

оволодіння магістрантами сучасними методиками і технологіями навчання і виховання, самовиховання і саморозвитку.

Педагогічні умови реалізації акмеологічного підходу у професійно-педагогічній підготовці магістрантів включають: ціннісне наповнення змісту освіти; надання повноцінної інформації про сутність, цінності і цілі педагогічної діяльності, професійного саморозвитку; демократичний стиль спілкування, створення психологічної атмосфери співпраці і співтворчості; орієнтація на положення активно-діяльнісного, особистісно-орієнтованого, розвивального, індивідуально-диференційованого педагогічних підходів; інноваційність, діалогічність, контекстність, практикоорієнтованість освіти; інтеграційний підхід до організації акмеологічно спрямованої виховної діяльності; використання ігрових, дискусійних, проектних технологій, професійно-мотиваційних і рефлексивних тренінгів.

Виходячи з вище зазначеного, до результатів підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності слід віднести: інноваційну спрямованість особистості майбутнього викладача, що проявляється у позитивних установках на майбутню педагогічну професію, прагнення добитися успіхів у ній; моральну стійкість майбутніх викладачів, що проявляється в активній життєвій позиції, емоційній стійкості особистості, вольових якостях, культурі спілкування і ціннісних орієнтаціях; систему професійних знань, умінь і навичок; уміння творчо мислити, ефективно вирішувати нові завдання; уміння вчитися, потреба самостійно набувати і постійно поповнювати свої знання, вдосконалювати практичні та інтелектуальні навички та вміння; професійну й морально-психологічну готовність до виконання професійних задач.

Таким чином, акмеологічний підхід до підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності є важливим інструментом, що дозволяє осмислити закономірності розвитку особистості майбутнього викладача, співвіднести індивідуальний і творчий початок, стимулювати рефлексивне виконання дій, формувати готовність майбутніх викладачів до здійснення інноваційних процесів у власній професійній діяльності.

#### **Література:**

1. Акмеология : Учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб : Питер, 2003. – 256 с.
2. Акмеология : учебник / К. А. Альбуханова, О. С. Анисимов, В. Г. Асеев и др.; под общ. Ред. А. А. Деркача ; Междунар. акмеол. ин-т. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 681 с.
3. Данилова Г. С. Акмеологічна модель педагога в ХХІ столітті // Рідна школа, 2003. – №6. – С.6–9.
4. Максимова В. Н. Акмеология : новое качество образования : Книга для педагога / В. Н. Максимова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 99 с.
5. Огнев'юк В. О. Розвиток в університетській освіті акме-компетентнісного потенціалу майбутнього фахівця // Акмеологія – наука ХХІ століття : матеріали ІІІ Міжнародної наук.-практ.конфер. / заг. ред. В. О. Огнев'юка. – К.: Київськ.ун-т імені Бориса Грінченка,2011.– С. 6–9.

УДК 378.2

**І. М. Козубцов,**

*кандидат технічних наук, старший науковий співробітник  
(Науковий центр зв'язку та інформатизації Військового інституту телекомунікацій та інформатизації Державного університету телекомунікацій)*

### **ОБҐРУНТУВАННЯ КРИТЕРІЇВ ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНІВ РОЗВИТКУ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСПРАНТІВ**

*Обґрунтовано критерії діагностування рівнів розвитку методологічної компетентності аспірантів. Суттєвими критеріями є когнітивний та діяльнісний. У відповідності до цих критеріїв запропоновано класифікаційну характеристику компетентносної поведінки аспіранта.*

**Ключеві слова:** *методологічна компетентність, аспірант, критерій, діагностування, рівень, розвиток.*

*Обоснованно критерии диагностирования уровней развития методологической компетентности аспирантов. Существенными критериями есть когнитивный и деятельностный. В соответствии с этими критериями предложена классификационная характеристика компетентного поведения аспиранта.*

**Ключевые слова:** *методологическая компетентность, аспирант, критерий, диагностирование, уровень, развитие.*

*The criteria of diagnosing of levels of development of methodological competence of graduate students are grounded. Substantial criteria is cognitiv and activity. In accordance with these criteria classification description of*

