння способами її реалізації, до яких ми відносимо *загальні та конкретні форми і методи навчання*. Розуміння значущості та високий рівень володіння як традиційними, так і нетрадиційними формами та методами навчання, на наш погляд, дає змогу творчо працюючим педагогам індивідуалізувати процес навчальної діяльності учнів.

Проведений теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури, діагностика стану підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл до індивідуалізації навчання учнів, пілотажне опитування студентів старших курсів фізико-математичного, природничого, філологічного факультетів Житомирського, Вінницького, Рівненського державних педагогічних університетів (573 студента) дозволив виділити *критерії та показники рівня підготовленості* майбутніх учителів до цього виду діяльності відповідно до розробленої моделі. В остаточний варіант критеріїв рівня підготовленості майбутніх учителів до індивідуалізації навчання були вміщені параметри, які описані у теоретичних джерелах та ті, що отримали не менш як 75 % позитивних висловлювань під час проведеного опитування.

Слід зазначити, що при їх розробці врахована також специфіка здійснення індивідуального підходу вчителів у навчальних закладах типу „загальноосвітня школа”. Дамо характеристику кожному з визначених *критеріїв*:

I критерій – *теоретичний*. До показників теоретичного критерію ми відносимо ступінь усвідомлення сутності індивідуального підходу, індивідуальної роботи, індивідуалізації, розуміння їх важливості та місця у навчально-виховному процесі та рівень засвоєння системи професійно-педагогічних знань, необхідних для їх реалізації в навчальному процесі.

II критерій – *практичний*. Показником цього критерію є усвідомлення системи професійно-педагогічних умінь, необхідних для індивідуалізації

навчання, рівень володіння ними та уявлення про ступінь готовності до індивідуалізації навчання у майбутній професійній діяльності.

III критерій – *результативний*. Рівень успішності вивчення педагогічних дисциплін завдяки впровадженню технології індивідуалізованого навчання є показником цього критерію (результати контрольних робіт, диференційованих заліків, екзаменів).

Виходячи з означеного, модель *формування готовності майбутнього вчителя до індивідуалізації навчання учнів*, ми вважаємо, доцільно будувати як спеціально створений процес активного засвоєння теоретичних знань і практичних умінь у ході застосування педагогічної технології, яка має організаційно впорядкувати всі залежності процесу навчання, вибудовувати його етапи, виділити умови їх реалізації, співвіднести зі своїми можливостями для досягнення мети – гарантії запланованого результату. Останнє дає можливість розглядати його також як об'єктивний творчий процес, що має ґрунтуватися на індивідуальному та технологічному підходах, дозволить поліпшити успішність студентів, більшою мірою реалізувати їх пізнавальний потенціал, сприяти формуванню у них професійного світогляду, перевести “суб’єкт-об’єктні” відносини в площину “суб’єкт-суб’єктних”.

**Список використаної літератури:**

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Дистервег А.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956. – С. 136-154.
3. Історія педагогіки / За ред. М.В. Левківського, О.А. Дубасенюк. – Житомир: ЖДПУ, 1999. – 336 с.
4. Кіяшко О.О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I-II років акредитації: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський держ. пед. ун-т ім. Шевченка – Луганськ, 2001. – 20 с.
5. Панчук В.В. Психолого-педагогічні фактори підвищення професіоналізму викладача вищої школи (На матеріалах викладання іноземної мови в технічному вузі): Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – Луцьк, 1996. – 200 с.
6. Руденко Н.Г. Индивидуально-творческий подход в процессе психолого-педагогической подготовки студентов. – М.: Знание, 1991. – 64 с.
7. Сластёнин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – С. 16-18.
8. Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948-1952.

### **Моделювання кредитно-модульної системи підготовки вчителя у вигляді спільного європейського освітнього проекту**

Одним із головних початкових етапів у проектуванні кредитно-модульної системи підготовки вчителів є розгляд та побудова її можливих ефективних моделей. Для вирішення цієї проблеми доцільно використати сучасні підходи до розв'язування інтелектуальних завдань, зокрема декларативний [1] та процедурно-функціональний [2], а також скористатися європейським досвідом щодо реалізації освітніх проектів у вищій школі.

Програма ТЕМПУС-ТАСІС [3] ініційована Європейською Комісією у 1990 році. Вона передбачає взаємодію з установами із країн Європейського Співтовариства та спрямована на вдосконалення систем вищої освіти в країнах партнерах<sup>3</sup>, зокрема в Україні. Як зазначається в нормативних документах ТЕМПУС, „в основі програми лежить усвідомлення того, що вищі навчальні заклади відіграють особливо важливу роль у процесі соціального та економічного переходу, а також культурного розвитку; що вони також є резервом спеціалізованих знань і людських ресурсів і забезпечують виховання нових поколінь політичних лідерів” [4]. За цією програмою розглядаються проекти та присуджуються гранти 3 видів: спільні європейські проекти; структурні та додаткові заходи; індивідуальні гранти на мобільність.

Особливого значення набувають підходи, що використовуються під час проектування такого виду проектів, як спільні європейські. Вибір зумовлений тим, що спільні європейські проекти є структурованими проектами, що призначені для досягнення чітко визначених цілей протягом певного періоду, результатами яких мають бути:

- створення нових навчальних курсів, підвищення кваліфікації викладацького складу на основі розробки змісту і методів викладання у вищих навчальних закладах (тип – проекти з розробки навчальних програм);

- перебудова управління, організаційного устрою та адміністративного керівництва (тип – проекти з управління університетами);

---

<sup>3</sup> До країн-партнерів відносяться окремі країни, що не є членами Європейського Союзу і розташовані в таких регіонах: Західні Балкани, Східна Європа і Центральна Азія, країни Середземномор'я.

*Моделювання кредитно-модульної системи підготовки вчителя у вигляді  
спільного європейського освітнього проекту*

---

- розробка адміністративних та інституційних структур за допомогою організації курсів, спрямованих на покращання практичних знань і вдосконалення навичок неакадемічних працівників (тип – курси в підтримку інституційного будівництва).

Варто зазначити, що для кожного типу спільних європейських проектів щорічно визначаються конкретні пріоритети, які узгоджуються з національними керівними органами країн-партнерів та відповідають реальним національним потребам.

Подання заявки на участь у конкурсі спільних європейських проектів передбачає заповнення відповідної форми, яка складається з 6-ти розділів [5]. Якщо процедуру розробки проекту відокремити від процедури подання заявки, то основна робота з проектування концентрується в третьому розділі і вимагає дотримання чітко визначених дій:

1. Обґрунтувати проект.
2. Описати проект.
3. Визначити цілі, результати та заходи проекту.
4. Розробити робочий план.
5. Скласти таблиці результатів і заходів для досягнення кожного результату та таблиці, що передбачають заходи, спрямовані на:
  - 5.1. Розповсюдження результатів.
  - 5.2. Стійкість.
  - 5.3. Контроль якості і моніторинг.
  - 5.4. Управління проектом.

Використаємо описаний підхід та розглянемо проектування кредитно-модульної системи навчання майбутнього вчителя (КМСНВ) як проектування *спільного європейського освітнього проекту*.

Проаналізуємо детальніше основні вимоги до змісту дій (пунктів проектної пропозиції третього розділу форми для участі в конкурсі спільних проектів за програмою ТЕМПУС-ТАСІС) та з'ясуємо відповідні вимоги до проектування кредитно-модульної системи навчання вчителя як до спільного європейського проекту.

1. Обґрунтування проекту.

*Вимоги програми ТЕМПУС-ТАСІС.* Необхідно здійснити аналіз проблеми та потреб країни-партнера, що включає, серед іншого, такі аспекти: контекст національної вищої освіти, відображений у проектній пропозиції; посилання на інституційні плани розвитку ВНЗ; особливі

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

потреби. Запропоновано також обґрунтувати вибір виконавців проектів. Необхідно пояснити, чому підібрані спеціалісти найкращим чином підходять для участі у проекті, та дати професійну характеристику кожному з них.

*Вимоги до проектування КМСНВ.* Конкретизація проблеми впровадження КМСНВ на інституційному рівні з урахуванням потреб впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) у вищій освіті України. Визначення особливих потреб адміністративно-викладацького складу та студентів ВНЗ в умовах переходу від традиційної до кредитно-модульної системи навчання.

Обґрунтування вибору виконавців проекту має передбачати визначення якісного складу робочих груп та виконавців на всіх рівнях організації навчального процесу у ВНЗ – від ректорату до окремого викладача.

***2. Описання проекту.***

*Вимоги програми ТЕМПУС-ТАСІС.* У цьому пункті необхідно чітко виділити цілі проекту та сформулювати методiku, що пропонується для досягнення цілей. Потрібно описати результати, які планується досягнути у кожному році<sup>4</sup>, та надати інформацію щодо заходів і ресурсів, необхідних для їх досягнення. Наприклад, для проектів із розробки навчальних програм описання має включати чітке визначення тривалості і структури нових курсів; перелік нових дисциплін, які будуть впроваджені в результаті діяльності над проектом; пояснення того, як робота над проектом буде просуватися протягом часу тощо.

*Вимоги до проектування КМСНВ.* Цілі проектування кредитно-модульної системи майбутнього вчителя мають бути конкретизованим варіантом цілей КМСОНП у вищому закладі освіти з огляду на специфіку фахової підготовки вчителя та досягатися шляхом інтегрованого використання двох основних технологій: залікових освітніх одиниць (залікових кредитів) та дидактичних модульних технологій. Для визначення запланованих результатів доцільно орієнтуватися на професійні компетенції майбутнього вчителя, які мають бути сформовані на основі опанування відповідних дисциплін.

---

<sup>4</sup> Тривалість такого виду проектів як "спільні європейські проекти" за програмою ТЕМПУС-ТАСІС становить два або три роки.

Результатами можуть бути: нормативне забезпечення (освітньо-кваліфікаційні характеристики та освітньо-професійні програми для рівнів „бакалавр”, „магістр”; навчальний план спеціальності з дисциплінами, для яких визначено залікові кредити); навчально-методичне забезпечення (навчальні та робочі програми дисциплін, побудовані на основі використання залікових та змістових модулів); організаційно-дидактичне забезпечення (інформаційний пакет спеціальності; ІНП студентів).

### 3. Цілі, результати та заходи проекту.

*Вимоги програми ТЕМПУС-ТАСІС.* Цей пункт передбачає розробку логічної структурної матриці (ЛСМ) для того, щоб ретельно запланувати цілі, результати та заходи проекту. Форма ЛСМ наведена у табл. 1.

ЛСМ являє собою синтез проекту та слугує інструментом, що дає загальне уявлення про проект і допомагає планувати, виконувати й керувати проектом.

Розглянемо основні елементи ЛСМ:

– *загальна мета та специфічні цілі проекту.* Мають визначати, що планується досягти до кінця проекту. Кожна ціль повинна бути "розумною" (від англійського "SMART"): Specific (конкретною), Measurable (вимірюваною), Accurate (точною), Realistic (реалістичною) і Time-bound (реалізованою у встановлений термін).

– *продукти* (матеріальні), *результати* (нематеріальні). Продуктом (матеріальним) може бути, наприклад, навчальний посібник; результатом (нематеріальним) можуть бути, наприклад, сформовані у ході виконання проекту знання, вміння та навички. Реалізація всіх намічених результатів (продуктів) має означати, що цілей досягнуто;

– *заходи.* Для досягнення кожного результату (продукту) мають бути вказані пов'язані з ним конкретні заходи;

– *ресурси.* Ресурси слід трактувати як необхідні умови для проведення заходів (людські ресурси, обладнання, матеріали тощо).

Варто зазначити, що для всіх вищенаведених елементів логічна структурна матриця передбачає визначення: *показників прогресу*, для яких властиві кількісні і якісні характеристики, термін виконання, вказівка на цільову групу та які розглядаються як механізм неперервного оцінювання ходу виконання проекту; *допусків та ризиків* – факторів (ситуацій, подій, умов або рішень), необхідних для успішної реалізації проекту, але які знаходяться за рамками впливу виконавців проекту.

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

*Вимоги до проектування КМСНВ.* Опишемо вимоги, скориставшись вищенаведеною формою логічно-структурної матриці спільного європейського проекту (див. табл. 1). Під час розробки вважатимемо, що ЛСМ (табл. 2) є складовою описання проекту, який подається на конкурс за програмою ТЕМПУС-ТАСІС.

**4. Робочий план.**

*Вимоги програми ТЕМПУС-ТАСІС.* Для складання робочого плану проекту передбачено внесення записів до моделі, що пропонується аплікаційною формою. Необхідно вказати періоди досягнення кожного результату, строки та місце проведення кожного заходу (дії). Зміст робочого плану має включати всі відповідні результати, заходи та дії, що зазначені в логічно-структурній матриці.

*Вимоги до проектування КМСНВ.* Можуть бути аналогічні вищезазначеним вимогам до складання робочого плану проекту. Зокрема, для всіх результатів та заходів, що їм відповідають, потрібно запланувати терміни виконання. Слід визначити часову послідовність проведення заходів, урахувавши можливість паралельного виконання окремих із них. Варто зазначити, що такий підхід доцільно використати для детального описання дій на кожному із етапів запропонованого алгоритму для проектування КМСОНП у вищому закладі освіти [2: 16-17].

**5. Таблиці результатів та заходів.**

*Вимоги програми ТЕМПУС-ТАСІС.* Інформація про результати та заходи повинна давати відповіді на питання:

- „що?": описання діяльності (наприклад, координаційна нарада, розробка навчального посібника, публікація матеріалів конференції тощо);

- „хто?": описання членів консорціуму за проектом, які беруть участь у заході, їхні ролі та функції;

- „для кого?": чітке визначення групи осіб (цільової групи), для яких проводиться захід; кількість осіб у такій групі;

- „коли і де?": місце та конкретні строки проведення заходу (кількість годин, днів або місяців);

- „за рахунок чого?": всі потрібні ресурси та фінанси, що необхідні для проведення заходу (заробітна плата, гонорари, витрати на відрядження, публікації, обладнання, зв'язок тощо).

Окремі таблиці мають описувати ряд обов'язкових заходів:



*Моделювання кредитно-модульної системи підготовки вчителя у вигляді  
спільного європейського освітнього проекту*

---

- розповсюдження результатів: ознайомлення з результатами проекту груп, які не беруть у ньому безпосередньої участі. Наприклад інформаційні сесії, проведення навчання або залучення до проектної діяльності політичних керівників, що не входять у консорціум;

- стійкість: довгостроковий прогноз життєздатності результатів проекту, особливо після припинення фінансування за програмою ТЕМПУС;

- контроль якості і моніторинг: описання механізмів контролю якості і моніторингу. Наприклад, проведення експертного оцінювання, робота внутрівідомчих комісій з оцінювання, зовнішніх акредитаційних комісій. Для проектів з розробки навчальних програм рекомендованим механізмом є обов'язкова їх акредитація та визнання на міжнародному рівні. Результати моніторингу та складені звіти з якості виконуваної роботи мають включатися до відповідного звіту про виконану роботу;

- управління проектом: кожен член консорціуму повинен мати чітко прописані ролі та обов'язки, що включають оцінювання завдань, які вони будуть виконувати, і наперед визначену кількість людино-годин, необхідних для виконання кожного завдання.

*Вимоги до проектування КМСНВ.* Для досягнення запланованих результатів і виконання заходів ми виділяємо такі групи осіб: 1) адміністративно-управлінський персонал (ректорат, координатор КМСОНП, навчальна частина, декани, завідувачі кафедр), 2) адміністративно-обслуговуючий персонал (методисти, секретарі деканатів, лаборанти кафедр, працівники бібліотек, куратори спеціальності тощо), 3) академічний персонал (викладачі всіх дисциплін, що вивчаються на спеціальності), 4) студенти.

Кожна виділена група може виступати як учасник та виконавець конкретного заходу („хто?“), так і бути цільовою групою („для кого?“).

Управління проектом можна здійснювати на двох рівнях. *Перший рівень управління* має забезпечувати координатор та робоча група університету з впровадження КМСОНП. До основних функцій менеджерів такої групи відносяться: обґрунтування кредитно-модульної системи; розробка загальноуніверситетських нормативних документів з організації навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців; зовнішній контроль і експертний моніторинг якості проектування робочими групами спеціальностей; розповсюдження досвіду та консультації членів робочих груп спеціальностей; розробка та

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

проведення загальноуніверситетських заходів з упровадження КМСОНП.

*Другий рівень управління* забезпечується міжкафедральною робочою групою та робочою групою зі спеціальності, які: координують роботу з розробки університетських стандартів зі спеціальності; готують рекомендації щодо розробки навчально-методичного, дидактичного забезпечення навчального процесу; здійснюють внутрішній контроль і моніторинг якості впровадження; проводять заходи на рівні факультету та кафедр; узгоджують свою роботу та звітуються перед робочою групою університету.

Таким чином, розгляд проектування КМСНВ за моделлю спільного європейського освітнього проекту дозволяє встановити ряд важливих особливостей:

1) Основними складовими проектування є: обґрунтування; описання; розробка послідовності конкретних заходів шляхом попереднього визначення загальної мети, специфічних цілей, продуктів/результатів, що містять ефекти, вигоди, зміни для досягнення цілей; складання робочого плану; розробка таблиць результатів та заходів з детальним їх описанням.

2) Ресурси та їх фінансування визначаються як необхідна умова проведення кожного запланованого заходу.

3) Під час проектування у явній формі вказуються додаткові параметри, що можуть впливати на ефективність ходу виконання проекту: показники прогресу, джерела їх інформації, допуски, ризики, попередні умови.

**Список використаної літератури:**

1. Спірін О.М. Фреймова модель кредитно-модульної системи // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2006. – № 26. – С. 9-13.

2. Спірін О.М. Процедурний підхід до проектування кредитно-модульної системи // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2006. – № 28. – С. 14-18.

3. [http://europa.eu.int/comm/education/tempus/index\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/tempus/index_en.html), 5.03.2006 р.

