

ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

**ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ
У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

Монографія

*За ред. С. С. ВІТВИЦЬКОЇ, доктора пед. наук, професора,
професора кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка*

ЖИТОМИР «ПОЛІССЯ» 2015



УДК 378.14.032

ББК 74.20

I 57

Рекомендовано до друку Вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка від 27 грудня 2013 року, протокол № 5.

Рецензенти:

О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка;

Г. П. Васянович – доктор педагогічних наук, професор, директор Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України;

І. І. Смагін – доктор педагогічних наук, професор, ректор Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Наукова редакція:

С. С. Вітвицька, доктор педагогічних наук, професор.

Колектив авторів:

С. С. Вітвицька (передмова, § 1.1, § 1.2, § 3.1, висновки); *І. Д. Бойчук* (§ 2.1); *Ю. С. Запорожцева* (§ 4.2); *С. В. Іванова* (§ 4.1); *А. В. Казьмерчук* (§ 2.2); *О. А. Ковальчук* (§ 3.3); *Н. Є. Колесник* (§ 3.2); *Ю. Г. Корнійчук* (§ 2.4); *С. В. Кубрак* (§ 3.6); *О. А. Мірошніченко* (§ 3.7); *А. Ю. Павленко* (§ 2.3); *Я. Б. Сікора* (§ 3.5); *В. В. Танська* (§ 3.4); *О. Ю. Усата* (§ 3.8).

I 57 Інноваційні педагогічні технології у системі неперервної професійної освіти. Монографія / За ред. *С. С. Вітвицької*, доктора педагогічних наук, професора. – Житомир: «Полісся», 2015. – 368 с.

ISBN 978-966-655-775-2

Монографія є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми інноваційних педагогічних технологій у системі неперервної професійної освіти; результатом діяльності наукової школи "Професійна підготовка фахівців в умовах ступеневої освіти" (державний реєстраційний номер 0110U002274, науковий керівник: доктор педагогічних наук, професор *С. С. Вітвицька*). У монографії представлено методологічні основи неперервної професійної освіти; розкрито технологічний підхід до підготовки молодших спеціалістів та бакалаврів у професійній освіті; розроблено сучасні технології у підготовці майбутніх учителів та педагогічні технології у системі післядипломної педагогічної освіти.

Монографія адресується викладачам вищих навчальних закладів I–IV рівня акредитації, викладачам системи післядипломної освіти, учителям гімназій, ліцеїв та спеціалізованих шкіл.

УДК 378.14.032

ББК 74.20

ISBN 978-966-655-775-2

© Вітвицька С. С., 2015

© «Полісся», 2015





ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА (Вітвицька С.С.).....	4
РОЗДІЛ І. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	10
1.1. Загальнонаукові підходи до неперервної професійної освіти (Вітвицька С.С.).....	10
1.2. Неперервна професійна освіта: сутність, проблеми (Вітвицька С.С.).....	34
РОЗДІЛ ІІ. ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ТА БАКАЛАВРІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ.....	57
2.1. Технологія підготовки майбутніх фармацевтів до професійної діяльності (Бойчук І.Д.).....	57
2.2. Технологія формування професійної культури майбутнього менеджера туризму у позааудиторній діяльності вищого навчального закладу (Казьмерчук А.В.).....	82
2.3. Технологія формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів (Павленко А.Ю.).....	94
2.4. Технологізація процесу професійної підготовки майбутніх офіцерів до організації виховного процесу в середовищі військовослужбовців строкової служби (Корнійчук Ю.Г.).....	107
РОЗДІЛ ІІІ. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	123
3.1. Технологія підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти (Вітвицька С.С.).....	123
3.2. Технологія поетапної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів у системі неперервної професійної освіти (Колесник Н.Є.).....	139
3.3. Технологія професійного становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній навчально-виховній діяльності (Ковальчук О.А.).....	165
3.4. Технологія підготовки майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників (Танська В.В.).....	180
3.5. Технологія формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання (Сікора Я.Б.).....	193
3.6. Впровадження педагогічних умов та інформаційних технологій саморозвитку майбутнього вчителя (Кубрак С.В.)	217
3.7. Технологія формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя (Мірошніченко О.А.).....	235
3.8. Технологія підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання (Усата О.Ю.).....	255
РОЗДІЛ ІV. ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	273
4.1. Реалізація авторської моделі розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти (Іванова С.В.).....	273
4.2. Технологія впровадження моделі розвитку професійної компетентності вчителів іноземних мов у системі післядипломної педагогічної освіти (Запорожцева Ю.С.).....	283
ВИСНОВКИ (Вітвицька С.С.).....	301
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	303
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	357