*competence conduct of graduate student is offered.*

**Keywords:** *methodological competence, graduate student, criterion, diagnosticating, level, development.*

**Постановка проблеми.** У відповідності до часткового наукового завдання дослідження [1] нами обґрунтовано структуру та зміст методологічної компетентності аспірантів у системі вищої військової освіти в контексті професійної підготовки [2]. **Не вирішеним частковим завданням** є обґрунтування критеріїв діагностування компонентів методологічної компетентності та показники її розвитку, що і логічно визначило продовження дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз науково-педагогічної літератури і публікацій вчених, що досліджували питання обґрунтування критеріїв діагностування компетентності, розкриті в роботах А.Л. Гусак [3], Е.М. Луговської [4], М.І. Нещадима [5], А.В. Хуторського [6], В.В. Ягупова [7, 8]. Автори вирішували часткові задачі. Ці ідеї заслуговують розгляду в нашій роботі, так як можуть доповнювати опубліковані результати [9, 10]. Якісно по новому до рішення цієї задачі підійшов А.С. Михалев [11], досвід якого застосуємо в даній роботі.

**Формулювання цілей статті.** Обґрунтувати критеріїв діагностування рівнів розвитку методологічної компетентності аспірантів у системі вищої військової освіти в контексті професійної підготовки.

**Результат дослідження.** Вихідними даними дослідження є обґрунтована структура методологічної компетентності аспірантів [2], яка нерозривно пов'язана з професійною компетентністю. Лише так забезпечується вимога структурно-функціонального підходу при проектуванні складних систем, якою виступає в даному випадку педагогічна система.

Складність вимірювання рівнів розвитку методологічної компетентності аспірантів в процесі динамічного розвитку пов'язана з таким, що з логіки очевидних речей немає і не може бути ніяких чітких рівнів. Чіткість рівнів можна уявити лише за умови, якщо процес розвитку представляти дискретним. І тільки тоді, їх можна оцінити, як сформовані. Сформованість – статична функція, тобто будь-яка компетентність особи є випадковою безперервною величиною, розподіл якої в групі описується нормальним (Гаусівським) законом (А.С. Михалев [12]).

Основні вимоги до критеріїв повинні бути об'єктивними, тобто включати найістотніші, ключові моменти досліджуваного явища та охоплювати типові сторони, формулюватися чітко, а саме вимірювати саме те, що хоче перевірити дослідник. Мабуть тому доречно за ідеєю М.В. Самсонової, вимірювати рівень розвитку компетентності на границях між періодами розвитку особистості. Це і буде рівень компетентності даної особистості [13, С. 9].

Інформаційною підтримкою для прийняття нашого рішення буде служити думка А.В. Хуторського, що не можна розглядати компетентність, як набір чітко визначених якісних характеристик, оскільки для різноманітних спеціальностей вона варіюється під час професійної підготовки та професійної діяльності за змістом і обсягом спеціальних знань. Необхідна диференціація освітнього процесу, розділення його на якісні рівні залежно від професійного зростання, розвитку особистих якостей [6].

Саме тому при формулюванні системи критеріїв і показників будемо додержуватися принципів: аналітичності, вимірюваності, об'єктивності, оцінюваності, повноти охоплення, системності, універсальності та ін. (М.І. Нещадим [5]). Недодержання авторами ряду робіт цих принципів можна пояснити імпліцитне уявлення ними критеріїв та індикаторів діагностування.

Продовжимо підхід до побудови критеріїв та індикаторів, який описує Е.М. Луговська [4]. То за логікою аналогії, ми отримаємо щось подібне в частині, яка пересікається з нашими критеріями: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний, а інші, відповідно до обґрунтованих компонентів методологічної компетентності аспіранті [2]. Е.М. Луговська [4] пропонує для діагностування застосовувати спеціалізовані психологічні тести. Однак, на наш погляд, користування даними індикаторами та тестами на екзамені або заліку в край незручно та не передбачено загальним регламентом [14] в ад'юнктурі [15].

Ми переконані:

по-перше, що ніхто таких тестів не буде використовувати на практиці, оскільки процес діагностування у часі розтягнеться на невизначений термін;

по-друге, діагностування відбувається в процесі констатації професійної компетентності і не відбувається розрив;

по-третє, тематика дисертаційного дослідження не націлює однобоке коректування процесу підготовки (не предметом і об'єктом педагогіки корекції).

по-четверте, компонент ціннісний, ми розглядаємо в контексті світогляду, а не в мотивації, що дало змогу на перше місце поставити духовну складову за мету в мотивації. І в результаті, за допомогою ціннісно-світоглядного компонента, посилити в особі мораль та наукову етику, а не матеріальну складову мотивації, що можемо констатувати, як рушійну силу наукових пошуків видатних вчених (геніїв).