4. TEMPUS. Руководство для кандидатов. – Ч. 1: Общая информация. – <http://www.etf.eu.int/Tempus>, 5.03.2006 р.

5. TEMPUS. Руководство для кандидатов. – Ч. 4: Инструкции по заполнению заявок. – <http://www.etf.eu.int/Tempus>, 5.03.2006 р.

### **Модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування в учнів стратегічної (діяльнісної) компетенції**

Інтеграція України до Європейського освітнього простору зумовила перегляд і уточнення перспективних тенденцій та напрямів розвитку вітчизняної освіти. Однією з її пріоритетних цільових установок є сьогодні підготовка майбутніх учителів до формування в учнів середньої школи ключових компетенцій [1] як засобу їх успішної самореалізації та пристосування до мінливих життєвих умов. В освітньому форматі вони втілюються через комплекс ключових освітніх компетенцій, оскільки сформувати ключові компетенції в школі у повному обсязі неможливо – вони розвиваються та вдосконалюються впродовж всього життя людини [2]. Як відомо, освітні компетенції реалізуються через розгалужену систему загальнопредметних і предметних, перелік яких періодично поповнюється й уточнюється.

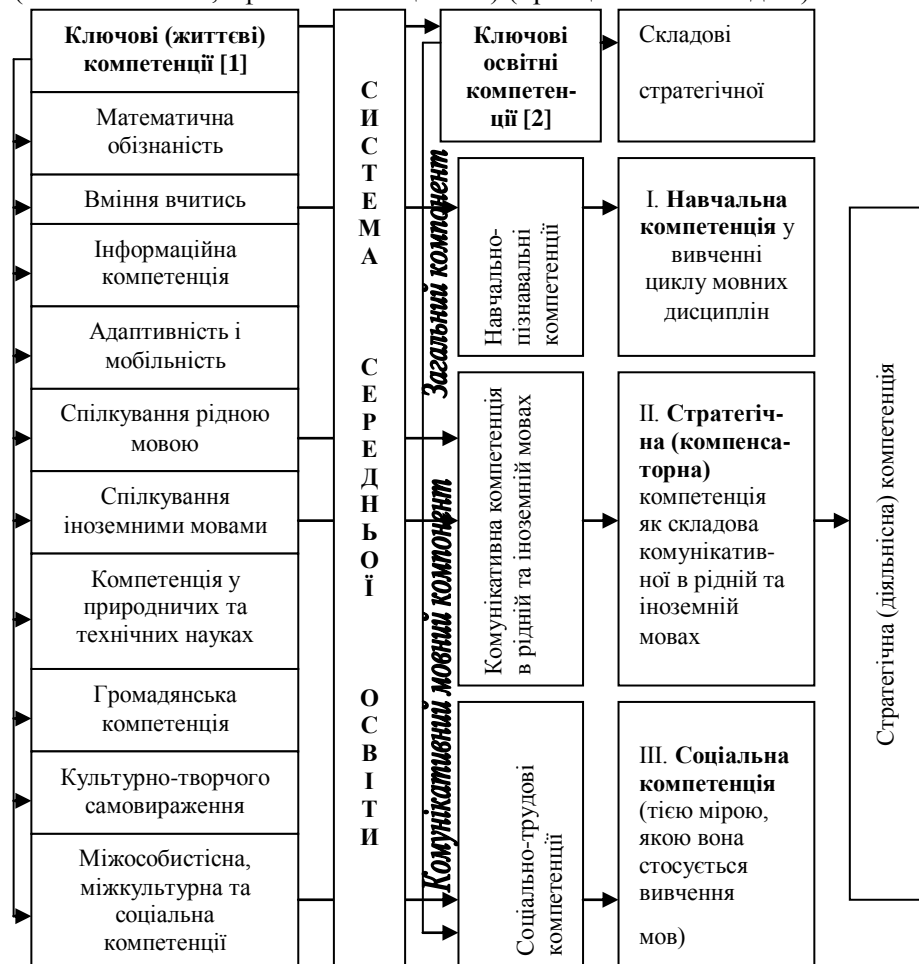
У 2004 році серед нормативних вимог щодо формування освітніх компетенцій у мовному циклі дисциплін з'явилась стратегічна (діяльнісна) компетенція (СДК) (див. наприклад, Державний стандарт базової і повної середньої освіти: освітня галузь “Мови і літератури” [3]). Її поява була зумовлена необхідністю ввести в педагогічну практику вимоги щодо формування у школярів ключової компетенції “вміння вчитись” у циклі мовних предметів. Проте специфіка цього предметного циклу зумовила більш складну структуру СДК, в якій крім “вміння вчитись” реалізувалися й інші компетенції “комунікативного” спрямування.

Основною складовою СДК є **навчальна компетенція**. Вона є загальнопредметною інтерпретацією ключової компетенції “вміння вчитись” і ключових освітніх навчально-пізнавальних компетенцій (див. Рис. 1). Загальнопредметною, оскільки в даному випадку йдеться про модифікацію навчальної компетенції в циклі мовних предметів, що зумовлено специфічною проблематикою цих дисциплін. Ця компетенція належить до загальних компетенцій [4:11], оскільки її формують не тільки в мовному циклі дисциплін. Тому вона умовно складає загальний компонент СДК (див. Рис 1).

Навчальну компетенцію визначають як здатність самостійно вчитись, яка дозволяє ефективно здійснювати або вдосконалювати навчально-пізнавальну та дослідницьку діяльність у будь-якій освітній галузі

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

шляхом вирішення кола проблем, що виникають у цих видах діяльності. Засобом її реалізації у процесі вивчення іноземної мови є групи навчальних **стратегій оволодіння мовами**. За класифікацією Дж. Рубіна [5] та Р.Л. Оксфорд [6] вони поділяються на прями (стратегії запам'ятовування, а також когнітивні і компенсаторні) та непрямі (метакогнітивні, афективні і соціальні) (про що йтиметься далі).



*Рис. 1. Місце стратегічної (діяльнісної) компетенції серед ключових та ключових освітніх компетенцій*

Другою складовою СДК є *комунікативний мовний компонент* (див. Рис 1). Він “забезпечує ... можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби” [4:11]. До цього компоненту належать стратегічна (компенсаторна) і соціальна компетенції, що реалізують відповідні ключові й освітні компетенції (див. Рис. 1).

**Стратегічну (компенсаторну) компетенцію** було винайдено М. Кенейлом та М. Свейн у 1980 році як складову комунікативної компетенції людини. Розвиток останньої, власне, зумовлює здатність людини спілкуватися рідною й іноземними мовами, що відображає її зв'язок з відповідними ключовими компетенціями (див. Рис. 1).

Стратегічна (компенсаторна) компетенція "полягає в досконалому володінні стратегіями вербального та невербального спілкування, які можуть бути задіяними, щоб компенсувати зрив у ньому, викликаний наявними умовами ситуації спілкування ... або недостатнім рівнем комунікативної компетенції, а також, щоб підвищити ефективність процесу спілкування" [7]. Її основною функцією є вирішення суб'єктом комунікативних проблем, які виникають у формі зриву спілкування та внаслідок недостатнього володіння співрозмовників мовою (особливо іноземною) чи як результат появи інших перешкод взаєморозумінню (наприклад, шуму, фізичної втоми співрозмовників, великої відстані між ними тощо). Ця компетенція реалізується групою прямих **стратегій досягнення** (компенсаторних комунікативних стратегій). Деякими дослідниками до неї відносяться і **стратегії уникнення**, протилежні попереднім, про що йтиметься далі. За своїм місцем в освітній компетентнісній ієрархії ця компетенція належить до *загальнопредметних*. Адже брак комунікативної компетенції може виявлятися як у носіїв рідної, так і в іноземній мові. А тому й стратегічна (компенсаторна) компетенція може застосовуватися і, відповідно, розвиватися в будь-якій мові циклу мовних предметів.

Нарешті, **соціальна компетенція** у складі СДК представлена лише тією мірою, якою вона стосується процесу вивчення мов (зокрема, іноземних). Адже ця компетенція має відношення до всіх сфер людської взаємодії. У вивченні ж іноземних мов вона передбачає здатність і бажання ефективно співробітничати з іншими учасниками іншомовного комунікативного процесу з метою спільного досягнення цілей спілкування. Функцією цієї компетенції в навчальному процесі є вирішення кола комунікативних проблем, що виникають, коли

незважаючи на свій негативний емоційний стан, потрібно вирішити певні питання шляхом комунікативної взаємодії. Вона також є *загальнопредметною*, оскільки її розвиток можливий в учнів у вивченні всього циклу мовних предметів. Її реалізація здійснюється засобами окремої групи непрямих **соціально-афективних стратегій**.

**СДК** як інтегративне поєднання трьох складових – це здатність самостійно та ефективно формулювати й вирішувати проблеми у процесі вивчення рідної чи іноземної мови, які усвідомлюються суб'єктом учіння як труднощі у виконанні того чи іншого навчально-комунікативного завдання, які можуть бути подолані шляхом застосування певного раціонального способу або способів дій (прийомів і стратегій), і внаслідок чого спостерігається покращення навчальних досягнень суб'єкта учіння та його особистісний розвиток (який закладався в навчальному завданні).

В свою чергу, поняття **“стратегія”** як родове до всіх тих різновидів, які реалізують СДК, потребує уточнення, адже його розуміння, що використовується в педагогіці останніми роками, дещо відрізняється від вже традиційного у вітчизняній науці. В довідковій літературі стратегія трактується за такими напрямками:

а) *військова* стратегія – найважливіша частина військового мистецтва, яка передбачає теорію і практику підготовки і ведення війни, військових кампаній і стратегічних операцій (див., наприклад, [8:454; 9:336; 10:664]);

б) *політична* стратегія – наукова теорія й програма досягнення однієї з політичних цілей (іноді ще й економічна, суспільна) – мистецтво економічного, суспільного чи політичного керівництва масами, яке має визначити головний напрям їхніх дій, вчинків [11:1003-1004; 12:639; 13:560];

в) *спосіб дій, лінія поведінки кого-небудь* [14:751; 15:1202].

Останній смисловий напрям відображено та деталізовано у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти. В цьому документі *“стратегія”* у вивченні іноземної мови – трактується як “певним чином організована, цілеспрямована та керована лінія поведінки, обрана індивідом для виконання завдання, яке він / вона ставить собі сам / сама, або з яким він / вона стикається” [4:10]. До цього можна додати, що стратегія у складі іншомовної СДК охоплює всі дії

*Модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування в учнів стратегічної (діяльній) компетенції*

суб'єкта учіння, послідовно об'єднані його задумом щодо вирішення тієї чи іншої навчально-комунікативної проблеми.

Кількість і ефективність навчальних та комунікативних стратегій, якими користується суб'єкт учіння, визначає його успішність у вивченні іноземної мови. Тому їх вироблення чи засвоєння можна вважати основним напрямом педагогічного впливу при формуванні іншомовної СДК.

Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови (ІМ) до формування в учнів СДК передбачає оволодіння ним двома компонентами готовності, що розвивається: **діяльнісним** і **психолого-педагогічним**. Кожен з них розкривається у взаємодії теоретичної, практичної і внутрішньоособистісної складових.



*Рис. 2. Структура діяльній готовності вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльній) компетенції*

Під “діяльній підготовкою” майбутнього вчителя розуміється розвиток його здатності вивчати іноземну мову, майстерно і свідомо використовуючи для цього навчальні і комунікативні стратегії як знаряддя вирішення навчально-комунікативних проблем. Здатність користуватись цими стратегіями зумовлюється формуванням комплексу знань, умінь, досвіду, розвитком мотиваційної сфери, здібностей та особистісних якостей (див. Рис. 2), які забезпечують високий рівень

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

навчальних досягнень у вивченні іноземної мови. Тобто, набуваючи означену діяльнісну готовність, майбутній учитель розвиває в себе те, що потім формуватиме в своїх учнів – СДК.

Педагогічна доцільність формування діяльнісної готовності майбутнього вчителя ІМ зумовлюється, насамперед, набуттям ним здатності зрозуміти передумови і труднощі розвитку, а також механізми функціонування іншомовної СДК. Це дозволить йому скеровувати формування цієї компетенції в своїх майбутніх учнів з позиції практика. Проте ДГ вчителя і СДК учня попри принципово спільні риси мають і деякі відмінності (що в основному стосується рівня необхідного оволодіння тим чи іншим компонентом).

На Рис 3 відображено структуру СДК суб'єкта вивчення іноземної мови (школяра, студента, майбутнього вчителя ІМ, слухача курсів іноземних мов тощо). Ця схема є орієнтиром для майбутнього педагога, дає можливість спроектувати педагогічний вплив на кожного суб'єкта учіння відповідно до наявних у нього індивідуальних особливостей. На ньому зображено той самий предмет, що й на Рис. 2, проте дещо інший формат дозволяє систематичніше описати і СДК суб'єкта вивчення іноземної мови, і ДГ самого майбутнього вчителя.



*Рис. 3. Структура іноземної СДК суб'єкта вивчення іноземної мови*

**I. Мотиваційно-аксіологічний компонент СДК** (див. Рис. 3) вказує на спосіб реагування суб'єкта учіння на труднощі в навчанні: в напрямі вирішення проблеми чи усунення від її вирішення. Обидва напрями розкриваються у специфіці таких структурно-змістових компонентів як



установки, мотиви, інтереси та потреби (див. Внутрішньоособистісна готовність на Рис. 2). Всі ці компоненти узагальнюються поняттям “спрямованість особистості” [16:75] або “**ціннісна орієнтація**” [17:569]. Остання визначається у довідковій літературі як вибіркове ставлення до сукупності матеріальних і духовних благ та ідеалів, що розглядаються як об’єкти мети й засоби для задоволення потреб особи. Базисом для розвитку іншомовної СДК є становлення стійких навчально-пізнавальних та комунікативних **потреб**. Стимулом до її розвитку є наявність протиріччя між внутрішньою необхідністю реалізувати ці свої потреби у вивченні іноземної мови та труднощами (проблемами), що виникають при виконанні завдань. За умови, що означені потреби вирізняються стійкістю та усвідомлюються, вони зумовлюють виникнення, відповідно, пізнавальних та комунікативних **інтересів**. Останні становлять реальну причину дій, яка стоїть за безпосередніми поштовхами – **мотивами**. В свою чергу, мотив (зовнішній або внутрішній) конкретизує потребу, зумовлює вибір засобів для її задоволення, виконуючи спонукальну, спрямовуючу та смислоутворюючу функції [17:314; 18:390]. Реалізація навчально-комунікативних потреб у вивченні іноземних мов шляхом систематичного подолання труднощів, які виникають, вимагає від людини напрацювання певних ефективних способів поведінки (стратегій і прийомів) у проблемних ситуаціях. Тенденція до повторення цих способів у подібних навчально-комунікативних ситуаціях призводить до формування фіксованих **установок** (стереотипів мислення) [17:535]. Їх наявність дає індивідові можливість зберігати цілеспрямовану поведінку в різноманітних умовах [17:535].

Описаний мотиваційний механізм функціонуватиме, якщо процес вивчення іноземної мови має для людини особистісний смисл та наповнений позитивними переживаннями [19:310]. Важливою перешкодою на шляху розвитку СДК є можлива наявність таких негативних характеристик мотивації учіння як: недоліки інтересів (їх недостатня дієвість, нестійкість, малоусвідомленість, слабка узагальненість та орієнтація на результат) [20:305]. Тому переорієнтації з результату учбової діяльності на сам її процес дозволить уникнути поверхневого, формального ставлення до навчання.

Необхідність цілеспрямованого впливу на мотиваційний механізм у процесі розвитку СДК стосується більшою мірою школярів, ніж

майбутніх учителів. Адже останні, обираючи фах, пов'язаний з мовами, спирались на попередньо сформовані інтереси й мотиви до навчання. Тому в останньому випадку йдеться не про розвиток, а про можливу корекцію мотиваційної сфери.

**II. Когнітивно-операційний компонент СДК** складається зі знань, умінь, навичок і досвіду, які дозволяють ефективно й раціонально здійснювати чи вдосконалювати процес вивчення і використання мови.

**Знання** визначаються у філософській та педагогічній літературі як сукупність результатів пізнавальної діяльності, перевірених суспільною практикою, які відображаються в свідомості людини у формі понять, суджень, теорій, орієнтовних основ діяльності й т. п. Вони ідентифікуються тільки тоді, коли проявляються у вигляді вмінь виконувати певні розумові або фізичні дії. У складі СДК вони умовно поділяються на емпіричні, теоретичні та аутопсихологічні.

1. **Емпіричні знання** являють собою орієнтовну основу навчальної та комунікативної діяльності, це знання про способи вирішення наявних проблем у вивченні іноземної мови (тобто про прийоми й стратегії). Їх обсяг відповідає кількості засвоєних особою прийомів і стратегій. У майбутнього вчителя-філолога вони мають бути систематизовані за групами стратегій у складі СДК, що дасть йому можливість цілеспрямовано розвивати в учнів здатність до вирішення усіх типів навчально-комунікативних проблем.

2. Щодо **теоретичних знань** у складі СДК, то вони формують її понятійний апарат. Обсяг цих знань залежить від віку і категорії суб'єкта вивчення іноземної мови (учень, майбутній учитель тощо). Такий обсяг пропорційно зростає від початкової до старшої школи та подається у повному обсязі майбутнім учителям-філологам.

3. **Аутопсихологічні знання** (знання про себе) передбачають усвідомлення людиною особливостей своєї спрямованості (інтересів, мотивів тощо), домінуючих здібностей (які мають відношення до вивчення мов), вольової сфери, когнітивних стилів тощо.

Вказані групи знань взаємодіють між собою у процесі виконання навчально-комунікативних завдань.

В свою чергу, **вміння** (див. Практична готовність на Рис. 2) у складі СДК кожного суб'єкта вивчення мови залежать від наявності в нього описаних вище знань. Вони розподіляються на 8 блоків за кількістю груп стратегій, про які йтиметься далі. З них перші шість входять до

*Модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування в учнів стратегічної (діяльнісної) компетенції*

---

складу навчальної компетенції, сьомий – до стратегічної (компенсаторної), а останній – до соціальної. До цих блоків належать:

1. **Мнемонічні вміння** – це вміння, що забезпечують швидке, легке та ефективно запам'ятовування чи пригадування інформації, потрібної у навчанні або спілкуванні іноземною мовою.