ПЕРЕДМОВА

Входження людства у нову сучасність, в епоху глобального світу, в якому невинно розширюються взаємозв'язки і взаємозалежність держав, націй, народів інтенсивно формується планетарний інформаційний простір, ринкова економіка, зростає потреба у неперервній освіті, освіті протягом життя кожного члена суспільства, кожного фахівця будь-якого профілю. Неперервна освіта відповідно до вимог Болонської конвенції має забезпечити якісну підготовку фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів. Підвищенню якості професійної підготовки сприяють сучасні інноваційні педагогічні технології.

Особливе значення феномен інновації має для освіти та освітньої теорії і практики, в яких реалізуються програми підготовки не лише фахівців, а й громадян України. Інноваційні процеси, модернізація підготовки фахівців має виходити за межі власне педагогічних дисциплін, конкретних дидактико-педагогічних досліджень і ґрунтуватися на залученні великої кількості різнопланових дисциплін. Інновація – це завжди творчість, виклик старому, це особистісна позиція. Тому в запропонованій роботі здійснюється спроба авторів на основі аналізу наукової літератури, власного досвіду розробити авторські технології підготовки майбутніх фахівців та їх професійного саморозвитку у системі післядипломної освіти в контексті інноваційного підходу до неперервної професійної освіти. Такий підхід зумовив структуру книги, в якій розділи присвячені окремим ступеням неперервної професійної освіти спеціалістів різного фаху.

Колективна монографія «Інноваційні педагогічні технології у системі неперервної професійної освіти» є результатом наукового пошуку молодих учених та аспірантів. Пропонована монографія охоплює такі розділи:

Розділ I. Методологічні основи неперервної професійної освіти.

Розділ II. Технологічний підхід до підготовки молодших спеціалістів та бакалаврів у професійній освіті.

Розділ III. Сучасні технології у підготовці майбутніх учителів.

Розділ IV. Педагогічні технології у системі післядипломної педагогічної освіти.

У першому розділі розкриваються основні положення неперервної професійної освіти в контексті глобалізаційних і євроінтеграційних процесів, сучасних методологічних підходів: системного, суб'єктного, діяльнісного, акмеологічного, синергетичного, компетентного; наголошується, що професійна освіта, побудована на нових принципах, дає можливість представникам усіх верств суспільства брати участь у виробництві й освоєнні матеріальних і духовних багатств і набуває широкої соціальної значущості. За умов формування ринкових відносин особливого значення набуває неперервна педагогічна освіта в Україні. Неперервна педагогічна освіта є системою



взаємопов'язаних за структурою і змістом діяльності компонентів, які задовольняють якісну та кількісну потребу освіти у кваліфікованих кадрах.

Соціальне замовлення суспільства, звернене до педагога, насамперед полягає в тім, щоб школа формувала людей, які уміють мислити й опанували основами сучасних знань, здатні творчо застосовувати їх на практиці, людей з високим рівнем моральності.

У другому розділі висвітлюється інноваційні авторські технології професійної підготовки фахівців в закладах вищої освіти I-II рівня акредитації.

І.Д. Бойчук на основі теоретичного та експериментального дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх фармацевтів у коледжі розробила перспективну особистісно орієнтовану технологію і визначила етапи її впровадження: підготовчий, організаційний, контрольний-аналітичний.

Підготовчий – передбачав психологічну підготовку викладачів, вивчення законодавчих документів щодо впровадження нової системи організації навчального процесу, проведення діагностики знань, умінь і навичок.

Організаційний – реалізувався через визначення пріоритетів діяльності навчального закладу; консультацій з роботодавцями, проведення організаційних заходів з розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми, навчальних планів, програм, адаптованих до кредитно-модульної організації навчального процесу; забезпечення педагогічних умов; проведення контрольних заходів, підсумкової атестації.

Метою контрольного-аналітичного етапу було проведення аналізу рівня навчальних досягнень студентів, діагностики сформованості професійної компетентності у формі комплексного кваліфікаційного екзамену.

А.В. Казьмерчук на основі проведеного семантичного та змістово-логічного аналізу обґрунтовує технологію формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму у позааудиторній діяльності вищого навчального закладу. Автор розробила модульно-рейтингову технологію, що включає технологію розвитку творчості, ігрову, локальні педагогічні технології (проектні, цілепокладання та життєтворчості й тренінгові).