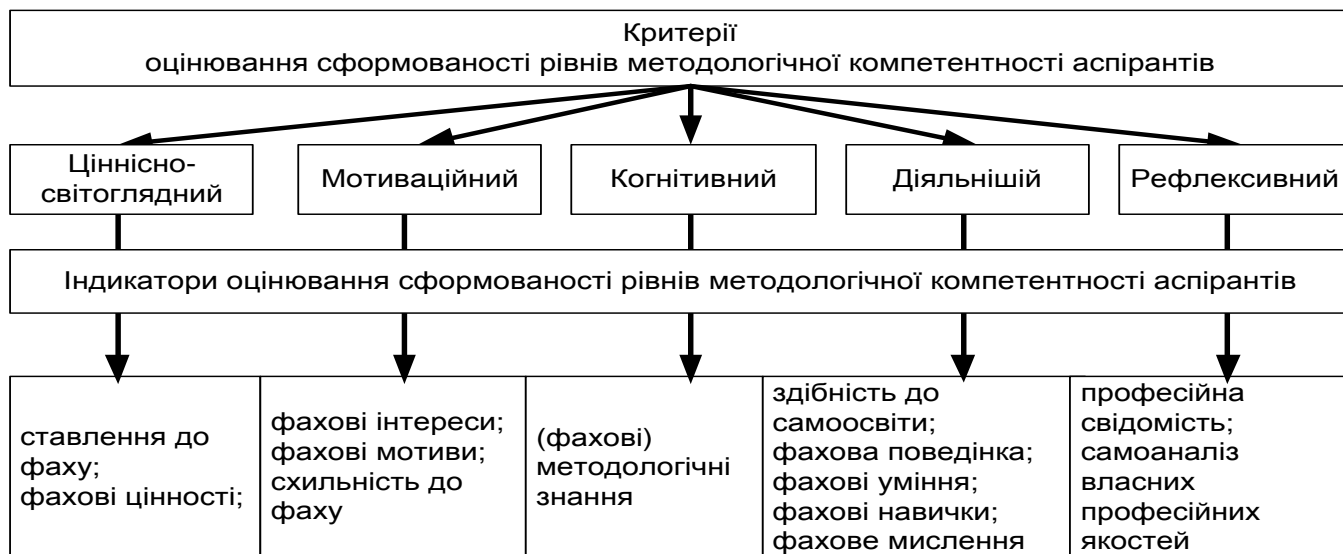


Рис. 1. Критерії та індикатори оцінювання розвитку методологічної компетентності аспіранта

Мотиваційний критерій дозволяє визначити рівень сформованості фахових мотивів, цінностей, позитивного ставлення до професії, фахових інтересів майбутніх фахівців, які сприяють самовдосконаленню, самовихованню, саморозвитку, стимулюють до успіху та до засвоєння ними фахових знань, умінь, навичок тощо.

Когнітивний критерій дозволяє оцінити рівень сформованості фахових знань та їх системності, уміння майбутніх фахівців широко й різноманітно застосовувати теоретичні знання у своїй практичній діяльності.

За допомогою діяльнісного критерію нами визначається ступінь володіння фаховими уміннями та навичками, наявність професійного мислення та здатність до самоосвіти.

Таблиця 1

Значення індикаторів оцінювання у відповідності до критеріїв розвитку методологічної компетентності аспіранта

№ п/п	Критерій	Індикатор
1.	Ціннісний	мораль вченого; професійна етика;
2.	Світоглядний	особистий професійний інтерес до наукового напрямку, спеціальності досліджень
3.	Мотиваційний	суспільний; індивідуальний; духовний; матеріальний
4.	Когнітивний	знання з методології наукової та педагогічної діяльності; знання з організації професійної діяльності за науковим та педагогічними видами діяльності;
5.	Діяльнісний	здібність до якості; здібність до формування стійкої культури; уміння застосовувати знання на практиці; організаторські уміння
6.	Рефлексивний	здібність до осмислення проблеми; здібність мотивувати себе до самовдосконалення; здібність протидіяти гальмівним чинникам творчого розвитку; здібність до швидкого переключення з адміністративної до творчої діяльності; стресова стійкість

Теоретичні зміст критеріїв діагностування компонентів методологічної компетентності аспірантів, що з логічної точки зору пояснюють сутність, зображено на рис. 1, а зміст індикаторів в табл. 1.