2. **Пізнавальні:**

а) **пізнавально-інтерпретаційні вміння** – ті, що допомагають зрозуміти інформацію (наприклад, складний теоретичний матеріал);

б) **пізнавально-практичні вміння** – ті, що відносяться до володіння способами практичного засвоєння матеріалу (наприклад, щодо формування нових умінь).

3. **Навчально-компенсаторні вміння** – це вміння, що дозволяють вирішувати навчальні проблеми в умовах відсутності достатніх для цього знань (наприклад, перекласти незрозумілу граматичну конструкцію).

4. **Організаційні вміння** – такі, що є показником володіння раціональними способами організації своєї діяльності у процесі вивчення іноземної мови (планування, організації, самоконтролю і самооцінки).

5. **Емоційно-регулятивні вміння** – це вміння, формування яких сприяє виробленню позитивного ставлення до процесу вивчення іноземної мови та власної успішності.

6. **Аналітичні:**

а) **пошуково-аналітичні** – вміння, що вказують на володіння індивідуально ефективними способами пошуку необхідної інформації у джерелах її зберігання (книжках і бібліотечних каталогах, електронних джерелах, книжних магазинах, місцях продажу дисків тощо);

б) **комунікативно-аналітичні вміння** – ті, що є показником здатності особи одержувати потрібну інформацію в міжособистісному спілкуванні іноземною мовою.

7. **Комунікативно-компенсаторні вміння** – такі, що дозволяють людині продовжувати міжкультурне спілкування, незважаючи на недостатній розвиток своєї комунікативної компетенції або на несприятливі умови.

8. **Комунікативно-мотивуючі вміння** – це ті, що зумовлюють здатність людини вирішити потрібні їй питання шляхом іншомовної комунікативної взаємодії в умовах негативного емоційного стану.

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

У свою чергу, **навички**, що є складовими вмінь, визначаються у філософських енциклопедіях як дії, що внаслідок багаторазового повторення стали автоматизованими й не потребують свідомого керування та контролю. Наприклад, до навичок у межах комунікативно-компенсаторних умінь (що стосуються здатності відновлювати проблеми, пов'язані з необхідністю відновити перерване спілкування) належить фраза-перепитувати: “Що?” або “Я не зрозумів”. Подібні фрази є універсальними автоматизованими реакціями, розвинутими в більшості людей. До навичок, що є складовими, наприклад, комунікативно-аналітичних умінь (одержувати потрібну інформацію в міжособистісному спілкуванні) належить, зокрема, звертання-запит інформації: “Скажіть мені, будь-ласка, ...” або “Ви часом не знаєте...” тощо.

Нарешті, **досвід** – останній компонент когнітивно-операційного блоку СДК суб'єкта вивчення іноземної мови (див. Рис. 3) виникає й поповнюється внаслідок вирішення особою навчально-комунікативних проблем. Він акумулюється в знаннях і вміннях суб'єкта учіння, а з психологічної точки зору є підґрунтям для розвитку комплексу установок на певні способи дій (стратегії і прийоми). Ці способи можуть обиратися з-поміж інших як більш ефективні, більш раціональні, а іноді як звичніші для особи. А тому функцією вчителя в даному випадку є формування в учнів мотивації самовдосконалення та досягнення успіху в навчанні, а також орієнтація їх на врахування своїх типологічних особливостей у виборі навчально-комунікативних стратегій. Наслідком сформованості вказаного комплексу установок є розвиток індивідуально раціонального стилю вивчення іноземної мови, про що йтиметься далі.

**III. Стратегічний компонент** СДК суб'єкта вивчення іноземної мови складається з прийомів і стратегій (див. табл. 1). Значення поняття “стратегія” розглядалось вище. **Прийоми** входять до складу стратегій [21; 22:262; 23:43; 24]. Вони призначені для реалізації окремих цілей та етапів навчальних завдань, що пояснює той факт, що стратегії визначаються як комбінації прийомів і зусиль [25:343].

До складу СДК входить вісім груп стратегій. З них шість реалізують навчальну компетенцію, і по одній групі – стратегічну (компенсаторну) і соціальну. Стратегії цих груп поділяються на прямі й непрямі, а також навчальні й комунікативні (див. табл. 1).

Класифікація стратегій у складі іншомовної СДК

За аспектом у вивчені мови	Групи навчальних стратегій	Групи комунікативних стратегій
Групи прямих стратегій	запам'ятовування	досягнення (компенсаторні комунікативні)
	когнітивні	
	компенсаторні (навчальні)	
Групи непрямих стратегій	метакогнітивні	соціально-афективні
	соціальні	
	афективні	

Групи **прямих** стратегій об'єднують ті, що безпосередньо впливають на мову, яка вивчається, і вимагають розумової обробки мови [26:37] (включають роз'яснення, перевірку / контроль, запам'ятовування, вгадування / індуктивні міркування, дидуктивні міркування та практику) [26; 27]. Як відзначено у Словнику методичних термінів, вони передбачають вміння зосередитись, планувати свою діяльність і оцінювати її результати [21].

**Непрямі** стратегії – це такі, що підтримують і регулюють вивчення мови, основане на навчальному стилі студента чи учня, емоційних характеристиках та поведінкових зразках, безпосередньо не залучаючи саму мову [26:135; 27] Ці класи взаємно підтримуються.

Таким чином, **стратегії запам'ятовування**, ключові слова – “запам'ятати” та “пригадати” (memory-related strategies) (D. Larsen-Freeman, 2000; J.M. Green, R.L. Oxford, 1995 та ін.) – це способи підвищення ефективності роботи й розвитку оперативної та довгострокової пам'яті, завдяки яким суб'єкт учіння здатен швидше і продуктивніше запам'ятовувати нову інформацію та пригадувати раніше засвоєну [22; 28; 29; 30]. До них належать: групування матеріалу, використання зображень та уявних образів (imagery), римування (rhyming), фізичні рухи (moving physically), реструктурування (reviewing in a structured way) [22:264].

**Когнітивні стратегії**, ключові слова – “пізнати”, “дізнатись”, “навчитись” (А.В. Щепілова, 2003; J.M. Green, R.L. Oxford, 1995; J. Rubin, 1981; D. Larsen-Freeman, 2000; T.A. Van Dijk, 1983 та ін.) безпосередньо пов'язані з конкретними завданнями навчання [21] і реалізують способи інтерпретації й засвоєння навчального матеріалу згідно поставлених цілей і завдань. До основних когнітивних стратегій

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

належать міркування (reasoning), аналіз (analyzing), підбивання підсумків (summarizing) та вправлення (practicing), залучаючи до цього мовний матеріал не тільки активного вжитку [22:264]. Вони задіюють студентів до взаємодії і маніпулювання матеріалом, що вивчається [30]. Як вважає А.В. Щепілова, оволодіння мовою, власне, являє собою застосування послідовних систем когнітивних стратегій [31].

**Компенсаторні стратегії**, ключові слова – “подолати”, “вирішити” (Р. Елліс, 1987; Г. Ейгер, І. Рапопорт, 1991 та ін.) становлять способи пошуку суб’єктом навчання виходу з положення, коли він не володіє необхідними засобами (знаннями, вміннями) і шукає їм заміну [21; 22:265]. Вони умовно розподіляються на 2 підвиди: навчальні та комунікативні (див. Рис. 4).

Як стратегії навчання вони містять повторення, класифікацію, перенос, дедукцію, індукцію та інше. За предметом компенсації цей підвид компенсаторних стратегій розподіляється на:

1. Мовні (граматичні) (що компенсують неадекватність розвитку (мовної) компетенції) [32]. Вони відповідно розподіляються на граматичні, фонетичні та лексичні.

2. Соціолінгвістичні (що компенсують брак розвитку соціолінгвістичної компетенції) [32]. До цієї групи належать стратегії співробітництва.

3. Дискурсивні (що компенсують проблеми, викликані браком мовленнєвої компетенції учнів), і зокрема: а) ініціювання / завершення мовлення; б) підтримання розмови; в) вираження почуттів і ставлень; г) керування взаємодією; д) з’ясування ситуації і намірів тощо [33]. До цього пункту О.Є. Мисечко відносить і стратегії співробітництва: а) звернення за допомогою; б) розподіл ролей; в) досягнення консенсусу; г) з’ясування наявності взаємного розуміння тощо [33].

Очевидно, саме остання група компенсаторних стратегій розподіляється і за видами комунікативної діяльності, за умови, що в них виникають труднощі:

1. Рецептивні стратегії (Сприймання);
2. Продуктивні стратегії (Продукування);
3. Інтерактивні стратегії (Взаємодію);
4. Посередницькі стратегії (Медіацію) [33] (див. Рис. 4).

Комунікативний підвид компенсаторних стратегій називають у науковій літературі ще й **стратегіями досягнення** (термін: С. Faersch,

*Модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування в учнів стратегічної (діяльнісної) компетенції*

G. Kasper [34:92]) (achievement strategies, coping strategies) і співвідносять з поняттям “**комунікативні стратегії**” (Г.А. Краснощекова, В.Г. Александров, Г.Н. Александров, О.Ф. Гаун; В.А. Кононова, О.Б. Потехіна, І.Б. Рюміна, Т.В. Федосєєва; Л.І. Невірко, Т.В. Федосова, А. Gilmore та ін.) Компенсаторні *комунікативні стратегії* визначають як “потенційно усвідомлені плани для вирішення того, що людина вважає проблемою в досягненні певної комунікативної мети” (С. Faerch, G. Kasper, 1980) [34:92].

У педагогічній літературі описані компенсаторні стратегії протиставляються **редуктивним (стратегіям уникнення)**. Їх мета – оминати перешкоду, уникнути ризику шляхом: а) змінення мети свого мовлення; б) пристосування її до своїх наявних можливостей і компетенцій; в) уникнення певної теми (ухилення тем, лексика яких не відома, уникнення проблемної теми, уникнення важкого повідомлення, відмова від розпочатого висловлювання, яке мовець нездатен закінчити; г) згортання повідомлення; д) підміна значення; е) нехтування правилами ввічливості [33; 34; 35; 36; 37:18]. Хоча й використання цієї групи стратегій може сприяти відновленню і продовженню перерваного спілкування.

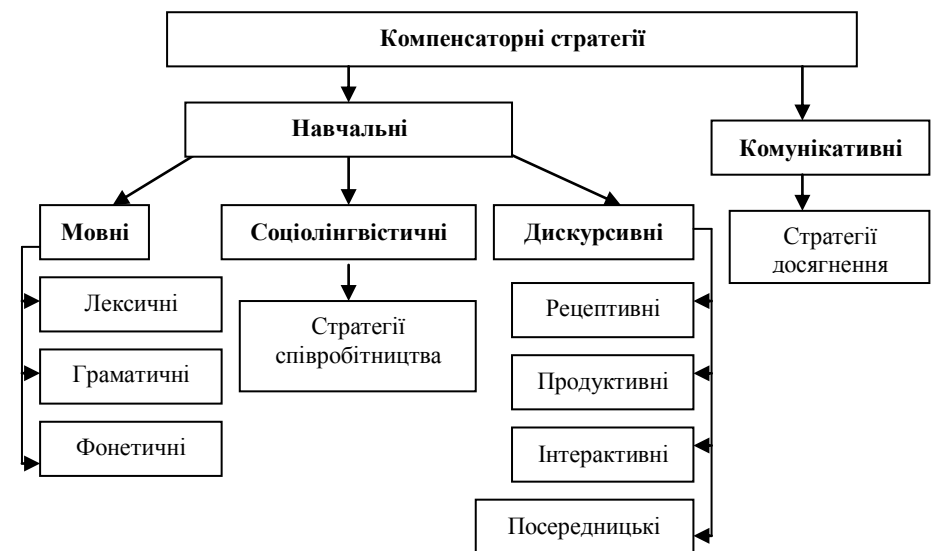


Рис. 4. Класифікація компенсаторних стратегій

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

Друга група стратегій оволодіння мовами – *непрямі*, містить такі підвиди стратегій:

**Метакогнітивні стратегії**, ключові слова – “*організувати*”, “*спланувати*”, “*перевірити*”, “*оцінити*” (N. Naiman, M. Fröhlich, A. Todesco, 1975; N. Naiman, M. Fröhlich, H. Stern, A. Todesco, 1978; J. Rubin, 1975; H. Stern, 1983; D. Larsen-Freeman, 2000; J.M. Green, R.L. Oxford, 1995; А.В. Щепилова, 2003 та ін.) – це стратегії, що ґрунтуються на обдумуванні шляхів керування процесом навчання з метою підвищення його ефективності [21] (див. Рис. 5).



Рис. 5. Класифікація метакогнітивних стратегій

Вони використовуються, щоб:

1. Планувати (мовні завдання, можливості для вправлення, пошук помилок [22:264]; умови, що допомагають навчання, проміжні і кінцеві цілі навчання [30:164]; вибірккову увагу до матеріалу [31:5]).
2. Контролювати (наприклад, розуміння при продукуванні мовлення [21] / протягом читання або прослуховування [30; 38]);
3. Оцінювати виконання завдання [30:160] (наприклад, рівень навчальних досягнень [22:264]) (див. Рис. 3).

**Афективні стратегії** [31], ключові слова – “*контролювати свої емоції*”, “*мислити позитивно*” (емоційні або стратегії емоційного саморегулювання, “handling emotional issues” [38]) (MacIntyre та Gardner, 1991; А.В. Щепилова, 2003; N. Naiman, M. Fröhlich, H. Stern, A. Todesco, 1978; J.M. Green, R.L. Oxford, 1995 та ін.): сприяють контролю емоцій [31]: знижують тривожність, слугують засобом самозаохочення та самовинагороди [21; 22:264].

**Нарешті, соціальні стратегії**, ключові слова – “*вчитись через співпрацю з іншими*”, “*дізнаватись шляхом пошуку та обробки джерел інформації*” (А.В. Щепилова, 2003; J.M. Green, R.L. Oxford, 1995 та ін.) передбачають усі форми співробітництва [31]: уміння і бажання задавати питання, одержувати інформацію, співпрацювати з носіями мови, набувати культурну освіченість (becoming culturally aware) тощо [21; 22:264].



Під **соціально-афективними стратегіями** (ключові слова – “співробітничати з метою досягнення спільної мети”) розуміються, способи ефективної взаємодії суб’єктів навчання з іншими (зокрема, з викладачем) для досягнення спільної мети з урахуванням контролю емоційних станів під час навчання (перегляд негативних думок про нездатність виконати завдання, формування впевненості у тому, що завдання може бути виконане і т. д.) [21; 30].

Описані вище різновиди стратегій умовно розподіляються й на *навчальні* (перші шість) та *комунікативні* (останні два) відповідно до своєї належності до навчальної або стратегічної (компенсаторної) і соціальної компетенцій. **Функціями** навчальних стратегій є полегшення процесу вивчення ІМ та підвищення його результативності. Що стосується комунікативних стратегій, то вони необхідні для полегшення процесу оволодіння спілкуванням (в нашому випадку іншомовним), а також для підвищення результативності цього спілкування.

**IV. Особистісний компонент.** Як видно з Рис. 3, особистісний блок СДК представлений віковими особливостями суб’єкта вивчення іноземної мови, його здібностями, а також когнітивними й навчальними стилями (провідним аналізатором). Вони в комплексі є неначе індивідуальною призмою кожної людини, що зумовлює зміст її СДК. Знаючи ці особливості, досвідчений вчитель може спроектувати траєкторію розвитку СДК кожного учня. В свою чергу, діяльсна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови передбачає деяку корекцію його особистісних якостей, розвиток здібностей до навчання (домінуючих та периферійних) і становлення індивідуально раціонального стилю навчальної діяльності.

**Домінуючі здібності.** Теорію домінуючих здібностей (theory of multiple intelligences) було розроблено Х. Гарднером [39]. Автором було складено перелік здібностей людини (загалом 10), з яких у формуванні СДК проявляються сім. На переконання Х. Гарднера, в кожній людини тією чи іншою мірою розвинені всі здібності, проте серед них є домінуючі, на які слід спиратися в навчальному процесі. Усвідомлення своїх домінуючих здібностей дає можливість учню чи студенту орієнтуватись на такі стратегії вирішення навчально-комунікативних проблем у вивченні іноземних мов, що дозволять максимально полегшити і пошвидшити навчання. З іншого боку, задіяння

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

периферійних здібностей робить свій внесок в особистісний розвиток учня / студента, на що також має звертатись увага. А отже:

а) **словесно-лінгвістична** здібність – це схильність до використання прийомів і стратегій, пов'язаних з читанням, письмом, розказуванням історій, запам'ятовуванням слів і дат; конструюванням міркувань та обґрунтувань; веденням конспектів, обговоренням, дебатами тощо;

б) **логіко-математична** здібність означає схильність до прийомів і стратегій, що ґрунтуються на індуктивних і дидуктивних міркуваннях, класифікації та категоризації інформації, віднайденні зв'язків між поняттями тощо;

в) **просторова** здібність – це схильність до способів навчання, що передбачають застосування візуалізації, розумової маніпуляції об'єктами, паззлів, таблиць і схем, малюнків, нарисів, картин, візуальних метафор і аналогій, відео й кіно;

г) **рухово-кінестетична** здібність проявляється в активному використанні суб'єктами учіння прийомів і стратегій, пов'язаних із фізичними рухами, до яких належать, наприклад, усі невербальні комунікативні стратегії, що задіюють використання мови тіла, міміки, тощо;

д) **музична** здібність передбачає чутливість до звуків, музики, ритмів, інтонації та інформації, що сприймається на слух. Це зумовлює використання й відповідних способів дій як, наприклад, інтенсивне використання носіїв звукової та відео інформації: аудіо- та відеокасет, дисків; проговорювання інформації вголос тощо;

е) **міжособистісна** здібність зумовлює чутливість до настроїв, почуттів, темпераменту, мотивації інших; ті, в кого ця здібність є домінуючою, здатні співпрацювати з метою робити щось у групі, ефективно спілкуватись, проявляти емпатію. А тому вони схильні до прийомів і стратегій, що передбачають співпрацю з іншими.