А.Ю. Пашенко на основі аналізу досліджень з проблеми формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів пропонує технологію, яка відображає структуру цілісного педагогічного процесу. Вона містить цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний блоки, що несуть різне функціональне навантаження. Технологія формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів передбачає розвиток позитивної мотивації учнів, оволодіння ними знаннями та уміннями культури спілкування, поетапне формування умінь монологічного і діалогічного мовлення, знайомство учнів із нормами етикету, культури поведінки у різних ситуаціях; формування умінь аналізу і корегування, самоконтролю та взаємоконтролю у мовленнєвій діяльності. Автор використовує методику



навчальних ситуацій, яка включає підготовчий, тренувальний, практичний етапи.

Ю.Г. Корнійчук розробив технологію формування готовності майбутніх офіцерів з організації виховного процесу з військовослужбовцями строкової служби, що передбачає реалізацію сукупності педагогічних умов, принципів, етапів, послідовних і алгоритмізованих форм і методів, спрямованих на оволодіння курсантами методикою організації виховної роботи.

У третьому розділі подаються технології педагогічної підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів освіти в умовах університету.

С.С. Вітвицька у педагогічній підготовці магістрів застосовує модульно-контекстну технологію, яка ставить за мету формування педагогічної спрямованості, розвиток емоційних і морально-естетичних якостей, засвоєння знань, умінь та навичок, способів розумових дій, дієво-практичної сфери та самокеруючих механізмів особистості майбутнього фахівця. Ця технологія орієнтується на всебічний гармонійний розвиток майбутнього педагога, за характером змісту вона гуманістична, навчально-виховна; за типом управління – система малих груп; за проведенням методом навчання – проблемно-пошукова, творча, діалогічна, ігрова; за організаційними формами – академічна, індивідуально-групова, диференційована. В основу технології педагогічної підготовки магістрів освіти покладена індивідуальна і дослідницько-орієнтована парадигма.

Н.Є. Колесник на основі аналізу наукового доробку вчених та інтегрованого підходу розробила особистісно зорієнтовану поетапну технологію підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів в умовах кредитно-модульної системи навчання. Остання є моделлю спільної роботи вчителя й учнів з планування, організації та проведення реального процесу навчання за умови забезпечення комфортності для всіх суб'єктів художньо-технічної діяльності. Технологія включає такі компоненти як: ціле-мотиваційний, інформаційний, дієво-практичний, організаторський, творчо-пошуковий, емоційно-ціннісний, рефлексивно-діагностичний, оцінно-результативний. Запропонована технологія побудована на основі сучасних концепцій полікультурного та естетичного виховання, включає як теоретичний, так і практичний аспекти, що містять інваріантний та варіативні рівні.

О.А. Ковальчук розроблено експериментальну технологію професійного становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній навчально-виховній діяльності, яка включає такі етапи: організаційно-підготовчий, процесуально-діяльнісний, контрольно-узагальнюючий.

Організаційно-підготовчий етап передбачає підготовку, організацію діяльності викладачів, проведення з ними консультацій, тренінгів, діагностику та порівняння рівня знань, умінь, навичок майбутніх учителів; обґрунтування необхідності реалізації пріоритетних напрямів, форм, методів, засобів позааудиторної роботи в ході впровадження авторської технології у ВНЗ.



Цільовий етап забезпечує визначення ключових цілей технології, до яких віднесено: підготовку висококваліфікованого, конкурентоспроможного фахівця, формування у нього здатності до професійного розвитку, психологічної готовності до здійснення неперервної самопідготовки та професійної самореалізації; здатність ефективно працювати незалежно від змін у педагогічній дійсності, максимально повно реалізовувати свій творчий потенціал.

Змістовий етап передбачає формування змістового наповнення поза аудиторної роботи, яка включала специфічні для вчителя математики форми, методи, засоби.

Процесуально-діяльнісний етап спрямований на формування професійних умінь, навичок майбутнього фахівця при вивченні дистанційного курсу «Професійне становлення майбутнього вчителя математики» та у процесі проведення лекційних, практичних, лабораторних занять факультативного курсу.

Контрольно-узагальнюючий етап має за мету оцінювання ефективності розробленої технології через здійснення контрольних заходів у позааудиторній діяльності (створення і презентація портфоліо, рейтингу успішності та активності студентів), проведення діагностики рівня готовності майбутнього вчителя до професійної самореалізації.