Без застосування спеціалізованих психологічних тестів діагностування виокремити порізно ціннісно-світоглядну, мотиваційну, рефлексивну компоненти методологічної компетентності аспірантів унеможливлено.

Однак в процес діагностування професійної готовності аспірантів за результатами їх професійної підготовки не виноситься окремо питання діагностування методологічної компетентності. А сам процес діагностування (атестація) проводиться в контексті професійної компетентності під час заліково-екзаменаційного періоду. Перелік дисциплін визначено за напрямом наукової спеціальності. Атестація регламентована у формі кандидатського екзамену [16]. Тому зосередимо увагу на реальних критеріях, що піддаються об'єктивній оцінці без застосування психологічних тестів. Ефективність кандидатського екзамену має безсумнівну перевагу перед тестами і ґрунтується на тих же самих діагностуючих психолого-педагогічних особливостях, що не дають тести в реальності [17].

Таким чином, виникає часткова задача обґрунтування системи діагностування під час атестації, яка б дозволила визначити ступінь досконалості аспіранта системи вищої військової освіти, що досягнута за час навчання в аспірантурі. Тобто наша задача є зворотною до тієї, що вирішував А.С. Міхальов [11].

Ступінь досконалості аспіранта є не що інше, як модель аспіранта системи вищої військової освіти у математичній формі:

$$I = \frac{F}{C_1 + C_2} = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n Z_i \times \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m D_j}{C_1 + C_2} = \frac{Z \times D}{C_1 + C_2}, \quad (1)$$

де:  $I$  – ступінь досконалості аспіранта;  $F$  – кількість і якість функцій, які він здатний виконувати в ході професійної діяльності;  $C_1$  – витрати освітньої системи на підготовку аспіранта;  $C_2$  – витрати на підвищення кваліфікації (довчити, а саме надати необхідні знання);  $Z$  – знання з методології;  $D$  – уміння застосовувати знання на практиці.

З виразу (1) цілком очевидно, що ступінь досконалості аспіранта тим вище, чим більше чисельник (кількість і якість його функцій) і чим менше знаменник (сукупні витрати на його підготовку і зміст). В ролі кількості функцій – множина компетентностей, які об'єднані навколо ключової – професійної. Очевидно, що якість функцій визначається повним переліком функціоналу за напрямками діяльності. Графічна інтерпретація нашої моделі аспіранта, в якій використана десятибальна шкала оцінювання з двох середніх компетентностей  $Z$  і  $D$ , побудуємо  $ZD$ -складову методологічної компетентності аспіранта (див. рис. 2) за аналогію до тієї, що запропонував А.С. Михалев [11, с. 5–12]. Як видно з рисунку, бісектриса відповідає ідеально збалансованим  $Z$  і  $D$  складовим компетентностей, рівень розвитку проставлений вздовж бісектриси цифрами. При цьому лівіше за лінію  $MP$  заштрихована область  $Z$  некомпетентності фахівців (з оцінками нижче за 4 бали). Інакше кажучи, лінія  $MQ$  на знаньовому полі розділяє фахівців на «дилетантів» і «ерудитів». Аналогічно цьому лінія  $NR$  відокремлює область  $D$  некомпетентності фахівців (з оцінками також нижче за 4 бали), будучи межею між «пасивними» і «активними» фахівцями на діяльнісному «полі». Бісектриса визначає ідеально збалансовану  $ZD$ -складові компетентність, значення якої в балах показане вздовж цієї прямої числами 4, 9, 16, 25 і так далі аж до величини 100.

Якщо чисельник у виразі (1) вважати рівним сталим величинам (згаданим числам 4, 9, 16 і так далі), то при варіаціях оцінок  $Z$  і  $D$  їх добуток відповідатиме в математичному сенсі множині рівносторонніх гіпербол з асимптотами – осями координат. На рисунку ці гіперболи показані і, оскільки, на кожній з них  $ZD$ -складова компетентності залишається сталою величиною, їх можна вважати «еквікомпетентностними», лініями на  $ZD$ -площині. Доречно відзначити, що одна і та величина добутку  $Z \times D$  може бути отримана при різних величинах співмножників  $Z$  і  $D$ . Ця властивість моделі відповідає деякій взаємозамінній компетенції, коли недостатність знань аспіранта може компенсуватися за рахунок діяльнісної складової компетенції: «наполегливістю», «працьовитістю», «прагненням до самоосвіти», тощо.