є) **внутрішньоособистісна** здібність характеризує людину як інтроверта, здатного зрозуміти свої емоції, цілі, мотивацію; сильні і слабкі місця, оцінити свій спосіб мислення, зрозуміти свою роль у взаєминах з іншими. Найефективнішими способами дії для таких суб'єктів навчання є ті, що дозволяють сконцентруватись на предметі на самоті.

Виявлення домінуючих здібностей уможлиблюється застосуванням методів спостереження та анкетування.

**Когнітивні стилі** відбивають індивідуальні розбіжності, завдяки яким кожна людина пізнає навколишній світ, опрацьовує та інтерпретує інформацію, що надходить до неї [41:76], вирішує проблеми та поводить у різних ситуаціях [25:106]. Вони описують спосіб мислення, сприймання та запам'ятовування інформації, а також підхід до вирішення проблем, якому надається перевага. Типологія когнітивних стилів є предметом активних наукових досліджень понад 40 років, внаслідок чого індивідуально-психологічні властивості суб'єкта учіння класифікуються сьогодні за десятками критеріїв. Серед них безпосередньо впливають на формування іншомовної СДК такі:

а) **толерантність** (толерантність до нереалістичного досвіду) (ambiguity tolerance), що визначає здатність індивіда оволодівати матеріалом у різні способи, і зокрема, в ті, що нехарактерні для його стилю пізнання. У навчальному процесі цей параметр визначає ступінь відкритості учня чи студента до оволодіння новими стратегіями навчання та спілкування;

б) **рефлексивність** (reflectivity) / **імпульсивність** (impulsivity), що описує нервову систему як *інертну* чи *лабільну*, а людину як *зважену* або *імпульсивну*. Цей стиль передбачає кількість часу, потрібного учню чи студенту, щоб підключитись до використання нових способів учіння, та рівень осмислення ним своєї діяльності;

в) схильність до використання “**цілісних**” (holist) / “**покрокових**” (serialist) навчальних стратегій з метою подолання труднощів у навчанні. Учні чи студенти першого типу вирішують незнайому проблему, збираючи навмання всю інформацію, що її стосується. Другі ж шукають її покроково, рухаючись від відомого до невідомого.

Усвідомлення студентами своїх когнітивних стилів є однією з цілей їх діяльнісної підготовки до формування в учнів іншомовної СДК. Адже врахування цих стилів у навчальній діяльності дозволяє їй суб'єкту зберегти свій час, обираючи серед навчальних чи комунікативних стратегій.

Нарешті, **індивідуальний навчальний стиль** (індивідуальний стиль учбової діяльності, learning style) – це підхід до того як навчатись, що передбачає узвичаєний вибір суб'єктом учіння тих чи інших *стратегій* і засобів *виконання* навчальних завдань чи, як трапляється, комплексу *стратегій усунення* від їх виконання. В сучасній педагогіці існує багато критеріїв, за якими класифікуються навчальні стилі. Проте спільним є їх

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

диференціація згідно певної типології суб'єктів учіння. Найпоширенішим способом такої класифікації є використання теорії про провідний аналізатор людини (зоровий, слуховий чи кінестетичний). Проте ці провідні аналізатори не є, звичайно, навчальними стилями. Вони лише вказують на певну специфічну спрямованість цього стилю.

Отже:

а) **учні / студенти з провідним зоровим аналізатором** (visual learners) надають перевагу прийомам та стратегіям, що задіюють діаграми, схеми, таблиці, ілюстровані книжки, картини, відео; використовують кольорові маркери для позначення важливої інформації в тексті тощо. Цей стиль відзначається схильністю до використання “візуальних” слів і виразів та підвищеною увагою до зовнішнього вигляду предметів, осіб тощо [41:77];

б) **учні / студенти з провідним слуховим аналізатором** (auditory learners) схильні до використання способів учіння, що містять обговорювання, дебати, проговорювання, читання вголос, слухання інших або магнітофона, диктування, складання розповідей тощо. Стиль ідентифікується через схильність суб'єкта учіння до “аудіальних” слів та виразів, що вказують на важливість для нього слухових вражень [41:77];

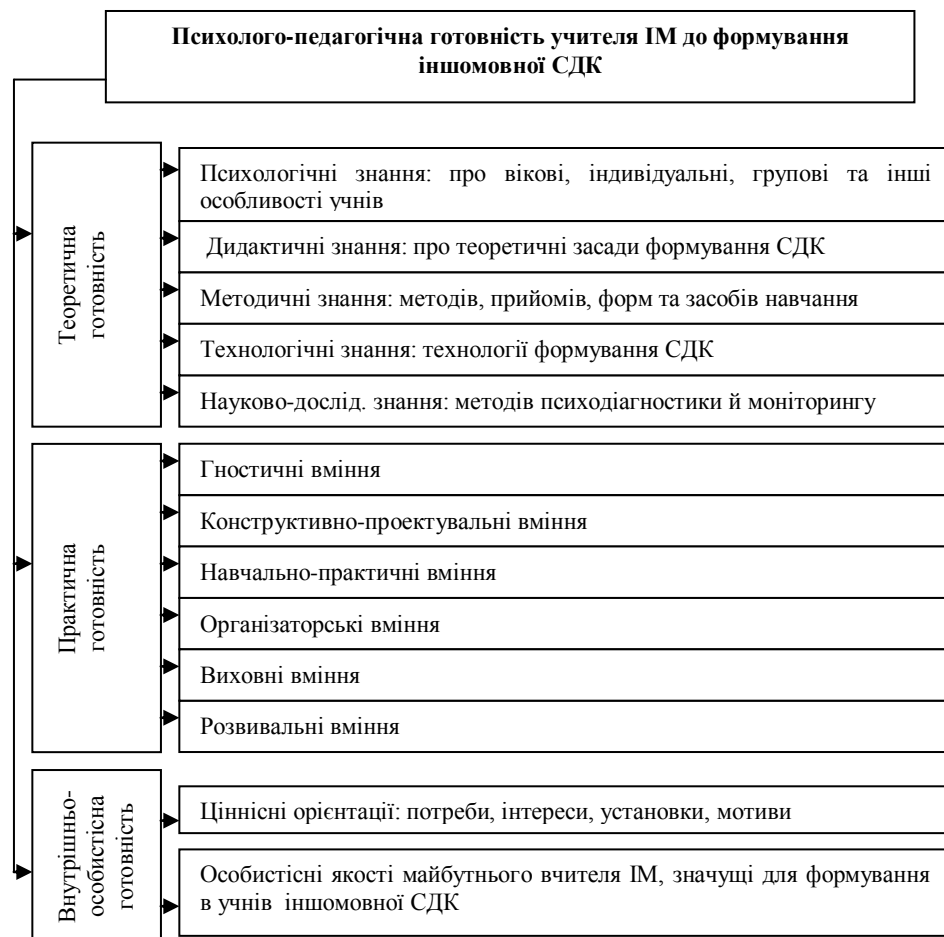
в) **учні / студенти з провідним кінестетичним аналізатором** (tactile / kinesthetic learners) найкраще думають і навчаються при застосуванні рухів: прослуховування навчальних матеріалів у навушниках під час ходьби; обговорення теми, рухаючись від одної малої групи до іншої тощо. Для них характерні кінестетичні слова та вирази типу “я відчуваю, що...”, “давайте перейдемо до...” тощо [41:78].

**Особистісні якості.** Діяльнісна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови реалізується і в розвитку в нього таких *особистісних якостей* як: відповідальність за свої успіхи у вивченні іноземної мови, активність, самостійність, толерантність до нового досвіду, допитливість, креативність (схильність творчо вирішувати проблеми), уважність, наполегливість тощо.

**Психолого-педагогічна готовність (ППГ)**, що є другим базовим компонентом підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування в учнів іншомовної СДК, зумовлює здатність учителя ефективно організувати як процес засвоєння учнями іншомовної СДК, так при цьому й власну педагогічну діяльність. Вона також

*Модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування в учнів стратегічної (діяльнісної) компетенції*

розподіляється на теоретичний, практичний і психолого-педагогічний компоненти (див. Рис.6).



*Рис. 6. Структура психолого-педагогічної готовності вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК*

**Теоретичний компонент** психолого-педагогічної готовності майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК об'єднує його знання й уявлення, до яких слід віднести:

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

1. **Психологічні знання**, що за дослідженнями Н.В. Кузьміної розподіляються на *диференційовано-психологічний, соціально-психологічний та аутопсихологічний* компоненти [42]. Беручи за основу цю класифікацію, до цього блоку належать наступні складові:

а) усвідомлення *вікових особливостей* школярів різних етапів навчання, а саме вікової специфіки розвитку *мотиваційної сфери* (зокрема, домінуючих інтересів, потреб, характерних для школярів різних вікових груп), врахування яких зумовлює підвищення ефективності навчального процесу; вікових параметрів *когнітивного розвитку* (в першу чергу: уваги, уяви, мислення й пам'яті). За наявністю цих знань учитель може при формуванні СДК в учнів різних вікових категорій визначити зону їх найближчого розвитку. Крім того, маючи такі уявлення, майбутній педагог зможе виявити відставання учнів у розвитку тієї чи іншої вищої психічної функції, що створює навчально-комунікативні проблеми, та відповідним чином спрямувати педагогічний вплив (згідно принципу індивідуалізації навчання);

б) знання типових *індивідуальних особливостей учнів*, які можуть перешкодити успішному оволодінню ними ІМ (про які йшлося вище), розуміння *труднощів*, пов'язаних з їх специфікою, їх причин та можливих шляхів усунення. До них належать проблеми, пов'язані з індивідуально-когнітивними, емоційними й особистісними особливостями учнів, та труднощі у спілкуванні [43:9]; які необхідно враховувати при формуванні іншомовної СДК з метою підвищення індивідуальної результативності навчання для кожного учня. Серед них: уявлення про провідний аналізатор і його роль в навчальному процесі; індивідуальний набір домінуючих *здібностей*, що характеризує кожного учня; когнітивний стиль тощо;

в) знання про психологічні особливості *навчально-пізнавальної й комунікативної діяльності* учнів у великих і малих групах, які потрібно враховувати при формуванні в них іншомовної СДК, зокрема про психологічні *передумови комплектації* малих груп (як сумісність учнів у її складі, врахування рівнів навчальних можливостей членів однієї групи тощо) [44:100]; про цінність групової діяльності для *реалізації потреб, інтересів* (у спілкуванні, в самоствердженні), а також *мотивів* учнів (наприклад, в досягненні успіху тощо) [45; 46; 47]; про можливості *накопичення й обміну* в групі *інформацією*, що відправляється її членами і стає їх спільним здобутком [44:38] (в нашому випадку – це можливість

обміну досвідом застосування прийомів і стратегій навчально-комунікативної діяльності) тощо;

г) знання *про себе* як про педагога, які дозволяють студенту в майбутньому регулювати свій професійно-педагогічний вплив на особистість учнів та скеровувати саморозвиток. Вони охоплюють усвідомлення особливостей свого темпераменту, спрямованості, індивідуального стилю викладацької діяльності, вольової сфери, здібностей та інших індивідуально-особистісних особливостей майбутнього педагога.

2. **Дидактичні знання**, що зумовлюють розуміння майбутнім учителем відповідних теоретико-педагогічних чинників, значимих для процесу формування в учнів іншомовної СДК, зокрема:

а) гуманістично спрямованого, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісно-орієнтованого, технологічного, аксіологічного та інших *підходів*, що становлять підґрунтя для формування іншомовної СДК;

б) дидактичних *принципів*, і зокрема: гуманізації, індивідуалізації, розвивального навчання; свідомості, активності і самостійності суб'єктів навчання, орієнтованості останнього на практичну діяльність, опори на реальний досвід учнів, варіативності навчального матеріалу, співробітництва учасників навчального процесу, наочності, позитивної емоційної забарвленості тощо.

3. **Методичні знання**, що передбачають усвідомлення майбутнім учителем ІМ методів, прийомів, організаційних форм та засобів, найбільш ефективних для формування іншомовної СДК, про які підеться далі.

4. **Технологічні знання**, які означають, що майбутній педагог (передусім, усвідомлюючи, *що таке технологія* навчання), розуміє:

а) *ціль* формування в учнів іншомовної СДК;

б) *способи досягнення* поставлених *цілей* та послідовність застосування доцільних заходів;

в) *способи оцінки* одержаних *результатів*, їх порівняння з поставленими цілями викладання за визначеними критеріями володіння учнями іншомовною СДК;

г) *способи аналізу причин* можливих *невдач*;

д) *способи поліпшення якості* викладання тощо.

**5. Науково-дослідницькі знання**, які дозволяють учителю одержати додаткову інформацію про особистість учня, а також провести моніторинг рівня власної готовності до формування іншомовної СДК (тобто збір, аналіз і оцінку даних) шляхом застосування передбачених засобів діагностики. Вони зумовлюють ознайомленість майбутнього вчителя із:

а) психодіагностичними методиками та пам'ятками, що дозволяють виявити *особливості* мотиваційної сфери учнів; структуру їх здібностей та провідний аналізатор; стан когнітивного розвитку учнів; особистісні особливості учнів; стан сформованості прийомів навчальної діяльності;

б) способами оцінювання *своєї підготовленості до формування в учнів іншомовної СДК*;

в) способами інтерпретації та оформлення результатів *досліджень (які зазвичай наводяться авторами діагностичних методик)*.

**Практичний компонент** психолого-педагогічної готовності (див. Рис. 6) об'єднує педагогічні *навички* та *вміння*, які дозволяють педагогу успішно адаптуватись до виконання своїх професійних функцій у формуванні в учнів іншомовної СДК. До них належать:

1. **Гностичні вміння**, які означають володіння способами аналізу й інтерпретації даних, що стосуються ефективності професійної роботи вчителя ІМ, доцільності використання тих чи інших навчальних форм, методів і засобів з позиції його індивідуально-особистісних характеристик; результативності навчальної діяльності учнів: рівня сформованості в них знань, навичок, вмінь, а також інтересів та мотивів, які забезпечують успішне оволодіння іншомовною СДК; досвіду інших учителів у формуванні в учнів іншомовної СДК; індивідуально-когнітивних, емоційних, мотиваційних і особистісних особливостей школярів; рівня активності й самостійності учнів; доцільності й ефективності використання тих чи інших дидактичних матеріалів тощо.

2. **Конструктивно-проектувальні вміння**, що забезпечують постановку цілей, планування і творче конструювання процесу засвоєння учнями іншомовної СДК з урахуванням їх вікових та індивідуально-особистісних особливостей, доцільних форм, методів і засобів навчання; планування результатів формування іншомовної СДК в конкретній групі, в окремої дитини та способів їх оцінювання; передбачення труднощів навчання, планування та конструювання шляхів виявлення їх причин і способів їх усунення; урахування *підходів*



*Модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування в учнів стратегічної (діяльнісної) компетенції*

---

та дидактичних *принципів* (див. вище: “Дидактичні знання” в межах теоретичного компоненту ППГ), які найповніше реалізують цілі формування іншомовної СДК, в процесі здійснення вчителем конструктивно-проектувальної діяльності; органічне включення стратегічного аспекту навчання в існуючі календарні, тематичні й поурочні плани.

3. **Навчально-практичні вміння**, які означають здатність педагога здійснювати корекцію мотиваційно-особистісної сфери учня, формувати в нього знання, навички та вміння іншомовної СДК, використовуючи для цього дидактично доцільні методи, форми і засоби навчання, відповідні вікові дитини та її індивідуально-особистісним характеристикам.

4. **Організаторські вміння**, що зумовлюють дидактично обґрунтовану реалізацію стратегічного аспекту вивчення ІМ в межах календарних, тематичних і поурочних планів навчання з урахуванням вікових особливостей учнів; внесення в ці плани змін, викликаних різними факторами (наприклад, когнітивними особливостями навчальної групи), підбір індивідуалізованих програм чи завдань для учнів з вадами когнітивного розвитку чи педагогічно запущених; організацію процесу формування іншомовної СДК згідно підходів і принципів, вказаних вище; мотивування учнів, створення робочої атмосфери, позитивно забарвленого розвивального середовища, ситуацій успіху на заняттях у групах різних вікових категорій; організація роботи з виявлення й усунення труднощів у формуванні іншомовної СДК; здійснення опосередкованого керівництва самостійною роботою учнів; проведення поточного, рубіжного й підсумкового контролю знань, умінь та навичок іншомовної СДК; ведення документації, необхідної для організації й дослідження ефективності процесу формування іншомовної СДК.

5. **Виховні вміння**, які вимагають від учителя розвивати в учнів ціннісні орієнтації (відповідні інтереси, мотиви й установки) та особистісні якості, потрібні для ефективного оволодіння ними іншомовною СДК, а саме: відповідальність за своє навчання, працьовитість, наполегливість, організованість, уважність, толерантність до нового досвіду й чужих поглядів, допитливість, креативність тощо.

6. **Розвивальні вміння**, які передбачають, що вчитель спрямовує свій педагогічний вплив на перспективу формування, актуалізації, взаємообміну й узагальнення учнями досвіду навчально-комунікативної

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

діяльності; актуалізації домінуючих і розвитку периферійних здібностей, когнітивного і навчального стилів учнів; розвитку в учнів здатності переносити знання, вміння та навички в нові ситуації на основі здійснення проблемно-пошукової діяльності; розвитку когнітивних функцій учнів (мислення, уваги, уяви, пам'яті тощо); розвитку готовності до подальшої самоосвіти (див. Рис. 6).

**Внутрішньоособистісний компонент** психолого-педагогічної готовності майбутнього вчителя ІМ включає його *ціннісні орієнтації* та *особистісні професійно значущі якості*, які зумовлюють успішне здійснення професійної діяльності.