В.В. Танська розробила технологію підготовки майбутнього вчителя біології до екологічної освіти учнів старшої школи, яка передбачає реалізацію цільового, змістовно-інформаційного, процесуального та контрольного-оцінного компонентів у навчальній діяльності вищого навчального закладу.

Я.Б. Сікора розробила технологію формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання, яка була реалізована у межах вузівської навчальної дисципліни «Шкільний курс інформатики та методика його навчання». Метою розробленої технології є створення умов для реалізації інтересів і потреб майбутнього вчителя, вільного й усвідомленого вибору ним способів організації власної навчальної діяльності та їх удосконалення, підвищення рівня компетентності, здатності до творчої самореалізації у майбутній професійній діяльності. Технологія формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання здійснювалася на мотиваційно-орієнтаційному, практично-діяльнісному, аналітично-корегуючому етапах.

С.В. Кубрак пропонує експериментальне дослідження педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх учителів філологічного профілю засобами інформаційних технологій. Експериментальна робота включала чотири основних етапи: проблемно-пошуковий, аналітико-синтетичний, діяльнісний, контрольний-перевірочний, які передбачали визначення загальної структури експерименту, вибір процедур експериментальних досліджень і пакету програм обробки та аналізу статистичних даних.



Орієнтація підготовки на професійний саморозвиток здійснювалися шляхом впровадження педагогічних умов (організаційно-педагогічних, методичних, психолого-педагогічних, соціально-педагогічних, матеріально-технічних); дисциплін філологічного профілю і реалізації спецкурсу «Інформаційні технології у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю», розробки майбутніми вчителями-філологами програм особистісного і професійного саморозвитку.

О.А. Мирошніченко розробила технологію формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя, яка передбачає реалізацію цільового, змістового, операційно-діяльнісного та контрольного-оцінного компонентів навчальної та позанавчальної діяльності.

Реалізації цільового компоненту спрямовувалася на виявлення і усвідомлення ними необхідності знань, умінь, навичок щодо формування соціально значущих якостей, наявності психологічної готовності до професійно-педагогічного вдосконалення.

Змістовий компонент технології включав розвиток навичок та умінь, накопичених знань студентів на лекційних, семінарських, лабораторних заняттях, диспутах, ділових іграх, тренінгах тощо.

Операційно-діяльнісний компонент передбачав комплексне планування навчально-виховних і громадсько-педагогічних завдань, спрямованих на формування соціально значущих якостей.

Контрольно-оцінний компонент вміщував систему контролю і самоконтролю, оцінку і самооцінку, корекцію і самокорекцію формування соціально значущих якостей майбутнього учителя.

О.Ю. Усата розробила експериментальну технологію підготовки майбутніх вчителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання. Метою цієї технології є створення оптимальних умов для розвитку особистості студента в процесі професійного самовизначення й самореалізації шляхом упровадження суб'єкт-суб'єктивної взаємодії. Розроблена технологія передбачає реалізацію таких блоків: цілемотиваційного (виділення, розуміння й актуалізація цілей і завдань педагогічної діяльності; усвідомлення значущості знань, умінь і навичок у сфері впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, установка на професійно-педагогічний розвиток і саморозвиток); змістово-теоретичного (оволодіння змістом психолого-педагогічних, фахових і методичних знань); практико-лабораторного (процесуального) застосування знань, умінь і навичок у ході вивчення психолого-педагогічних, фахових і методичних дисциплін, зокрема в курсі методики навчання інформатики, вибір технологій, методів, форм, засобів навчання, планування навчально-виховних завдань); аналітики-оцінного (здійснення контролю, самоконтролю, оцінки, самооцінки власної діяльності).

У четвертому розділі розглянуті педагогічні технології у системі післядипломної освіти. Цей розділ представлений авторською моделлю розвитку професійної компетентності вчителів біології та технології її



реалізації у закладах післядипломної педагогічної освіти С.В. Іванової та технологією впровадження моделі розвитку професійної компетентності вчителів іноземних мов у післядипломній освіті розробленою Ю.С. Запорожцевою.

Експериментальна модель С.В. Іванової містить функціональні і структурні компоненти. Запропонована модель складається з чотирьох функціональних блоків: цільового, змістового, операційного, результативного. Структурними компонентами моделі розвитку професійної компетентності вчителя біології в закладах післядипломної педагогічної освіти визначені: соціальне замовлення, мета, принципи, зміст, педагогічні умови, форми підготовки.