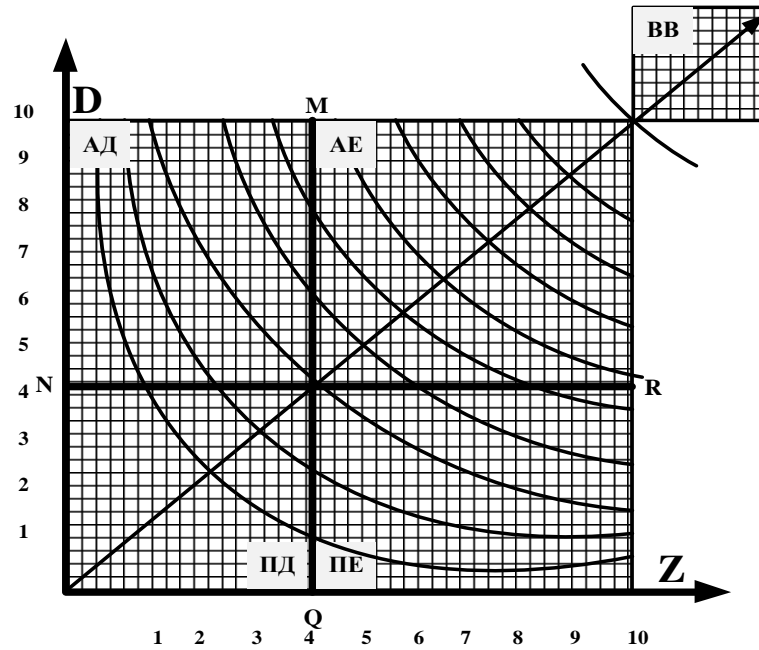


Рис. 2. ZD складові методологічної компетентності аспіранта

Виділені на рис 2 області дозволяють з використанням введених термінів, здійснити якусь класифікацію аспірантів по величині їх компетентностей (див. табл. 2).

Таблиця 2

Компетентностна характеристика розвиненості аспірантів

№ п/п	Інтерпретація	Значення		Зміст	
		З	Д		
1.	Пасивний дилетант (ПД)	$Z < 4$	$D < 4$	аспірант, що володіє знаньовою та діяльнісною складовою компетентності нижче за порогові рівні, наприклад, 4 бали (на рисунку ця область виділена штрихуванням в лівому нижньому кутку).	
2.	Пасивний ерудит (ПЕ)	$Z > 4$	$D < 4$	аспірант, що володіє парадоксальним поєднанням високої знаньовою і низькою діяльнісною складовими компетентності (область ПЕ виділена в правій нижній частині рисунку). Над усе такі фахівці дорожать своїм іміджем «знаючої людини»; соціальний статус, матеріальне положення і інші атрибути благополучного життя їх абсолютно не цікавлять.	
3.	Активний дилетант (АД)	$Z < 4$	$D > 4$	аспірант володіє незбалансованими компетентностями (високої діяльнісною і низькою знаньовою). На рисунку ця область виділена штрихуванням в лівому верхньому кутку. Такі аспіранти відрізняються «кипучою» діловитістю, володіючи неприборкним «бажанням» діяльності, енергійно беруться до будь-якої роботи, але неодмінно керівну посаду, проте незабаром виявляється, що їх знань явно не достатньо для належного виконання професійних функцій. Виразно усвідомлюючи це, вони прагнуть посісти якомога вищу посаду.	
4.	Активний ерудит (АЕ)	$Z > 4$	$D > 4$	аспірант, володіє збалансованими рівнем знаньовою та діяльнісною складовими компетентності (на рисунку їх область виділена в правому верхньому кутку). Оцінки їх ZD-компетентності знаходяться в межах від 16 до 100 балів і, оскільки цей діапазон виявляється достатньо широким, його доцільно розділити на три частини:	
				$16 < ZD < 36$	фахівець низької компетентності;
				$36 < ZD < 64$	фахівець середньої компетентності;
				$64 < ZD < 100$	фахівець високої компетентності.
5.	Видатні вчені (ВВ)	$Z > 10$	$D > 10$	це люди, які мають компетентності що виходять за межі оцінних шкал, тобто фахівці, ZD-компетентність яких перевищує 100 балів в даній моделі. До видатних фахівців повністю застосовні такі епітети, як «особливо обдаровані», «талановиті», «геніальні» і тому подібне	

В сукупності компоненти утворюють компетентнісне коло здібності аспіранта, яке з легкістю можна діагностувати в складі професійної компетентності. Адже, в такому випадку ідеальна модель аспіранта відповідає інноваційній моделі підготовки, яку запропонував А.С. Михалева.