1. **Ціннісні орієнтації**, що, за твердженням К.М. Дурай-Новакової, є центральним ядром вчительської професії [48] і, зокрема, готовності майбутнього педагога-філолога до формування у школярів іншомовної СДК, підпорядковуються основній меті – необхідності вироблення в учнів здатності до успішного самостійного подолання труднощів в оволодінні ІМ. А тому, вчитель має бути, в першу чергу, зорієнтованим на сприяння такому саморозвитку школярів. Це стає можливим за умови внутрішньої *гуманістичної* спрямованості викладача – стійкого, усвідомленого, активно-дійового ставлення до педагогічної праці [49:8], вираженого у специфіці його *мотивів, інтересів, потреб і установок*. Враховуючи матеріали науково-педагогічних досліджень, що стосуються ціннісних орієнтацій вчителя, внутрішньоособистісна психолого-педагогічна готовність майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК характеризується:

а) *мотивами*:

- **гуманістичними**, що спонукають вчителя до сприяння розвитку особистості учня: їх здібностей до навчання; їх когнітивних, особистісно-індивідуальних і комунікативних особливостей; здатності самостійно й раціонально навчатись тощо;

- **професійного саморозвитку**, що стимулюють вчителя до підвищення свого фахового рівня.

б) *інтересами* до виявлення особистісних особливостей своїх учнів; до обміну знаннями й досвідом зі своїми учнями; до розвитку здібностей учнів; до професійного самовдосконалення тощо.

в) *потребами* у професійній самореалізації; у фаховому самовдосконаленні; у встановленні взаємовідносин співробітництва з

учнями; у підтримці школярів; в обміні досвідом і знаннями з ними тощо; у тому, щоб краще зрозуміти своїх учнів.

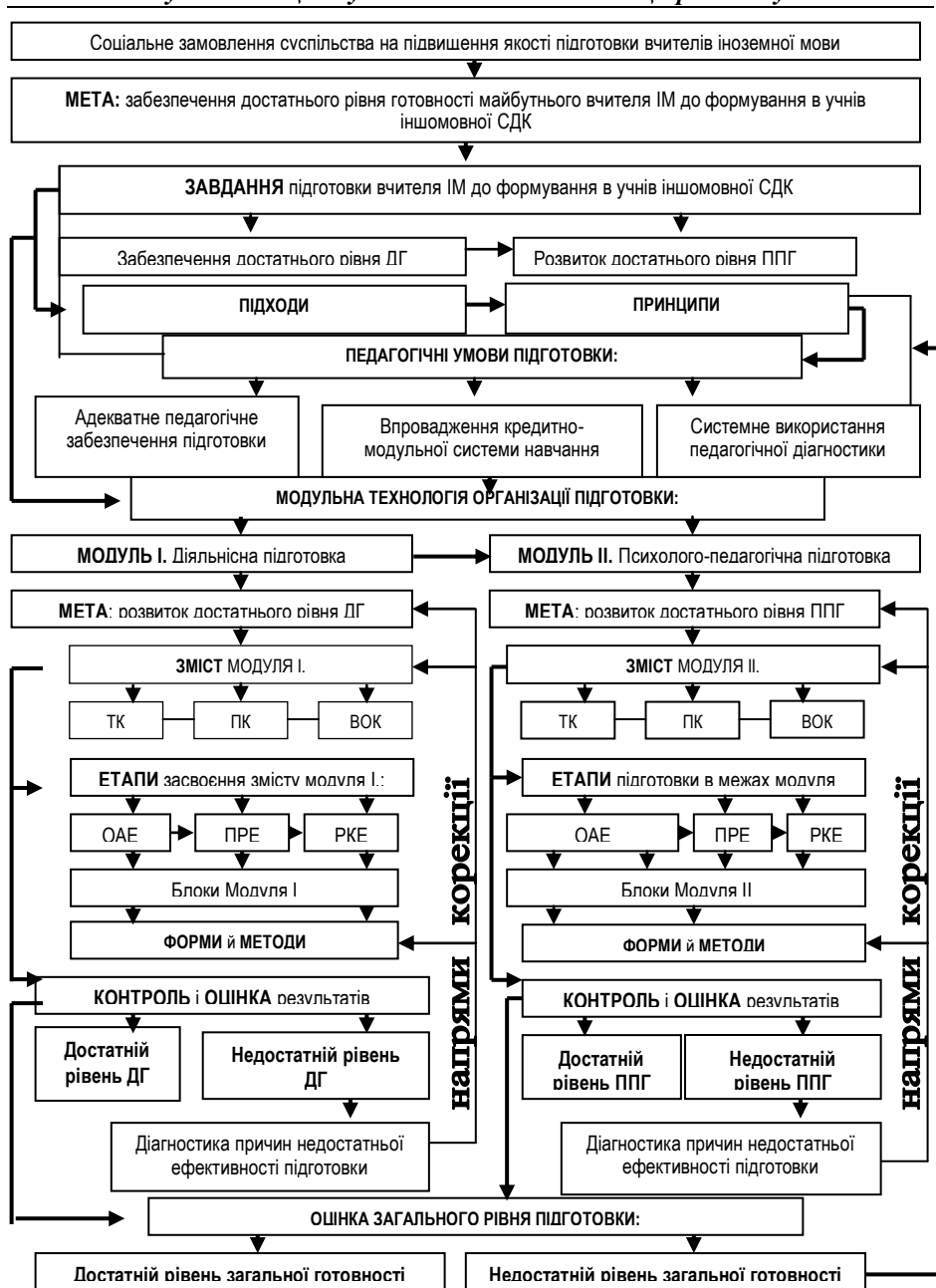
г) *установками*: на творчу діяльність в процесі формування іншомовної СДК, на розвиток особистості учня, на навчальне та професійне співробітництво, на безумовне прийняття особистості учня, його фасилітацію, розуміння тощо.

2. До **особистісних якостей** майбутнього вчителя ІМ, бажаних для формування в учнів іншомовної СДК, належать: відповідальність за свої дії та дії учнів, критичність розуму, наполегливість, допитливість, оригінальність та позитивність мислення, толерантність до вчинків учнів, креативність, емпативність, адекватна самооцінка, здатність до самокорекції і саморегуляції поведінки і діяльності тощо.

Проведений аналіз змісту і структури готовності майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК дозволяє перейти до розгляду питання про її розвиток. Отже, **метою** цієї підготовки є забезпечення достатнього рівня відповідної готовності студентів (див. Рис. 7). Як видно з Рис. 7, досягнення поставленої мети зумовлюється реалізацією двох основних **завдань**, а саме: забезпеченням ДГ й ППГ майбутніх учителів. Оскільки вказані складові готовності не є стихійними утвореннями, а підлягають цілеспрямованому розвитку в процесі навчання, то компонентами представленої моделі є дидактичні передумови його організації, тобто: **підходи** й **принципи**. Розглянемо їх детальніше.

1. Найбільш узагальненим серед **підходів** до підготовки майбутніх учителів ІМ є гуманістично спрямований, який скеровує сучасну парадигму вітчизняної освіти і, відповідно, зумовлює більшість принципів її організації, серед яких **принципи**: гуманізації, індивідуалізації, розвивального навчання, опори на реальний досвід суб'єктів навчання, їх співробітництва, позитивної емоційної забарвленості тощо. В основу гуманізації навчання покладено ідеї про здатність кожного зі студентів до всебічного самовдосконалення, самоцінність їх особистостей, право проявляти й розвивати свої здібності в умовах позитивної морально-психологічної атмосфери навчального процесу, необхідність і доцільність надання їм самостійності, можливостей для самореалізації, повага до їхньої самотності тощо [50:90].

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**





до вибору); б) функція рефлексії (особистість повинна оцінювати своє життя); в) функція буття, що полягає в пошуках сенсу життя та творчості; г) формувальна функція (формування образу “Я”); д) функція відповідальності (“я відповідаю за все”); е) функція автономності особистості (у ході розвитку вона дедалі більше стає вивільненою від інших факторів) [56:78].

**Педагогічними умовами** реалізації цього підходу є системне проведення психодіагностики та інших форм зворотнього зв'язку (анкетування, опитування тощо), а також адекватне педагогічне забезпечення підготовки (див. Рис. 7), про які детальніше підеться далі.

Запровадження вказаного підходу передбачає багатоваріантність методик, уміння організувати навчання одночасно на різних рівнях складності. Для нього характерні проблемно-пошукові, дослідницькі, активні й інтерактивні **методи** / технології навчання (організаційно-ділові ігри; застосування опорних конспектів; діалогічні та дискусійні методики; крупно-блочний метод подачі навчального матеріалу тощо) [51; 52; 54]. Як відзначає А. Фасоля, оволодіння загальнонавчальними вміннями в межах цього підходу передбачає: роботу з цілями уроку, визначення рівня власних домагань на основі аналізу цілей та запитань і завдань для тематичної атестації; усна та письмова рефлексія й оцінювання власної та колективної діяльності [54]. Що стосується особистісно-орієнтованих **форм** підготовки, характерним є зменшення питомої ваги фронтальної організації навчання на користь індивідуальної і групової діяльності. На дидактичному рівні цей підхід зумовлює використання **принципів** диференціації, індивідуалізації [51:42], варіативності навчального матеріалу, опори на реальний досвід суб'єктів навчання тощо. Очікуваним результатом особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх учителів ІМ є й усвідомлення ними значення та оволодіння механізмами формування в учнів іншомовної СДК з урахуванням цього підходу до навчання.

3. У свою чергу, застосування компетентнісного підходу зумовлюється, з одного боку, компетентнісною парадигмою національної освіти, а з іншого – специфікою предмета цього дослідження. По-перше, і діяльнісна, і психолого-педагогічна підготовка студента до формування в учнів іншомовної СДК здійснюється у “компетентнісному” форматі, тобто через комплексне оволодіння

майбутнім учителем ІМ знаннями, вміннями, навичками та способами діяльності в умовах розвитку його здібностей і ціннісних орієнтирів. По-друге, доцільність запровадження компетентнісного підходу зумовлена ще й тим, що формування в майбутніх учителів цієї готовності впливає на розвиток інших складових компетентнісної ієрархії вищої мовної педагогічної освіти. Зокрема, ДГ студента (його власна СДК) традиційно вважається компонентом комунікативної компетенції майбутнього вчителя ІМ. А психолого-педагогічна – згідно чинної освітньо-нормативної бази, є необхідним внеском до формування професійно-педагогічної компетентності фахівця з іноземної філології.

Серед **методів**, що вважаються адекватними компетентнісному підходу, вирізняються: методи проектів, портфоліо / щоденники досягнень, частково-пошукові, проблемні, інтерактивні, дослідницькі та ін. І.В. Родигіна наголошує, що саме ті методи найкраще реалізують цілі цього підходу, які відзначаються активною діяльністю суб'єктів навчання (активні методи). При цьому інформаційно-рецептивні та репродуктивні залишаються в арсеналі викладача, оскільки мають сформувати базу для подальшого використання активних [57:8-9]. Пропонується використовувати й метод моделювання життєвих ситуацій [58] / кейс-метод [59]. Важливою передумовою ефективності вказаних методів для розвитку особистостей студентів є їх варіативність [60:66]. А пріоритетними **формами** навчання є групова та індивідуальна.

4. Доцільність використання наступного – діялісно-орієнтованого підходу до реалізації означеної підготовки зумовлена насамперед завданнями останньої (див. Рис. 7). Адже перед студентами постає необхідність вдосконалитись у двох основних видах діяльності – навчальній і професійній. Це означає, що процес формування готовності майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК має проектуватись ще й у діялісному форматі, з урахуванням її основних показників і складових (суб'єкта, процесу, предмета, способів, результату і, зокрема, внутрішніх і зовнішніх умов її здійснення) [50:104; 61:24]. При цьому сам студент може стати активним суб'єктом діяльності за наявності таких **внутрішніх умов** її реалізації, як:

а) її особистісна значущість для нього, тобто її відповідність його внутрішнім мотивам, потребам та інтересам, що розкриває можливості для подальшої самореалізації в ній суб'єкта навчання;

б) усвідомлення ним її проблематики, завдань, необхідних зовнішніх умов реалізації, критеріїв оцінювання, й, безперечно, її прогнозованих результатів.

Забезпечення вказаних умов є першим логічним етапом будь-якої діяльності, на якому відбувається її “суб’єктивізація”. А тому їх реалізацію було включено до **першого** (орієнтувально-актуалізуючого) **етапу** підготовки (див. Рис. 7). Його проходження зумовлене впровадженням дидактичних **принципів** індивідуалізації та орієнтованості на практичну діяльність.

Другим етапом діяльності вважається її планування [50:104], що в нашому випадку означає проектування студентами як суб’єктами підготовки способів і засобів вирішення поставлених перед ними проблем навчання (на Рис. 7 це – **другий**, пошуково-рецептивний **етап**). Як вважає В.І. Соболев, забезпечення можливості дидактичного вибору в навчально-пізнавальній діяльності є одним із найдійовіших засобів самореалізації і підвищення активності як учнів / студентів – так і вчителів / викладачів [62]. Передумовою реалізації цього етапу є впровадження **принципів** розвивального навчання, опори на реальний досвід студентів, співробітництва учасників навчального процесі та ін.

Нарешті, результат діяльності можна узагальнено вважати наслідком випробування в ній певної сукупності способів дій, прийомів і засобів, спрямованих на досягнення поставлених цілей. Оцінка їх ефективності здійснюється шляхом порівняння мети цієї діяльності з одержаними проміжними результатами, а оптимізація підсумкового результату досягається шляхом внесення відповідних коректив. Отриманий на цьому етапі досвід є передумовою формування в суб’єкта діяльності стійких індивідуальних установок на використання тих чи інших засобів, прийомів і способів дій як ефективних для вирішення подібних проблем, що сприяє становленню його індивідуального стилю. Концептуальна ідея цього етапу діяльності була покладена в основу **третього**, рефлексивно-кумулятивного **етапу** підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК (див. Рис. 7), що ґрунтується на використанні **принципів** індивідуалізації, свідомості, активності й самостійності суб’єктів діяльності, орієнтованості на практичну діяльність, опори на реальний досвід студентів тощо.

В якості **зовнішніх передумов** реалізації означеної підготовки виступають **Педагогічні умови**, відображені на Рис. 7 (про них



йтиметься далі), та специфіка взаємодії між викладачем і студентами. Метою останньої є всебічне сприяння розвитку особистостей суб'єктів навчання. Це означає створення атмосфери навчального співробітництва, взаємозбагачення, взаємопідтримки і фасилітації в умовах запровадження дидактичних **принципів** співробітництва, позитивної емоційної забарвленості процесу підготовки, свідомості, активності й самостійності суб'єктів навчання, їх орієнтованості на практичну діяльність, наочності тощо.

До діяльнісних **методів** і завдань дослідники відносять: а) комплексні завдання (діалоги в предметно-практичній діяльності, що визначають послідовність у виконанні операцій і системність діяльності; комплексні навчальні ігри; трифазова діяльність – перед-діяльність, діяльність і пост-діяльність); б) імітаційні діяльнісні завдання (рольова гра і особливо спонтанного характеру; навчання дискусії – завдання на встановлення взаємності, завдання на вираження довіри, комунікативна пастка, варіативність мовленнєвих ремарок); в) проектні завдання (метод проектів і особливо для розвитку самостійності й креативності); г) самоконтроль (навчання самоконтролю – завдання на розуміння контролю учителя; на спостереження й аналіз навчання своїх однокласників; самоспостереження, аналіз, корекцію й оцінку свого навчання) і самозабезпечення (самостійний пошук шляхів розв'язання проблеми, у якому студент сам визначає засоби, шляхи, осмислює матеріал тощо) [63]. Домінуючими діяльнісними **формами** організації підготовки є індивідуальна й групова.

Наостанці відзначимо, що використання діяльнісного підходу до організації вивчення ІМ рекомендується деякими зарубіжними педагогами в тих випадках, коли потрібно дещо абстрагуватись від продукту діяльності на користь того, як вона організована; яким чином, за допомогою яких прийомів і стратегій вирішуються труднощі в її процесі [64:10-11]. В цьому розумінні він є дидактичною матрицею процесу формування у школярів іншомовної СДК. Це є додатковою причиною освоєння підходу як одного з основних знарядь реалізації студентами одержаної підготовки на практиці.

5. Технологічний підхід до навчання означає, що його процес проектується на рівні й у форматі педагогічної технології, а також, що студенти готуються створювати власні технології формування в учнів іншомовної СДК в подальшій педагогічній діяльності. Поняття

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

“педагогічна технологія” розуміється в даному випадку як така побудова діяльності педагога і студента, в якій всі дії, що входять до її складу, спрямовані в певній цілісності й послідовності, а виконання передбачає досягнення необхідного результату [65]. Використання цього підходу означає можливість такого проектування процесу підготовки, організаційних форм взаємодії викладача і студента, та вчителя і учня, що забезпечує гарантовані результати і мінімізує можливі перешкоди, що можуть виникнути за різних обставин. Ці переваги технологічного проектування процесу підготовки і зумовили його вибір.

Як видно з Рис. 7, запропонована модель підготовки майбутніх учителів ІМ характеризується такими основними рисами педагогічної технології як: зумовленість її матеріалів і процесу організації попередньо спрогнозованими результатами; корекція форм, методів, змісту або цілей навчання згідно даних діагностики, що надає їй керованості; поставлені цілі є конкретизованими, а результати підлягають вимірюванню [66; 67; 68:10]. Таким чином, ця модель відображає саме технологію підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК. Дидактичною основою запровадження цього підходу є **принцип** науковості.

6. Аксиологічний підхід до підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК полягає в тому, що специфіка їх ціннісних орієнтацій не тільки вивчається і береться до уваги в її ході, але й підлягає цілеспрямованому впливу, результат якого оцінюється на початку, протягом навчання і по його закінченні. Цей підхід узгоджується з **принципами** індивідуалізації, гуманізації тощо.