Технологія впровадження моделі розвитку професійної компетентності вчителів іноземних мов у післядипломній педагогічній освіті розроблена Ю.С. Запорожцевою включає діагностичний, професійно-діяльнісний та перспективно-прогностичний етапи.

Технологію впровадження моделі розвитку професійної компетентності вчителів іноземних мов у післядипломній освіті реалізовано поетапно у курсовий і міжкурсний періоди.

Розвиток предметної компетентності вчителів іноземних мов у післядипломній освіті передбачав наявність теоретичної, практичної і контрольної складових процесу навчання, актуалізацією саморозвитку педагогів, що сприяло досягненню прогнозованого результату.

Колектив авторів монографії сподівається, що подані у монографії технології допоможуть викладачам ВНЗ, аспірантам, магістрантам у навчальній та виховній діяльності; в організації процесу навчання і виховання майбутніх фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів; сприятимуть підвищенню рівня їх педагогічної майстерності.



РОЗДІЛ І. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

1.1. Загальнонаукові підходи до неперервної професійної освіти

Освіта віддзеркалює соціально-економічний і культурно-історичний стан країни. Система цінностей та норм освітньо-педагогічного процесу має культурно-історичний характер. Тому методологічно не існує надісторичних назавжди заданих стандартів, норм та ідеалів освітянського процесу. На сучасному етапі розвитку вищої освіти вибір нашої держави – європейська інтеграція, приєднання до Болонського процесу, європейських норм і стандартів. Це потребує дослідження методології неперервної професійної освіти як багатоаспектної міждисциплінарної проблеми.

Проблемі неперервної професійної освіти присвячені наукові праці українських та зарубіжних учених (Д. Гайдус, Н. Данилов, І. Зязюн, В. Ігнат'єв, Т. Кисельова, В. Козаков, Л. Коновалова, Л. Корчак, В. Кремень, Л. Лук'янова, Є. Михайлова, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Р. Тимофєєва, О. Торосова та ін.).

Методологію неперервної професійної освіти визначає загальна методологія і конкретно наукова методологія щодо галузі знань професійної підготовки.

Поняття „методологія” є складним і не завжди однозначним. Воно використовується в широкому значенні загальної методології. В такому випадку цей термін визначає філософську вихідну позицію наукового пізнання, загальну для всіх наукових дисциплін. Методологія досліджує теоретичні проблеми шляхів і засобів наукового пізнання і закономірностей дослідження як творчого процесу¹.

Використання терміну „методологія” у вузькому значенні слова означає теорію наукового пізнання у конкретних наукових дисциплінах. В.О. Штофф визначає це так: „На відміну від методології у широкому філософському розумінні методології, що акцентує увагу на аналізі методологічної ролі й евристичного значення, головним чином, онтологічних принципів, законів і категорій, методологія науки в більш вузькому значенні є складовою гносеології, її призначення вивчати закономірності складного процесу пізнання в тих його різноманітних і взаємопов'язаних формах і проявах, які характерні для науки”².

Для визначення місця методології професійної освіти в загальній системі методологічного знання необхідно враховувати, що виокремлюються кілька

¹ Сисоєва С. О. Особистісно орієнтовані технології: сутність, специфіка, вимоги до проектування / С. О. Сисоєва // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – Київ–Ченстохова, 2003. – С. 153–166

² Штофф В. А. Введение в методологию научного познания : учебн. пособ. / В. А. Штофф. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1972. – 191 с.



рівнів методології. Змістом першого рівня методології є філософські знання. Другий рівень становить загальнонаукова методологія (системний і діяльнісний підходи, характеристика різних типів наукових досліджень, їх етапи й елементи: гіпотеза, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання тощо). Третій рівень становить конкретна наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, які застосовуються в тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні, наприклад у педагогіці³.

Для визначення методології дослідження проблеми неперервної професійної освіти ми враховуємо означені рівні методології. На філософському рівні – це знання основних положень, теорії пізнання (гносеології), на другому рівні знання закономірностей і законів неперервного процесу пізнання: основних наукових підходів (системного, діяльнісного, компетентнісного та ін.); конкретна наукова методологія передбачає знання специфіки цільового, змістового, операційно-діяльнісного, , контрольно-регулюючого компонентів у професійній підготовці, концепцій, що слугують основою сучасних педагогічних технологій.