Таким чином, нами представлено методику оцінки сформованих рівнів розвитку методологічної компетентності аспірантів.

**Висновки з дослідження.** Таким чином, обґрунтовані критерії та відповідні їм індикатори, що дозволяють оцінити розвиток методологічної компетентності аспірантів у системі вищої військової освіти. Оскільки, система підготовки аспірантів у системі вищої військової освіти передбачає повноцінний їх професійний розвиток, тому очевидно, що критерії та індикатори розвитку методологічної компетентності будуть використовуватися опосередковано під час оцінки професійної компетентності.

**Елемент наукової новизни.** Оскільки, автор дисертаційного дослідження вперше запропонував адекватні критерії та індикатори оцінювання розвитку методологічної компетентності аспірантів у системі вищої військової освіти, то можна стверджувати, що автор вперше ввів в науковий обіг саме той набір критеріїв та індикаторів, що забезпечить рівень розвитку методологічної компетентності аспірантів у системі вищої військової освіти.

**Перспективи подальших досліджень** доречно зосередити на з'ясуванні інтелектуальних компонент структури методологічної компетентності аспірантів системи вищої військової освіти.

### *Література*

1. Козубцов І.М. Концепція розвитку методологічної компетентності аспіранта військового вищого навчального закладу / І.М. Козубцов [Електронний ресурс] // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електрон. наук. фах. вид. – Хмельниц., 2014. – №1. – Режим доступу URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2014\\_1\\_6.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_1_6.pdf).

2. Козубцов І.М. Структура методологічної компетентності аспірантів системи вищої військової освіти / І.М. Козубцов // Професійна освіта: проблеми і перспективи / ІІТО НАПН України. – К.: ІІТО НАПН України, 2014. – Випуск 6. – С. 67 – 72.

3. Гусак А.Л. Критерії, показники та рівні сформованості інформативної компетентності майбутніх фахівців / А.Л. Гусак // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки, 2012. – № 8(233). – С. 94 – 100.

4. Луговська Е.М. Критерії оцінювання фахової компетентності техніків-механіків агропромислового виробництва // Е.М. Луговська [Електронний ресурс] // Ел. наук. видання «Науковий вісник Донбасу». – №1(21) – 2013. Педагогічні науки. – Режим доступу URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13lemtav.pdf>.

5. Нещадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: Монографія / М.І. Нещадим. – К.: Видавничо-поліграф. центр «Київський ун-т», 2003. – 852 с.

6. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

7. Ягупов В.В. Військова дидактика: навчальний посібник / В.В. Ягупов. – К.: ВЦ “Київський університет”, 1999. – 400 с.

8. Ягупов В.В. Контроль як метод навчання / В.В. Ягупов // Зб. наук. пр. Військового гуманітарного інституту НАОУ. – 2000. – № 3 (16). – С. 68-74.

9. Козубцов І.М. Модель діагностування творчої складової методологічної компетентності ученого / І.М. Козубцов // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. – Чернігів: ЧНПУ, 2014. – Вип. 115 – С. 107 – 109. (серія: Педагогічні науки).

10. Козубцов І.М. Наукометрична методика оцінки допуску аспірантів до атестації у системі вищої військової освіти / І.М. Козубцов // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. – Чернігів: ЧНПУ, 2014. – Вип. 122. – С. 113 – 116. (серія: Педагогічні науки).

11. Михалев А.С. Математическая знание-деятельностная модель специалиста / А.С. Михалев // Инновационные образовательные технологии. – 2009. – №4(20) – С. 5 – 12.

12. Михалев А.С. Знание-деятельностная парадигма обучения / А.С. Михалев, Ю.Г. Казеко // Управление в социальных и экономических системах: материалы XVIII международной научной-практической конференции, (г. Минск, 30-31 мая 2009 г.). – Минск: Изд-во МИУ, 2009. – С. 148 – 149.

13. Самсонова М.В. От квалификаций к компетенциям / М.В. Самсонова // Управление качеством: формирование компетенций выпускников вуза: материалы первой региональной научно-практической конференции (г. Ульяновск, 1 декабря 2011 г.). – Ульяновск: УлГТУ, 2012. – С. 5 – 11.

14. Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів. Постанова Кабінету Міністрів України від 1 березня 1999 р. – №309. [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – Режим доступу URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/309-99-п>.

15. Про затвердження Інструкції про організацію підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів у Збройних Силах України. Наказ Міністра оборони України / Міністра освіти і науки України №194/265 від 30.06.2000. [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – Режим доступу URL:

<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0433-00>.

16. Козубцов І.М. Атестація міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності вчених у формі кандидатських іспитів в рамках Болонського процесу / І.М. Козубцов // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. – Вип. LIX. – Ч. II Слов'янськ: СДПУ, 2012. – С. 3 – 9.

17. Козубцов І.М. Оцінка адекватності моделі змісту кандидатських іспитів / І.М. Козубцов // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. – Вип. LVIII. – Ч. II Слов'янськ: СДПУ, 2011. – С. 44 – 53.

УДК 378:37.032

**В. А. Конетчук,**

кандидат педагогічних наук, доцент,

член-кореспондент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки  
(Житомирський інститут медсестринства)

## РОЗВИТОК ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ НАВЧАННЯ В ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

*Розглядається проблема розвитку професійної спрямованості навчання у зарубіжній педагогіці не стільки як традиційна підготовка до певної професії, скільки як діяльність. Робиться висновок, що такий підхід спонукає майбутнього фахівця до прояву творчості, до високої професійної майстерності, а цього можна досягти лише тоді, коли ще в середньому навчальному закладі навчання матиме професійну спрямованість.*

**Ключові слова:** проблема розвитку професійної спрямованості навчання у зарубіжній педагогіці, творчість, особистість вчителя.

*Рассматривается проблема развития профессиональной направленности обучения в зарубежной педагогике не столько как традиционная подготовка к определенной профессии, сколько как деятельность. Делается вывод, что такой подход побуждает будущего специалиста к проявлению творчества, к высокому профессиональному мастерству, а этого можно достичь только тогда, когда еще в среднем учебном заведении обучение будет иметь профессиональную направленность.*

**Ключевые слова:** проблема развития профессиональной направленности обучения в зарубежной педагогике, творчество, личность учителя.

*The problem of the development of a professional orientation of teaching foreign pedagogy is viewed not so much as traditional training for certain professions, but as the activities. It is concluded that such an approach encourages a future specialist to the manifestation of creativity, professional excellence, and this can only be achieved when still in secondary school education will have professional orientation.*

**Keywords:** the problem of the development of professional orientation of training in foreign pedagogy, creativity, personality of the teacher.

У професійній педагогічній освіті взаємозв'язок, взаємозумовленість процесів та рівня розвитку суспільства та особистості майбутнього вчителя вимагають глибокого осмислення шляхів і умов наближення сучасних освітньо-виховних систем до народних витоків, до високого професійного використання надбань народної педагогіки у повсякденній роботі школи.

На різних етапах свого розвитку людство створювало відповідну для кожного періоду систему освіти як соціальне замовлення суспільства, з урахуванням запитів конкретної людини та її життєвих прагнень, потреби кожної галузі науки, потреби певного виду діяльності. Проведений аналіз філософської, історичної та психолого-педагогічної літератури дозволяє нам виділити п'ять періодів розвитку професійної спрямованості навчання.

Початок осмислення проблеми щодо потреби в орієнтації навчання на певну професію – *I донауковий* (Ф. Хофман), або *період емпіричної педагогіки* – можна віднести до часів накопичення людством емпіричних знань з проблем навчання, практики навчально-виховної роботи, що склалася стихійно і не дістала теоретичного обґрунтування та узагальнення [1].

Витоки професійної спрямованості навчання знаходимо в добу мідного віку (6 тис. років до н.е.), коли почало формуватися відтворювальне господарство, з'явилися домашні промисли та зародилися ремесла, які дозволяли вдосконалювати знаряддя праці. Приблизно в цей час у країнах Сходу з'являються перші школи, зумовлені розвитком ремесел, що вимагали довготривалого й планомірного навчання.

Пізніше потреби господарського, суспільного життя зумовили створення у Штис. шкіл писців, де готували майбутніх державних чиновників Єгипту. Навчання в цих закладах тривало приблизно 6 років. Після закінчення шкіл юнаки ставали писцями, канцеляристами, збирачами податків, наглядачами над рабами, завідувачами складів тощо.