7. Синергетичний підхід, значення якого полягає у створенні педагогічних умов для підвищення результатів навчальної діяльності, розвитку прагнення студентів до творчості і значно стимулює мотивацію [69]. Сутність синергії визначають формулою:  $1+1>2$ , що часто розуміється в педагогіці як більша ефективність діяльності кожного учасника навчального процесу у співпраці з іншими, ніж в індивідуальному режимі [69:187; 70]. **Методами**, що сприяють впровадженню цього трактування синергетичного підходу, є інтерактивні та проблемно-пошукові [70:9], **форма** – групова, а **принципи** – колективної взаємодії, співробітництва, індивідуалізації, опори на реальний досвід суб'єктів навчання, гуманізації тощо. Це розуміння підходу акумулюється в наступних положеннях:

а) процес навчання організується в межах самоосвітньої й самоорганізаційної парадигми, як відкритий нелінійний діалог викладача і студентського колективу, метою якого є спільне вирішення проблемної ситуації в умовах попередньої невизначеності й можливості вибору шляхів і засобів [70:9; 71:8];

б) способи вирішення проблемної ситуації зумовлюються ціннісними орієнтирами та особистісним баченням суб'єктів навчання, які завдяки спільній активності починають функціонувати з однією швидкістю [70:9];

в) роль викладача полягає у створенні студентам умов для самостійного породження ними знань, активної й продуктивної творчості; у тому, щоб “керувати, не керуючи”, а малим резонансним впливом підштовхувати їх до одного з особистих і сприятливих шляхів розвитку; долати їх неорганізовані і спонтанні прагнення, не долаючи особистість самого суб'єкта підготовки [70:9];

г) взаємовідносини викладача і студентів під час підготовки можна характеризувати як інтерактивні, як кооперативне співробітництво, в якому обидві сторони активно навчаються одна від одної [70:9; 72:8];

д) зміст та методи педагогічного впливу узгоджуються з провідною діяльністю студентського віку – професійно-трудовою.

Як вже було зазначено, описані підходи зумовлюють і використання у підготовці майбутніх учителів ІМ певних **принципів**:

1. Принцип гуманізації полягає в орієнтації мети, змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів на особистість студента, гармонізацію, “олюднення” її розвитку [73; 74:34] та творче самовираження [75]. Серед основних ознак цього принципу навчання такі: а) позитивне ставлення педагогів до своїх вихованців; б) стимулювання розвитку суб'єктних якостей останніх; в) запровадження діалогічних засад освіти; г) гуманістичний аксіологічний аспект навчання та ін.

2. Принцип співробітництва передбачає виконання викладачем фасилітативної функції в процесі підготовки майбутніх учителів ІМ. Це означає, що він допомагає студентам самостійно знаходити відповіді на запитання або засвоювати вміння, навички і способи дії в процесі навчання. Ефективна фасилітація передбачає дотримання викладачем певних умов, серед яких: а) попередня підготовка та планування заняття; б) конструктивна установка на вирішення проблем; в) наявність

потрібних навичок і виробленого типу поведінки; г) набір відповідних засобів і методів [76].

Така специфіка організації підготовки дозволяє нейтралізувати деякі недоліки традиційного навчання, при якому рівень досягнень студента обмежений рівнем компетентності викладача, і останній передає учням не лише достовірну, але й часом хибну інформацію. Крім того, самостійний пошук є сильним мотивуючим фактором, що забезпечує більш ефективне засвоєння знайденої інформації та одержаних умінь [76]. Цей принцип дозволяє реалізувати розвиток здібностей, формування інтересів, мотивів; засвоєння способів діяльності, одержання індивідуального досвіду. Для нього характерні інтерактивні й пошукові **методи** навчання (зокрема, метод проектів, кейс-метод, евристичний (частково-пошуковий) тощо). Доцільним є використання групової та індивідуальної **форм** роботи, в яких відбувається пошук, вибір студентами оптимальних варіантів рішення навчально-пізнавальної проблеми у співробітництві з викладачем.

3. Принцип колективної взаємодії є продовженням попереднього дидактичного принципу, але зумовлює співробітництво між студентами. Він визначається В.І. Соболев як такий спосіб організації навчального процесу, де студенти активно й інтенсивно спілкуються один з одним, обмінюючись інформацією, значимою для процесу навчання [62]. Поняття “взаємодія” характеризує міжособистісні контакти людей в процесі спільної праці, їх взаємні впливи, результатом чого є їх пристосування один до одного, сумісність в розумінні її ситуацій та сенсу [77:34]. Відповідно, показниками ефективності запровадження цього принципу є: а) розширення знань, вдосконаленню навичок та умінь кожного студента; б) створення між учасниками спілкування оптимальних взаємодій і формування характерних для колективу взаємовідносини, в яких умовою успіху кожного є успіх інших членів колективу; в) створення спільного фонду інформації, до якого кожен з учасників-партнерів вкладає свою частку і яким користуються всі разом [62].

**Форми**, сумісні з цим принципом – групові, а **методи** – інтерактивні (дискусія, круглий стіл, кейс-метод тощо).

4. Принцип індивідуалізації передбачає врахування і цілеспрямований розвиток індивідуально-психологічних особливостей і ресурсів студентів, що відображається у формах і методах їх підготовки

*Модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування в учнів стратегічної (діяльнісної) компетенції*

[78:3; 79; 80:71]. Зокрема, безпосередньому розвитку підлягають мотиви (ті, що позитивно впливають на процес підготовки), інтереси (як-от: пізнавальні, до оволодіння новими способами дій тощо), периферійні здібності, особистісні якості (наприклад, відповідальність за своє навчання, толерантність до нового досвіду тощо), вищі когнітивні функції (мислення, пам'ять, уява тощо), а також знання, уміння, навички і способи діяльності, рівень пізнавальної і практичної самостійності [80; 81; 82; 83:119]. Організація підготовки за цим принципом сприяє становленню в студентів індивідуального стилю навчальної і подальшої педагогічної діяльності при формуванні в учнів іншомовної СДК з опорою на вже існуючий стиль [80; 81; 82].

Вимоги до застосування і специфіка принципу полягають в тому, що:

а) враховуються лише індивідуально-типологічні відмінності студентів (здібності, інтереси, локус контролю, рівень навчальних досягнень тощо), згідно яких вони поділяються на ситуативні відносно гомогенні групи, що є технічно посильним завданням для викладача [79; 84:228]. Ці відмінності виявляються шляхом психодіагностичних досліджень, спостереження і обговорення результатів інтроспекції студентів;

б) для студентів кожної групи готуються окремі завдання згідно попередньо встановленої мети індивідуалізації [79];

в) забезпечується зайнятість і посильна розумова напруга всіх студентів [79];

г) індивідуалізоване навчання має оптимально чергуватися з неіндивідуалізованим [80];

д) умовою доцільності впровадження принципу індивідуалізації є вихід на рівновисокий результат навчання кожного студента – достатній рівень готовності до формування в учнів іншомовної СДК;

е) перевага надається активним методам навчання [19:308; 80:74].

Цей підхід може впроваджуватись у **формі** та засобами індивідуальних завдань, що складаються з урахуванням нахилів, інтересів, потреб і здібностей студентів і виконуються ними самостійно при консультуванні з викладачем [80]. **Методами** реалізації такої підготовки є: а) складання студентами рефератів з окремих питань іншомовної СДК та її формування в учнів; б) проекти; в) науково-дослідницькі роботи; г) розробка наочних дидактичних матеріалів; д) підготовка до участі в конкурсах у процесі навчання тощо.

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

---

А з іншого – необхідно враховувати й можливості застосування індивідуального підходу до студентів у групових **формах** роботи засобами:

а) підготовки альтернативних прийомів і засобів навчальної діяльності студентам “на вибір” з метою урахування їх інтересів, потреб і здібностей, і зокрема, прийомів взаємодопомоги, взаємонавчання [19:308]; б) варіювання рівня складності одного й того ж завдання для різних студентів, наприклад, шляхом зміни ступеня допомоги з боку викладача; в) складання й систематичне заповнення кожним студентом Портфеля стратегій, що являє собою “банк” індивідуально ефективних шляхів подолання труднощів у вивченні ІМ, а також щоденника досягнень, в який заносяться форми й методи роботи, випробовані студентом за час підготовки; г) складання планів індивідуального розвитку, в яких відзначені вади знань, умінь, навичок, навчальних і комунікативних стратегій студента тощо, виявлені в ході педагогічної діагностики, а також шляхи і строки їх подолання.

5. Принцип раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи [19:307] / єдності соціалізації та індивідуалізації [85], що характеризується такими ознаками:

а) у підготовці майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК мають бути реалізовані як соціальні, колективні, так і індивідуальні **форми, методи** навчання і виховання, що відповідають соціальній, суспільній природі особистості і, водночас, – її біологічній, індивідній природі [85];

б) цей принцип може впроваджуватись шляхом науково обгрунтованого чергування колективних і індивідуальних форм та методів навчання [85], а також засобами врахування індивідуальності кожного студента у виконанні групових завдань [19:307];

в) оптимальність поєднання індивідуальних і групових форм і методів навчання зумовлена індивідуальними, віковими, типологічними, психофізіологічними, а з іншого боку, національними, етнічними та іншими особливостями суб’єктів навчання [85] та логікою навчального процесу.

6. Принцип опори на реальний досвід суб’єктів навчання означає врахування і актуалізацію в процесі підготовки суб’єктного досвіду кожного студента, одержаного за роки попереднього навчання.

Найважливішими вихідними надбаннями студента, що складають підґрунтя для розвитку діяльнісної готовності, можна вважати:

а) досвід застосування певних стратегій і прийомів до вирішення навчально-комунікативних проблем в оволодінні ІМ, що проявляється у знаннях і вміннях, та індивідуально розрізняється за частотою використання цих способів діяльності, їх змістом і ефективністю для конкретного студента. Усвідомлення студентом стратегій, що використовувались ним у навчанні, складає фундамент для проведення інтроспективного аналізу;

б) досвід ціннісного ставлення до індивідуальної ефективності тих чи інших стратегій і прийомів як способів усунення труднощів у вивченні ІМ. Такий досвід зумовлює можливість оцінювання студентом загальної ефективності свого індивідуального стилю навчальної діяльності, підбору стратегій, що краще виконують свої функції та, зрештою, його трансформації в більш ефективний [81] (індивідуально-раціональний стиль [86]).

Корисними для ефективного розвитку ППГ майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК є:

а) досвід, як нагромадження знань [17:117], значимих у психолого-педагогічній підготовці, а саме: про типологічні особливості школярів різних вікових груп; про типові навчально-комунікативні труднощі оволодіння ІМ; про класифікації здібностей, навчальних і когнітивних стилів; про загальнонавчальний потенціал групової, парної й індивідуальної роботи учнів; про особливості власної особистості; про дидактико-методичні та технологічні засади організації навчального процесу тощо;

б) досвід здійснення елементів практичної педагогічної діяльності і, зокрема: проведення аналізу та інтерпретації даних навчального процесу; планування навчального процесу; пояснення комусь способів вирішення труднощів у навчанні; організація і проведення уроків тощо;

в) досвід ціннісного ставлення до форм, методів, засобів та інших засад і знарядь педагогічної праці, що дозволяє оцінити їх потенціал та ефективність.

7. Принцип свідомості, активності і самостійності суб'єктів навчання як продовження діялісно орієнтованого підходу характеризується такими основними ознаками:

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

а) студенти як суб'єкти навчальної діяльності усвідомлюють цілі, завдання, умови, зміст, засоби, етапи, прогнозований результат і його значимість, а також форми, строки, критерії і показники оцінювання результатів своєї підготовки до формування в учнів іншомовної СДК, що має мотивуючий вплив і є передумовою їх активної участі в її організації, здійсненні і оцінці [87];

б) в процесі підготовки студентам пояснюється мета і специфіка застосованих до них підходів, принципів, форм і методів навчання, що зумовлює поступове накопичення ними знань, умінь, досвіду практичної діяльності та ставлень до неї, значимих для подальшого формування ними в учнів іншомовної СДК;

в) цей принцип передбачає використання певних шляхів активізації навчальної діяльності студентів, серед яких: активні та інтерактивні **методи** навчання; усвідомлення значимості знань і вмінь, що одержуються, їх практичної цінності; вміння адекватно оцінювати свої успіхи та аналізувати невдачі [87];

г) впровадження цього принципу сприяє підвищенню рівня самостійності студентів як суб'єктів підготовки.

З позиції деяких учених цей принцип зумовлює використання колективних **форм** навчання (В.І. Жеребченко, В.Г. Калоєрова, 2003) [87], проте він сумісний і з індивідуальною діяльністю студентів в процесі їх підготовки до формування в учнів іншомовної СДК.

8. Принцип наочності, як відомо, втілює ідею задіяння чуттів у навчанні [83:177]. Він знаходить своє місце як у діяльнісній, так і у психолого-педагогічній підготовці майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК. Проте основною функцією використання наочності має бути активізація діяльності студентів, їх стимулювання до творчості, а не лише реалізація її засобами, наприклад, пояснювально-ілюстративного **методу** навчання. Доцільним способом подачі такої наочності може бути її створення в процесі навчання [84:224]. Наприклад, можна малювати на дошці схеми чи таблиці, що стають результатами групового обговорення теми і по закінченні переносяться студентами в зошити (візуальна група наочності). Доцільним є й застосування попередньо підготовленої наочності для ілюстрації складного теоретичного матеріалу у процесі його подачі традиційними чи нетрадиційними **методами**. Підготовки таких матеріалів вимагає, наприклад, вивчення класифікації стратегій у складі



*Модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування в учнів стратегічної (діяльнісної) компетенції*

іншомовної СДК або унаочнення технології її формування в учнів. Це дозволяє підвищити міцність засвоєння та швидкість і повноту розуміння студентами цього матеріалу.

Попередньо підготовленою має бути фонічна група наочності. Її можна застосовувати, наприклад, як оригінальний спосіб презентації матеріалів кейс-методу або для демонстрації невдалої комунікативної взаємодії представників різних культур при оволодінні студентами стратегіями досягнення тощо.

Нам видається можливим і поєднання цього принципу з принципом індивідуалізації навчання, що передбачає розробку окремих наочних матеріалів для різних типологічних груп студентів, об'єднаних за рівнем навчальних досягнень, провідним аналізатором тощо. Таким чином, принцип наочності співвідносний з такими **формами** організації навчання як фронтальна і групова.

9. Принцип розвивального навчання характеризується дослідниками як комплекс наступних характерних ознак:

а) педагог є організатором самостійної колективно-розподіленої діяльності суб'єктів навчання, основною умовою чого є його вміння організувати самостійну дослідницьку роботу студентів [88:3];

б) орієнтирами для особистісного розвитку педагога є такі: тип реагування в конфлікті “співпраця” і “компроміс”, розвинені емпатичні тенденції; цінності-цілі: творчості, розвитку, цікавої роботи, незалежності, свободи тощо (цінності саморозвитку, творчості і самоактуалізації); цінності-засоби: сміливість у відстоюванні власної думки, чуйність (цінності свободи і орієнтації на іншого); стиль саморозвитку “активний розвиток”; теоретичне мислення, варіативність і гнучкість мислення як значущі показники інтелектуальної сфери педагога; адекватна самооцінка професіоналізму педагога [88:12];

в) студенти навчаються в ситуації взаємодії, діалогу з іншими одногрупниками і педагогом [88:6];

г) нові дії та способи дій подаються на основі навчальної задачі, проблем [90:92; 91:58], які за своєю складністю знаходяться в зоні найближчого розвитку студентів;

д) набуті в процесі підготовки знання мають вирізнятися системністю, що досягається за рахунок залучення студентів до самостійного використання додаткової / довідкової літератури та

формулювання основного матеріалу у формі теоретичних положень [90:92; 91:59-60];

е) метою навчання є формування в його суб'єктів пізнавальної і творчої самостійності шляхом розвитку в них організаторських умінь, мотивів діяльності, вольових якостей та в умовах врахування їх здібностей і інтересів [89:12];

є) результатами ефективного впровадження цього принципу є формування в суб'єктів навчання інтересу до змісту знань, прагнення і вміння навчатися; здатність до діалогічної форми взаємодії, адекватна самооцінка (реалістичний образ "Я"), розвиток теоретичного мислення; становлення системи цінностей особистості, головними цінностями в якій є цінності пізнання та співробітництва [88:2].

**Методами** організації навчання за розвивальним принципом вважаються проблемні, проблемно-пошукові, дослідницькі (зокрема, моделювання навчальних труднощів, створення проблемних ситуацій тощо) та самостійна робота [89:12; 90:92; 91:59]. А **формою**, відповідно, групова.

10. Принцип варіативності навчального матеріалу є загальноприйнятим у педагогіці дидактичним підґрунтям підвищення ефективності учіння. Його запровадження в процес підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК передбачає використання різних **форм і методів** навчальної діяльності, створення різноманітних навчальних ситуацій, які допомагають всебічно осягнути предмет, що вивчається. Крім того це дозволяє студентам з різними індивідуальними особливостями одержати значний позитивний досвід діяльнісного і психолого-педагогічного характеру, який є необхідною передумовою вироблення ними індивідуально ефективного стилю навчання і відповідної подальшої педагогічної діяльності. Цінність застосування цього принципу визначається також і тим, що це стимулює інтерес студентів до активної участі в навчальному процесі, покращує запам'ятовування і уважність, сприяє формуванню вольових якостей і рефлексивних умінь.

11. Принцип орієнтованості на практичну діяльність означає налаштування студентів у процесі їх підготовки на умови подальшої педагогічної праці, спрямовної на формування в учнів іншомовної СДК. Його застосування безпосередньо скеровує розвиток у майбутніх учителів психолого-педагогічної готовності до цього процесу в єдності її

теоретичного, практичного та внутрішньоособистісного компонентів. Проте й діяльнісна підготовка студентів має бути професійно спрямованою. Вказаний принцип зумовлює використання **форм і методів** навчання, що моделюють ситуації реальної педагогічної праці і стимулюють студентів до вирішення проблем, закладених в таких завданнях, у колективному, груповому чи індивідуальному режимі. До них належать рольові ігри, кейс-методика, частково-пошуковий метод тощо.