Методологія науки дає характеристику компонентів наукового дослідження – його об'єкта, предмета, аналізу завдання дослідження (або проблеми), сукупності засобів дослідження, потрібних для вирішення завдання цього типу, а також формує уявлення про послідовність руху дослідника в процесі вирішення завдання⁴. Термін „методологія” – грецького походження. Він означає „вчення про методи” або „теорія методів”. Розробка теоретичних засад методів підготовки майбутнього фахівця в умовах неперервної освіти є однією з актуальних проблем методології професійної освіти.

Педагогічна методологія є безперервною системою розвитку науки, що має свою проблематику. В.І. Загвязінський методологічні проблеми педагогіки умовно поділив на п'ять груп: загально-методологічні; загально-наукові; частково-методологічні; проблеми вивчення, оцінки, використання й удосконалення методів навчання і виховання, їх класифікації й оцінки, розвиток шляхом збагачення методами суміжних наук; проблеми критики різних ідеологічних концепцій у педагогіці⁵.

Як підтверджує досвід і результати досліджень учених така класифікація відповідає методології наукового пізнання. Розглядаючи першу групу проблем у контексті нашого дослідження, можна говорити про діалектичність процесу підготовки бакалаврів і магістрів, діалектичне поєднання цих двох циклів, їх взаємопроникнення і взаємозумовленість, спадкоємність і наступність.

³ Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

⁴ Юдин Э. Г. Системный подход и принципы деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – С. 34.

⁵ Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособ. [для студентов высш. пед. учеб. заведений] / В. И. Загвязинский, Р. Атахов. – М. : Издательский центр „Академия”. – 2003. – С. 43.



Центральною ідеєю, що поєднує ці ступені освіти, є постійний розвиток, перетворення освіти на механізм розвитку особистості і суспільства, спрямування вищої школи як соціокультурного інституту не на відтворення традиційних форм суспільного буття, а на розвиток демократичного, гуманного суспільства. Гуманізація – ключовий елемент нового педагогічного мислення. Вона вимагає перегляду і переоцінки всіх компонентів педагогічного процесу, основною сутністю якого стає саморозвиток, самоствердження, самореалізація особистості студента. Міра цього розвитку є якість роботи викладача, вищого навчального закладу, всієї системи освіти.

Методологія інтегрує в собі категорії, принципи, норми, цінності, парадигми, теорії і методи у певну цілісну систему, диференційовану за основними видами діяльності й об'єднує їх у цілісність. Вона є поліфункціональним утворенням, способом діяльності, спрямованим на її організацію і реалізацію⁶.

Методологія – найбільш загальна система принципів організації наукового дослідження, способів досягнення і побудови наукового знання⁷.

Педагогічна інтерпретація фактів, явищ, навчально-виховного процесу вищої школи можлива через упорядкування її аксіоматики і проблематики, завдяки застосуванню низки методологічних принципів. Основними методологічними принципами нашого дослідження є такі: об'єктивність, сутнісний аналіз, генетичність єдності логічного та історичного, концептуальна єдність. На першому місці стоять принципи: відбору джерел і методів пізнання з метою педагогічної інтерпретації; антропологічної орієнтації педагогіки вищої школи; єдності теорії і практики, навчання і виховання, конкретного й абстрактного, об'єктивного і суб'єктивного; загального й особливого, спадкоємності і наступності. Ці принципи нами використовуються у плануванні навчального процесу й організації наукових досліджень, системі цілепокладання і діагностиці, способах застосування знань на рівні бакалаврату і магістратури.

Загальнонаукові проблеми – це проблеми, які є основою для наукової творчості: системний підхід і його використання, категорійна структура дослідження, понятійний апарат науки, логіка і структура наукового пошуку, взаємодія складових знань, зокрема соціокультурних, філософських, психологічних, педагогічних, фахових, головного і другорядного тощо.

Не можна піднести професійну освіту на вищий щабель, не віддавши належного ключовій фігурі – педагогові-викладачеві. Він має не лише володіти своїм предметом, але й уміти орієнтуватися у відповідній галузі знань, здійснювати інтеграцію в межах суміжних дисциплін, будувати навчальні

⁶ Сурман Ю. Майстерня вченого : підручник для науковця / Сурман Юрій. – К. : Навч.-метод. центр „Консоціум із удосконаленням менеджмент-освіти в Україні”, 2006. – С. 25.