12. Принцип позитивної емоційної забарвленості проявляється в тому, що студенти отримують задоволення як від самого процесу підготовки, так і від своїх навчальних досягнень у його результаті. Умовами його реалізації є:

а) конструктивна гуманістична позиція викладача як організатора і фасилітатора навчальної діяльності;

б) створення викладачем ситуацій успіху, які призводять до максимальної реалізації пізнавального і творчого потенціалу студентів у процесі підготовки;

в) врахування інтересів, потреб, індивідуальних особливостей і суб'єктного досвіду студентів у підборі матеріалів, форм і методів навчання;

г) усвідомлення студентами критеріїв, способів і строків оцінювання своїх навчальних досягнень, що сприяє зниженню рівня тривожності;

д) можливість співробітництва студентів і викладача на рівнях: планування, конструювання і контролю індивідуальної ефективності підготовки; виявлення відповідності її змісту, обсягу і якості висунутим критеріям і показникам наступного оцінювання; можливої корекції методів, форм і змісту навчання з метою поліпшення професійно значимих досягнень студентів.

13. Принцип науковості є традиційною дидактичною передумовою організації навчання і, відповідно, підґрунтям її теоретичної і практичної цінності. Згідно цього підходу в основу процесу вказаної підготовки було закладено наукові концепції та ідеї, про що йшлося вище.

Наступним компонентом технології підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК є **педагогічні умови** її реалізації (див. Рис. 7). Під ними маються на увазі специфічні психолого-педагогічні фактори, задіяння яких є передумовою успішної реалізації її попередньо визначених цілей. До них відносяться:

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

1. Адекватне педагогічне забезпечення підготовки (див. Рис. 7). Ця умова вирізняється з метою врахування в технології навчання рівня професійності й сумлінності викладача, який проводить підготовку. Саморефлексія викладача за цим фактором означає проведення ним самоконтролю, самооцінки й самокорекції за наступними показниками:

а) детальна ознайомленість викладача, що проводить підготовку, з методичними рекомендаціями до проведення спецкурсу; усвідомлення діяльнісного, розвивального та виховного потенціалу її змісту, форм і методів, значимості цієї підготовки для навчальної й наступної професійної діяльності студентів;

б) розуміння специфіки та / або механізмів запровадження в навчальний процес теоретичних передумов підготовки (дидактичних: підходів і принципів; психологічних: типологічних особливостей студентського віку; труднощів, що можуть виникнути в процесі навчання тощо);

в) професійне володіння формами, методами й засобами проведення навчання, визначеними як адекватні для підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДЖ;

г) попереднє опрацювання змісту підготовки, визначення й забезпечення необхідних засобів її реалізації (наприклад, вирахування та розробка потрібної кількості роздаточних дидактичних матеріалів і наочних посібників; забезпечення необхідних ТЗН тощо);

д) попереднє визначення й реалізація шляхів адаптації навчальних матеріалів до кількісної й типологічної специфіки цільової аудиторії студентів (як планування складу мікрогруп для виконання конкретних вправ; прогнозування методів, що будуть ефективнішими в цій групі або які можна запропонувати на вибір з метою розвитку в студентів бажаних професійно значимих характеристик тощо);

е) готовність до педагогічної рефлексії, тобто оцінки ефективності методів, форм і засобів підготовки в конкретній групі, здатність виявити причини її можливої недостатньої ефективності (володіння моніторинговою і психодіагностичними методиками тощо);

є) здатність вжити заходів для підвищення результативності підготовки (варіювання її форм і методів, проектування такого їх співвідношення, що узгоджується з індивідуально-типологічною специфікою групи та програмами індивідуального розвитку її учасників тощо).

2. Упровадження кредитно-модульної системи підготовки, що передбачено вимогами чинної вітчизняної освітньо-нормативної бази щодо організації навчання у ВНЗ [92]. Це дало підстави для проектування процесу підготовки майбутніх учителів ІМ до формування в учнів іншомовної СДК у форматі модульної технології (див. Рис. 7). В основу було покладено проаналізовані вище визначення та вимоги до побудови педагогічної технології, а також розуміння поняття “модульна технологія”, як “контрольованої й коригованої моделі організації та перебігу навчально-виховного процесу проходження навчальних модулів в умовах певного дидактичного циклу, спроектованої на досягнення певної мети” [93:8]. Моделювання навчання в межах кожного модуля теж було проведене за технологічним принципом (див. Рис. 7). Передумовою для цього послужили такі трактування навчального (змістового) модуля як:

а) зменшеної копії навчально-виховного процесу, його моделі з тими ж самими дидактичними параметрами й вимогами [93:8];

б) системи навчальних елементів навчальної дисципліни, поєднаної за ознакою відповідності певному навчальному об’єктові, та які засвоюються за допомогою відповідних методів навчання [94; 95].

Таким чином, як це видно з Рис. 7, зміст навчання розподіляється між двома модулями (Модуль І. Діяльнісної підготовки і Модуль ІІ. Психолого-педагогічної підготовки), кожен з яких побудований у технологічному форматі. Їх послідовне проходження студентами зумовлює реалізацію загальної мети підготовки.

До сказаного слід додати, що організація навчання за модульним принципом передбачає реалізацію наступних положень, суттєвих і для підготовки майбутніх учителів ІМ до формування іншомовної СДК. Серед них такі:

а) суб’єкт навчальної діяльності повністю чи частково працює в режимі самостійного керування своєю підготовкою в умовах використання індивідуалізованих програм, які формуються за вимогами замовників вищої педагогічної освіти та побажаннями студента [94; 96:8]. При цьому обсяг аудиторної роботи не повинен перевищувати 50%, а орієнтовні обсяги індивідуальної й самостійної – по 25% [95];

б) викладач забезпечує мотивування, планування, організацію, координацію, консультування й контроль у процесі учіння, і зокрема,

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

---

продумує таке чергування навантажень і розрядки, щоб запобігти перевантаженню його суб'єктів [96:6; 97];

в) завдання готуються на 2-3 рівнях складності, їх основною відмінністю є проблемність; складність таких завдань визначається зоною оптимального, найближчого розвитку студентів [97] (тобто вони можуть бути виконані з певними труднощами, наприклад, у співпраці з одногрупниками, проконсультувавшись з компетентною особою, використавши додаткову літературу, застосувавши прийоми розумової праці тощо);

г) компонентами кожного модуля є: завершений інформаційний блок / банк інформації – цільова програма / план дій – керівництво діяльністю студентів для досягнення дидактичної мети [96:6; 97];

д) зміст кожного модуля підлягає дрібному розподілу на закінчені самостійні комплекси (інформаційні блоки) й засвоюється за схемою: сприймання – розуміння – осмислення – запам'ятовування – узагальнення – систематизація [96:6-7; 97; 98:15]. Як вважає Г.В. Мельниченко, найбільш прийнятною формою подання навчального модуля є: точно сформульована навчальна ціль (цілі) – вхідний тест – теоретичний матеріал у вигляді короткого конкретного тексту в супроводі докладного ілюстрованого пояснення – практичні завдання для формування необхідних навичок – вихідний тест – критерії оцінювання – методичні поради для викладача;

е) дидактична мета й завдання до кожного блоку формулюється для суб'єкта навчання у вигляді такого інформаційного пакету як: відомості про обсяг матеріалу, рівень його засвоєння, письмові поради щодо раціонального способу дій, джерела потрібної інформації [96:6];

ж) дані про обсяг навчального навантаження студента (усі види навчальної діяльності), типи індивідуальних занять, результати оцінювання (поточний і підсумковий контроль тощо) міститься в його індивідуальному навчальному плані [99];

з) підсумкова оцінка підготовки вираховуються як середньозважена результатів двох її модулів [95];

и) умовою впровадження модульного навчання є наявність у його суб'єктів, принаймні, початкового рівня розвитку загальнонавчальних умінь [96; 97], а суттєвим наслідком – їх удосконалення, що становить важливу передумову врахування його принципів у процесі підготовки студентів до формування в учнів іншомовної СДК.

Методи й форми, співвідносні з упровадженням модульного навчання, мають сприяти активізації самостійно-творчої пізнавальної діяльності студента [94]. А тому педагоги рекомендують застосовувати активні, проблемні [97] й проблемно-пошукові [98:14-15] **методи**, та індивідуальну, парну й групову [96:8] **форми** навчання.

3. Системне проведення психодіагностики та інших форм зворотнього зв'язку (анкетування, опитування, моніторинг тощо). Ця педагогічна умова відрізняється від форм контролю, метою якого є виявлення наявних (вхідний контроль) чи набутих (проміжний і підсумковий контроль) знань, умінь або навичок студентів. Підставою для її врахування є доцільність попереднього виявлення індивідуально-типологічних особливостей студентів, зокрема: а) структури мотиваційної сфери (сформованості потреб, типології мотивів тощо); б) комплексу домінуючих і недостатньо розвинених здібностей, значимих для одержання та практичного використання вказаної підготовки; в) специфіки пізнавальних процесів (роботи пам'яті, мислення тощо); г) особистісних якостей, що є важливими для набуття готовності до формування в учнів іншомовної СДК; д) емоційних станів у процесі підготовки; е) типових труднощів, характерних для студентів у процесі оволодіння ІМ; є) сформованих когнітивних стилів, що характеризують навчальну діяльність студента.

Дослідження вказаних особливостей суб'єктів навчання проводиться шляхом застосування психодіагностичних методик (див., напр. [100]), анкет, оцінних шкал та бесід як засіб проектування особистісного розвитку та виявлення зрушень, що відбуваються в процесі підготовки.

Суттєвою є й цінність системного застосування діагностики для виявлення відповідності матеріалів навчального процесу інтересам і потребам студентів, що виявляється в їх задоволеності / незадоволеності підготовкою і впливає на її якість.

#### **Список використаної літератури:**

1. European Commission Directorate-General for Education and Culture. Implementation of "Education and training 2010". Work programme. Working group B: "Key Competences". Key competences for lifelong learning. [Електронний ресурс] A European reference framework. November 2004. – Режим доступу: [http://72.14.221.104/search?q=cache:E\\_TSYLOB9AJ:europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf+Key+competences&hl=uk&gl=ua&ct=clnk&cd=1](http://72.14.221.104/search?q=cache:E_TSYLOB9AJ:europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf+Key+competences&hl=uk&gl=ua&ct=clnk&cd=1).
2. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Електронний ресурс] / Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". – 23 апреля 2002. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Книга вчителя іноземної мови: Довідково-методичне видання / Упоряд. О.Я. Коваленко, І.П. Кудіна. – Вид. 2-ге, доповн. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 50-60.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. / Наук. редактор українського видання докт. пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Rubin J. The study of cognitive processes in second language learning // Applied Linguistics. – 1981. – №11. – P. 118-131.
6. Oxford R.L. Language learning strategies: What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle. – 1990. – 342 p.
7. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1. – P. 1-47.
8. Энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.А. Введенский. Т. 2. – М.: «Советская энциклопедия». – 1964. – 736 с.
9. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. – Т. 4. – М.: «Русский язык». – 1980. – 683 с.
10. Словарь иностранных слов / Под ред. И.В. Лехина и Ф.Н. Петрова. – М.: Государственное изд-во иностранных и национальных словарей. – 1955. – 853 с.
11. Словарь современного русского литературного языка / Гл. ред. А.М. Бабкин. – Т. 14. – М.-Л.: Издательство Академии наук СССР. – 1963. – 1390 с.
12. Політологічний енциклопедичний словник / Упорядник В.П. Горбатенко; За ред. Ю.С. Шемшученка, В.Д. Бабкіна, В.П. Горбатенка. – К.: Генеза, 2004. – 736 с.
13. Политический словарь / Под ред. Б.Н. Пономарева. – М.: Изд-во «Госполитиздат». – 1958. – 702 с.
14. Словник української мови / Голов. ред. І.К. Білодід. – Т. 9. – К.: “Наукова думка”. – 1978. – 916 с.
15. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. Ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”. – 2004. – 1440 с.
16. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – Житомир: ЖПУ, 2003. – 232 с.
17. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. – К.: Головна редакція Української Радянської Енциклопедії Академії наук Української РСР. – 1973. – 787 с.
18. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов – М.: Сов. Энциклопедия. – 1983. – 840 с.
19. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.
20. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник / О.В.Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
21. Стратегическая компетенция // Словарь методических терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gramota.ru/dic/search.php?word=%D1%F2%F0%E0%F2%E5%E3%E8%F7%E5%F1%EA%E0%FF+%EA%EE%EC%E F%E5%F2%E5%ED%F6%E8%FF&az=xhttp://enisey-nrk.narod.ru/in-3k1.html>. – Заголовок з екрану.
22. Green J.M., Oxford R. A Closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender // Tesol quarterly. – 1995. – Vol. 29, № 2. – P. 261-297.
23. Rubin J. What the “good language learner” can teach us. // Tesol Quarterly Vol. 9, 1975. – P. 41-51.
24. Chamot A.U. & O'Malley J.M. A cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. TESOL Quarterly, 21. – 1987. – P. 227-249.
25. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). / Сост.: Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
26. Oxford R.L. Language learning strategies: What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle. – 1990. – 342 p.



**Модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування в учнів стратегічної (діяльнісної) компетенції**

27. Min-hsun M. S. A Study of EFL Technological and Vocational College Students' Language Learning Strategies and their Self-Perceived English Proficiency. // Electronic Journal of Foreign Language Teaching 2005, Vol. 2, № 1, P. 44-56. – Режим доступу: <http://e-flt.nus.edu.sg/v2n12005/su.htm>.
28. Стратегія обучения. – Режим доступу: <http://lib.luksian.com/textr/other/108/index.php>. – Заголовок з екрану.
29. Запоминаем английские слова легко. Шесть стратегий эффективного обучения. – Режим доступу: <http://www.native-english.ru/theory/articles/simple/>. – Заголовок з екрану.
30. Larsen-Freeman D. Learning strategy training, cooperative learning, and multiple intelligence // Techniques and principles in language teaching. Oxford: Oxford University Press, 2000. – 189 p.
31. Щепилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // ИЯШ. – 2003. – №2 – С. 4-11.
32. Стратегії навчання. – Режим доступу: <http://www.activelogic.org/doc/conversational-adequacy/node6.html>. – Заголовок з екрану.
33. Мисечко О.С. Поняття стратегічної компетенції у змісті сучасної професійної підготовки вчителя іноземної мови у ВНЗ. – Режим доступу: <http://alumni.iap.org.ua/publications/files/2005052317234416.doc>. – Заголовок з екрану.
34. Faerch C., Kasper G. Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication // Interlanguage Studies Bulletin. – 1980. – № 5. – P. 47-180.
35. Hymes D. On communicative competence. – Harmondsworth: Penguin, In Pride and Holmes (eds.), 1972. – P. 269-293.
36. Mariani L. Developing Strategic Competence: towards Autonomy in Oral Interaction [Електронний ресурс] // Perspectives (Journal of TESOL-Italy). – 1994. – Vol. XX, № 1. – Режим доступу: <http://www.learningpaths.org/papers/papercommunication.htm>. – Заголовок з екрану.
37. Yule E., Tarone E. Investigating communication strategies in L2 reference: pros and cons // Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives. – L., N.Y.: Longman, 1997. – P.17-30.
38. Naiman N., Fröhlich M., Stern H., Todesco A. The good language learner. Research in Education Series No. 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. – 1978. – 153 p.
39. Gardner H. A Reply to Perry D. Klein's 'Multiplying the problems of intelligence by eight' // Canadian Journal of Education. – 1998. – № 23(1). – P. 96-102.
40. Multiple Intelligence Inventory [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ldrc.ca/projects/miinventory/miinventory.php>
41. Волкова О.О., Калініна Л.В. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови з урахуванням когнітивних стилів: психолого-лінгвістичні аспекти // Збірник наукових праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонової. – 2005. – № 2. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – С. 75-79.
42. Кузьмина Н.В. Психологическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 23-28.
43. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть 1. – М.: Генезис, 2007. – 160 с.
44. Ярошенко О.Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методичний аспект. – К.: Станіца, 1990. – 245 с.
45. Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
46. Кон И.С. Психология старшеклассников. – М.: Просвещение, 1982. – 207 с.
47. Божович Л.И., Славина Л.С. Психологическое развитие школьника и его воспитание. – М.: Знание, 1979. – 96 с.
48. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1983. – 32 с.
49. Науменко Е.А. Психологическая структура и формирование профессионально-педагогической направленности личности: Автореф. дис... канд. психолог. наук. – М., 1987. – 22 с.

**Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку**

50. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. – Минск: Харвест, 2007. – 576 с.
51. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Книга вчителя іноземної мови: Довідково-методичне видання / Упоряд. О.Я. Коваленко, І.П. Кудіна. – Вид. 2-ге, доповн. – Харків: ГОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 29-49.
52. Павлик О.А. Інтерактивні технології в підготовці вчителя-словесника // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 25. – С. 116-118.
53. Михальська В.Р. Підготовка студентів педагогічного коледжу до управління навчальною діяльністю молодших школярів. Спеціальність 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – Автореф. дис. канд. пед. наук. – Вінниця. – 2006. – 22 с.
54. Фасоля А. Азбука особистісно-зорієнтованого навчання. – Режим доступу: [http://ostriv.in.ua/index.php?option=com\\_content&task=view&id=2469&Itemid=1028](http://ostriv.in.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=2469&Itemid=1028). – Заголовок з екрану.
55. Гриньов В.Й. Формування дидактичної культури майбутнього вчителя. Спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Автореф. дис. канд. пед. наук. – Харків. – 2003. – 18 с.
56. Теория и практика личностно ориентированного образования "Круглый стол" / Материал подготовила Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 72-80.
57. Родигіна І. Дидактичні умови реалізації компетентнісного підходу у навчанні // Біологія і хімія в школі. – 2007. – № 3. – С. 7-10.
58. Кобильник Т.П. Компетентнісний підхід при вивченні “Математичної інформатики” у педагогічному університеті. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/content/07ktpupa.html>. – Заголовок з екрану.
59. Соломатін А. Організація уроку в умовах модернізації освіти. – Режим доступу: <http://www.pld.org.ua/index.php?go=Pages&in=view&id=534>. – Заголовок з екрану.
60. Бондар В.І. Дидактика. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
61. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення. Навчальний посібник для самостійного вивчення дисципліни. – К.: “ЕксОб”, 1999. – 304 с.
62. Соболев В.І. Проблеми та перспективи розвитку профільного вивчення біології. – Режим доступу: <http://www.nenc.gov.ua/index.php?id=106>. – Заголовок з екрану.
63. Усачева О.В. В поисках новых путей повышения эффективности обучения речевому взаимодействию на иностранном языке. – Режим доступу: [http://festival.1september.ru/2003\\_2004/index.php?subject=10](http://festival.1september.ru/2003_2004/index.php?subject=10). – Заголовок з екрану.
64. Raimes A. Techniques in Teaching Writing. Teaching Techniques in English as a Second Language / Series Editors: Russell N. Campbell and William E. Rutherford, Oxford University Press. – 1988. – 395 p.
65. Лобышева И.С. Тема урока: "Технология разноуровневого обучения математики". – Режим доступу: [http://festival.1september.ru/2005\\_2006/index.php?numb\\_artic=310546](http://festival.1september.ru/2005_2006/index.php?numb_artic=310546). – Заголовок з екрану.
66. Тишакова Л.Т. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Автореф. дис. канд. пед. наук. – Луганськ. – 2005. – 22 с.
67. Назола О.В. Педагогічні умови підвищення якості навчання іноземних мов курсантів вищих військових навчальних закладів. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”. – Автореф. дис. канд. пед. наук. – Хмельницький. – 2006. – 18 с.
68. Чошанов М.А. Что такое педагогическая технология // Школьные технологии. – 1996. – №3. – С. 8-13.
69. Вірковський А.П., Гужанова Т.С. Синергетичний підхід до освітніх технологій навчання й виховання // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2003. – № 12. – С. 186-189.
70. Князева О., Курдюмов С. Синергетичні методи освіти // Завуч. Наша вкладка. – 2004. – № 36 (222). – С. 9-10.

**Модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування в учнів стратегічної (діяльнісної) компетенції**

71. Зоріна Л. Відображення ідей самоорганізації у шкільному навчанні // Завуч. Наша вкладка. – 2004. – № 36 (222). – С. 8.
72. Опьонков М. Синергія як основа діалогічної концепції освіти // Завуч. Наша вкладка. – 2004. – № 36 (222). – С. 8.
73. Максименко С. Новий образ школи. Ми чекаємо на зміни. // Сайт: Острів знань [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://ostriv.in.ua/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1559&Itemid=1329&ft=0](http://ostriv.in.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=1559&Itemid=1329&ft=0). – Заголовок з екрану.
74. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Віпол. – 2000. – С. 134-157.
75. Коваленко Т. Формування творчої активності молодшого школяра. – Режим доступу: <http://newacropolis.org.ua/ru/lud2002.htm/kovalenko1.htm>. – Заголовок з екрану.
76. Фасилітація // Проект: Одесская областная группа медиации. – Режим доступу: <http://www.orgm.org.ua/fasilitation.html>. – Заголовок з екрану.
77. Бухало О. До питання співробітництва учасників навчально-виховного процесу // Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку: Зб. наук. Праць / За заг. ред. О.А. Дубасенюк, Л.В. Калініної, О.Є. Антонової. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2006. – С. 34-36.
78. Труханова Т.І. Індивідуалізація навчання професійно орієнтованого читання англійською мовою студентів технікумів та коледжів економічного профілю. 13.00.02 – теорія та методика навчання: германські мови. – Автореф. дис. канд. пед. наук. – К. – 2001. – 16 с.
79. Єремєєва В.М. Історичні тенденції розвитку базових педагогічних понять теорії індивідуалізації навчання як особливої організації процесу // Вісник Житомирського державного ун-ту ім. І. Франка. — 2001. — № 8. — С. 50-55.
80. Галус О.М. Індивідуалізація навчання в контексті адаптації студентів до пізнавальної діяльності у педагогічному ВНЗ // Вісник Житомирського державного ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 20. – С. 71-74.
81. Ніколаєва С.Ю. Індивідуалізація процесу навчання іноземної мови // Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – С. 249-259.
82. Труханова Т.І. Технологія реалізації формуючої індивідуалізації навчання професійно орієнтованого читання англійською мовою студентів технікумів та коледжів економічного профілю // Вісник Київського державного лінгвістичного університету. – 2000. – № 3. – С. 91-95.
83. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2000. – 544 с.
84. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення. Навчальний посібник для самостійного вивчення дисципліни. – К.: “ЕксОб”, 1999. – 304 с.
85. Рибалка В.В. Підготовка учнівської молоді в системі професійної освіти. – Режим доступу: [http://www.glavnyk.com.ua/PG\\_UKR\\_02\\_02\\_2004.htm](http://www.glavnyk.com.ua/PG_UKR_02_02_2004.htm). – Заголовок з екрану.
86. Stahl S.A. Different strokes for different folks? // In L. Abbeduto (Ed.), Taking sides: Clashing on controversial issues in educational psychology. Guilford, CT, USA: McGraw-Hill. – 2002. – P. 98-107.
87. Дидактические основы формирования и воспитания личности студента в учебно-тренировочном процессе / В.И. Жеребченко, В.Г. Калоева // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. — 2003. — N 23. — С. 295-304.
88. Погребняк О.М. Особливості особистості вчителя в системі розвивального навчання. Спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Автореф. канд. психол. наук. – Харків. – 2007. – 19 с.
89. Максимлюк С.А. Психічний розвиток особистості в процесі навчання та виховання // Нові технології навчання. Збірник наукових праць. Шляхи розвитку духовності і професіоналізму за умов глобалізації ринку освітніх послуг. Спец. Випуск № 48: Частина 2. – Київ-Вінниця, 2007. – С. 90-92.
90. Семенець С.П. Засоби розвивального навчання в системі методичної підготовки майбутніх учителів математики // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2006. – № 29. – С. 58-61.

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

91. Александрова Л.М. Формирование профессиональной готовности будущего учителя к развитию творческой самостоятельности младших школьников. Специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Автореф. канд. пед. наук. – М. – 22 с.
92. Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (витяг) (Наказ Міністерства освіти і науки України від 30.12.05 " 774) [Електронний ресурс]. Офіційний сайт Міністерства аграрної політики України – Режим доступу: <http://minagro.kiev.ua/page/?5193>. – Заголовок з екрану.
93. Мельниченко Г.В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Автореф. дис. канд. пед. наук. – Одеса. – 2004. – 21 с.
94. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців (Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 23 січня 2004 р. № 48) [Електронний ресурс]. Офіційний сайт Міністерства аграрної політики України. – Режим доступу: <http://minagro.kiev.ua/page/?5192>.
95. Рекомендації щодо структури залікового кредиту та порядку оцінювання навчальних досягнень студентів (Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 30 грудня 2005 р. № 774 [Електронний ресурс]. Офіційний сайт Міністерства аграрної політики України. – Режим доступу: <http://minagro.kiev.ua/page/?5193>.
96. Основы модульного навчання (За виданням: Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе // Практико-ориентированная монография. – Москва-Тюмень. – 1994.) // Завуч. Наша вкладка – 2004. – № 8 (194). – С. 6-8.
97. Горювая Н.В. Механическая работа. Модульная программа. 9-й класс. Базовый и углубленный курсы. – Режим доступу: [http://fiz.1september.ru/2001/25/no25\\_01.htm](http://fiz.1september.ru/2001/25/no25_01.htm). – Заголовок з екрану.
98. Семенюк Т.В., Вечерова Л.В. Проблемно-модульна програма – засіб управління розвивальною взаємодією учня і вчителя // Педагогічна Житомирщина – 2002. – № 1. – С. 14-19.
99. Рекомендації щодо структури та ведення індивідуального навчального плану студента (Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 30 грудня 2005 р. № 774 [Електронний ресурс] Офіційний сайт Міністерства аграрної політики України. – Режим доступу: <http://minagro.kiev.ua/page/?5193>.
100. Немов Р.А. Психология. В 3-х кн. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДЮС, 2006. – 631 с.

---

**Загальні висновки**

- Науковий аналіз проблеми розробки сучасних концептуальних моделей професійно-педагогічної освіти засвідчив, що зазначена проблема знаходиться у центрі уваги як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Її важливість на сучасному етапі зумовлена модернізацією системи педагогічної освіти в Україні, інтеграцією в європейський освітній простір. У роботі показано нові підходи до досліджуваної проблеми, що зумовлено також змінами, які відбуваються у загальноосвітніх навчальних закладах, шкільному та соціокультурному середовищі.

- Уточнено ряд базових понять: „модель”, „моделювання”, „педагогічна модель”, „концепція”, „система”, „складна система” тощо. Зокрема, поняття „модель” розглядається як система об'єктів чи знаків, що відтворюють деякі суттєві властивості системи оригінала. Модель виступає як засіб пізнання і перетворення світу в тому числі й педагогічної дійсності.

- Виділено загальні тенденції розвитку національних освітніх систем з урахуванням глобалізаційних процесів, що відбуваються у світі. Відзначено особливості інформаційного суспільства (вибуховий розвиток і конвергенція інформаційних технологій; підвищення ролі знань; глобальний характер інформації та його вплив на систему освіти; сприяння взаємопроникненню культур). Виявлено закономірність щодо підвищення освітнього рівня населення і значущості освіти та тенденцію вищої школи до всебічної (єдиної) університетської освіти. Охарактеризовано тенденції педагогічної освіти: зумовленість її розвитку історичним, соціополітичним контекстом; збереження національних традицій у підготовці вчителя; вплив сучасних педагогічних ідей (інтеграція, професіоналізація, універсалізація; пошуки альтернативних шляхів професійної підготовки фахівців).

- Проаналізована специфіка моделей системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету відповідно до вимог єдиного освітнього простору. На основі теорії складних систем у педагогічних системах визначено їх характеристики: розподіл складної системи на підсистеми, взаємодія між ними та із зовнішнім середовищем. Кожна з визначених підсистем має особливості цільового, змістового, прикладного характеру й активно розробляється у вищій школі.

*Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

---

- Виділено, та обґрунтовано факторні моделі та психолого-педагогічні чинники продуктивної професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої і професійної школи. Дослідження засвідчило, що продуктивна виховна діяльність зумовлена рівнем її цілеспрямованості, професійної компетентності та рівнем розвитку моральних і професійних якостей педагога; успішністю у розв'язанні виховних задач морального, патріотичного, трудового, політехнічного, художнього, естетичного спрямування; здатністю до самовдосконалення, саморозвитку та наукового пошуку. Розроблена факторна модель виступає підґрунтям для створення моделі підготовки майбутніх педагогів до виховної роботи з учнівською молоддю.

- Обґрунтовано теоретичні підходи до побудови моделі педагогічної обдарованості відповідно до поставлених вимог щодо створення умов для розкриття і розвитку потенціалу кожної особистості, формування молодшої людини як суб'єкта соціального та професійного життя. Визначено основні категорійні ознаки поняття „обдарованість”, побудовано тривимірну структуру моделі обдарованості і на цій основі розроблено модель педагогічно обдарованої особистості та проаналізовані її складники (здібності до педагогічної діяльності та критерії їх виявлення, загально інтелектуальні здібності вчителя, основні показники педагогічної креативності та педагогічної спрямованості, характер особистості педагогічно обдарованого вчителя). На цій основі передбачена розробка та впровадження педагогічних технологій стосовно розвитку та реалізації здібностей майбутніх учителів.

- Обґрунтовано модель особистісно-орієнтованого навчання на основі реалізації концептуальної ідеї: суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчально-виховного процесу. Розкрито відповідні складові досліджуваної моделі: цілемотиваційний, змістовий, діяльнісно-творчий, рефлексивний, результативний. Визначено психолого-педагогічні умови функціонування моделі як засобу особистісного розвитку: домінування фасилітативної функції вчителя, індивідуалізація процесу навчання, врахування соціальних особистісних запитів учнів, наявність смислотвірної мотивації педагогічної діяльності, готовність до саморегуляції, розробка особистісно орієнтованого змісту освіти та відповідних технологій. Створено типологію активного соціально-психологічного навчання залежно від специфіки діяльності і особистісних характеристик суб'єктів. Обґрунтовано модель підготовки

майбутніх педагогів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту і виділено шляхи її ефективної реалізації у процесі навчання.

- Доведено актуальність проблеми полікультурної парадигми як духовно-інтелектуальної основи гуманітарного мислення. В умовах переходу до інформаційного суспільства розширюються масштаби міжкультурної взаємодії, розвиваються гуманістичні традиції в українському суспільстві, які набувають особливої значущості у полікультурному просторі. У зв'язку з цим проаналізовано педагогічні моделі полікультурної освіти, серед них домінують моделі побудовані на основі відомчого принципу, розвивального характеру, традиційні, раціоналістичні, феноменологічні, неінституційні тощо. Міжкультурний підхід у підготовці майбутнього вчителя має сприяти формуванню його полікультурної професійної компетентності, необхідної для життя в новому тисячолітті. Розроблено умови успішного формування професійної компетентності майбутнього вчителя засобами діалогу культур: нормативні, загальнопедагогічні, професійно-педагогічні, загально-соціальні.

- Розроблено та впроваджено моделі інноваційних технологій підготовки майбутнього вчителя, на основі яких створена модель індивідуалізованої навчальної діяльності, що вміщує цілемотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, результативний компоненти. Представлено процес моделювання кредитно-модульної системи підготовки вчителя у вигляді спільного європейського проекту. З'ясовано відповідні вимоги: обґрунтування, опис, цілі, результати та заходи, робочий план, таблиці результатів та заходів проекту. Основна мета: створити умови для формування професійних компетенцій майбутніх учителів з метою максимального забезпечення їхніх індивідуальних потреб і вимог вітчизняного та європейського ринку праці.

- Таким чином підкреслена значущість роля вчителя, педагогічної освіти в сучасних умовах, завдяки яким реалізується державна освітня політика і забезпечується якість освіти учнів.

Аналіз різноманітних концептуальних моделей засвідчив, що проблема підготовки педагогічних кадрів займає одне з центральних місць в освітніх реформах кінця ХХ та початку ХХІ століття провідних країн світу. Сучасна педагогічна освіта характеризується демократичною, гуманістичною, практичною та інноваційною

***Професійно-педагогічна освіта:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку***

---

спрямованістю; варіативністю, інтернаціоналізацією, випереджувальним розвитком, поглибленням інтеграції національних систем вищої освіти у міжнародному освітньому просторі; орієнтацією на вимоги як загальнодержавного ринку, так і регіональних ринкових потреб.

Отримані результати дозволяють окреслити ряд актуальних проблем (підвищення ролі фундаментальної складової підготовки фахівців; посилення наукових досліджень у вищій школі, активізація досліджень у галузі освіти; врахування і збереження різноманітності національних культур, культурної багатоманітності; підвищення якості неперервної професійної освіти; потреб освітнього ринку праці), що можуть виступати перспективними напрямками подальшої модернізації системи.



## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗРОБКИ МОДЕЛЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ТЕНДЕНЦІЙ ЇХ РОЗВИТКУ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ</b> .....	<b>8</b>
<i>Дубасенюк О.А.</i> Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки .....	8
<i>Осадчий М.М., Спірін О.М.</i> Тенденції розвитку національних освітніх систем .....	30
<i>Сидорчук Н.Г.</i> Деякі аспекти побудови моделі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті вимог єдиного освітнього простору.....	51
<i>Вітвицька С.С.</i> Компаративний аналіз моделей ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України .....	71
<b>РОЗДІЛ II. ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ ВИХОВАННЯ, ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ, РОБОТИ З ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ</b> .....	<b>104</b>
<i>Дубасенюк О.А.</i> Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи.....	104
<i>Антонова О.Є.</i> Модель педагогічної обдарованості: сутність та структура.....	180
<i>Яценко С.Л.</i> Модель особистісно орієнтованого навчання: обґрунтування структури та сутності компонентів .....	219
<i>Ковальчук В.А.</i> Професійна підготовка майбутніх вчителів до роботи у різних виховних системах загальноосвітніх закладів .....	239
<b>РОЗДІЛ III. МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ПОЗИЦІЙ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ТА ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДІВ</b> .....	<b>249</b>

*Професійно-педагогічна освіта:*

*сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*

---

<i>Якса Н.В.</i> Аналіз педагогічних моделей полікультурної освіти.....	249
<i>Калінін В.О.</i> Теоретичні засади моделі формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур.....	270
<i>Костюшко Ю.О.</i> Модель підготовки майбутніх педагогів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту.....	288
<b>РОЗДІЛ IV. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБКИ МОДЕЛЕЙ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ .....</b>	<b>308</b>
<i>Єремеева В.М.</i> Проблема розробки та впровадження моделей інноваційних технологій підготовки майбутнього вчителя.....	308
<i>Спірін О.М.</i> Моделювання кредитно-модульної системи підготовки вчителя у вигляді спільного європейського освітнього проекту.....	316
<i>Щерба Н.С.</i> Модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до формування в учнів стратегічної (діяльнісної) компетенції.....	323
<b>Загальні висновки .....</b>	<b>373</b>

---

Наукове видання

**ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА:  
сучасні концептуальні моделі та тенденції  
розвитку**

МОНОГРАФІЯ

**Колектив авторів:**

Олександра Антонівна Дубасенюк,  
Олена Євгеніївна Антонова,  
Світлана Сергіївна Вітвицька,  
Нінель Герандівна Сидорчук,  
Олег Михайлович Спирін,  
Наталія Володимирівна Якса,  
Микола Мефодійович Осадчий,  
Віра Модестівна Єремєєва,  
Вадим Олександрович Калінін,  
Юрій Олексійович Костюшко,  
Світлана Леонідівна Яценко,  
Наталія Сергіївна Щерба

Житомир

Житомирський державний університет  
імені Івана Франка

Надруковано з авторських оригінал-макетів.

Підписано до друку \_\_. \_\_. 2006. Формат 60x90/12. Ум. друк. арк.  
Обл. вид. арк. Друк різнографічний. Зам. \_\_. Наклад 300.

---

Поліграфічний центр ЖДУ, вул. Велика Бердичівська, 40