⁷ Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособ. [для студентов высш. пед. учеб. заведений] / В. И. Загвязинский, Р. Атахов. – М. : Издательский центр „Академия”. – 2003. – С. 199.



плани, формувати у студентів навички самоосвіти. Викладач, учитель такого рівня професіоналізму бачить високий особливий смисл всього, що відбувається в процесі професійної діяльності. Спілкування з молоддю для нього – цінність, яка має особистісне значення, йому властива широта захоплення і співпереживання, педагогічна інтуїція. Все це під силу педагогу як творчій індивідуальності. Отже, педагогічна підготовка має передусім забезпечити зростання і самореалізацію творчої індивідуальності майбутнього фахівця через урахування не лише загального, але й особливого.

Утім, повноцінному розвитку студента не сприятиме частково-функціональний підхід до його особистості лише в одній ролі студента. Крім професійних знань, потрібно надати можливість уходження у світ людської культури, задоволення його різноманітних інтересів особистості, у тому числі – національних. Національна педагогічна школа – важливий елемент збереження і розвитку духовної еліти, етнічної спільноти. Вища освіта має стати конструктивним фактором еволюції суспільства. Першим напрямом вирішення цього завдання є перехід від окремих альтернативних науково-педагогічних шкіл – до системи варіативних технологій, практичної реалізації системного підходу в підготовці бакалаврів, магістрів, оскільки саме такий підхід має величезні евристичні можливості.

Характерним для сучасної науки стає перехід від аспектного підходу, за якою предметом вивчення є тільки певна сторона дійсності, до комплексного вивчення об'єкта як багатомірного цілого, системи.

На нашу думку, в основу професійної підготовки магістрів, бакалаврів, молодших спеціалістів, спеціалістів освіти має бути покладено індивідуальний підхід.

Індивідуальність – спосіб існування особистості в соціальному оточенні, що є складним інтегруванням сукупності унікально-своєрідних типологічних властивостей людини, особистісних структур та їх проявів у індивідуально-специфічному стилі діяльності та взаємодії і виявляється в темпераментальних і характерологічних рисах, у специфічному змісті мотиваційно-потребнісної сфери (інтересах, цілях, прагненнях), у поєднанні якостей перцептивних процесів, інтелекту та здібностей людини. Формування індивідуальності відбувається в складному і суперечливому процесі розвитку біологічних, соціальних і духовних начал особистості в її активній взаємодії з соціальним оточенням⁸.

Результатом професійного розвитку і саморозвитку має стати готовність магістра, спеціаліста, бакалавра до професійної діяльності.

Ця та інші задачі можуть бути зрозумілі й розв'язані лише на основі системного підходу. Методологічний напрям – системний, або структурно-системний, основи якого заклав австрійський біолог Л. фон Берталанфі⁹ почав

⁸ Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 333.

⁹ Bertalanffy L. General Systems Theory / L. Bertalanffy // A. Critical Review General Systems. – 1962. – S. 7.



розвиватися з 50-х років минулого століття. З того часу він став в науці загальноприйнятою методологічною орієнтацією. З 60-х років ХХ століття починаються спроби використання цієї методології в освіті і в педагогічних дослідженнях. Істотний внесок у наукову реалізацію системного підходу зробили вчені М. А. Данилов, Т. А. Ільїна, Ф. Ф. Корольов, Н. В. Кузьміна та ін. Системний підхід як методологічний засіб в онтологічному і гносеологічному плані передбачає „спеціальну стратегію дослідження, яке дозволяє мати єдину модель об'єкта як цілого, що виконує функцію засобу організації дослідження”¹⁰. Дослідження, пов'язані з вивченням структури системи, її системоутворювальних зв'язків, функціонування і розвитку, керування системою можливо віднести до системних, якщо дотриманий основний методологічний принцип цілісності системи¹¹.

Системний підхід дозволяє бачити предмет нашого дослідження як цілісність, єдність його складових, так і щодо системи вищого порядку, у нашому випадку, до системи професійної освіти, системи освіти України. Це дозволяє вивчити об'єкт з різних сторін та з урахуванням різних аспектів.

У системному розгляді ми сприймаємо об'єкт нашого дослідження не як суму частин, а як цілісне явище, ставимо завдання вивчити взаємовідношення і взаємодію різних компонентів цього цілого, його взаємодію з оточуючою дійсністю з метою знайти спосіб упорядкування, ієрархію відносин, циклів професійної підготовки, визначити тенденції й основні закономірності руху об'єкта дослідження та його компонентів.

Системність ми розглядаємо не лише як ключову якісну характеристику професійної підготовки в умовах неперервної освіти, а й як реальний об'єкт і пізнавальний інструмент, спосіб нашого бачення об'єктів.

Основні етапи аналізу системи Я. Скалкова визначає таким чином: визначення системи та її середовища; визначення підсистеми та елементів (їх функцій, способів діяльності, поведінки); визначення їх взаємовідносин, тобто структурної сітки системи; аналіз відносин структури і функції системи; проект змін, новацій системи¹².

Кожний із виокремлених етапів можна поділити на окремі елементи. Таким чином, можна відповісти, що таке система й які проблеми вона охоплює, як ці проблеми можна розв'язати, які з проєктованих рішень за цих умов з точки зору цілей є оптимальними. Отже, можна зробити висновок, що системний підхід потребує не лише аналітичної, але й синтетичної оцінки явищ і процесів.

¹⁰ Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – С. 26.

¹¹ Каган М. С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – С. 35.

¹² Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования / Я. Скалкова и др. ; [пер. с чешск.]. – М. : Педагогика, 1989. – С. 185-188.



Можна розглядати систему з різних точок зору, і відповідно з цим, інтегрувати досліджуване поняття. Так, Б. Куял визначає систему як доцільну сукупність елементів і відношень між ними та їх властивостями¹³. Систему слід розглядати, перш за все, як ціле (матеріальне чи ідеальне), що характеризується трьома основними ознаками: 1) певна якість; 2) єдність; 3) цілісність [662, с. 181].

Якісно вищий рівень розуміння системи – погляд на неї з точки зору її внутрішніх і зовнішніх зв'язків і відношень. Відомі вчені минулого (Я. Коменський, К. Ушинський, В. Сухомлинський) досліджували проблеми виховання як органічне ціле, тісно пов'язане з системами вищого порядку – з суспільством. Наприклад, Я. Коменський у своїй „Пампедії” концептує систему виховання як засновану на гармонійному відношенні виховання, світу (суспільства) і людини¹⁴.

Н. Кузьміна ввела поняття „педагогічна система”, що є головним і надто складним об'єктом дослідження науки педагогіки. Педагогічною системою прийнято називати функціональну структуру, діяльність якої підпорядкована певній меті¹⁵.

На нашу думку, системно-функціональний підхід до вивчення педагогічних систем передбачає розуміння системи як багатовимірної багаторівневої структури з багатьма параметрами, як складний внутрішньо інтегрований соціальний організм, котрий можна аналізувати і пояснювати; як сукупність елементів, властивостей і відношень, що взаємодіють і розвиваються. До основних ознак системності належать: цілісність і цілеспрямованість, структурованість, тобто склад елементів, внутрішній поділ, упорядкування, класифікація цього цілого; взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього; інтегрованість окремих елементів і зв'язків.

Наприклад, педагогічна підготовка магістрів як система є інтегрованою єдністю навчально-виховних цілей і змісту освіти, людського фактору (викладачів і магістрантів) і головних матеріальних факторів (засобів навчання). Проте основним, провідним чинником є виховуюча взаємодія викладачів і студентів для реалізації цілей і завдань за допомогою ефективної організації й управління навчально-виховним процесом.

Розглядаючи професійно-педагогічну підготовку студентів магістратури в аспекті системного розвитку, ми звертаємо увагу не лише на те, як ця система функціонує, але й на те, як вона взаємодіє з іншими системами в умовах ступеневої освіти, якими є тенденції і перспективи її розвитку й удосконалення. Це забезпечує можливість застосування синергетичного підходу: пізнання загальних принципів, що лежать в основі процесів самоорганізації, які

¹³ Kujal B. System vychovy v delani VCSSR a nektere teoretcke a metodologicke problemy jeno vyzkumu / B. Kujal. – Praha, 1972. – S. 18.

¹⁴ Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : [в 2-х т.] / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 1982. – 656 с.

¹⁵ Кузьмина Н. В. Понятие „система” и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования : учебн. пособие. – М. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1980. – С. 10-11.



реалізуються в системах різної природи; здійснення міждисциплінарного аналізу наукових ідей, методів і моделей складного поведіння, розкриття їхнього потенціалу в мисленні про світ і людину; вивчення проблеми міждисциплінарного діалогу, виявлення особливостей сучасних соціальних, когнітивних і комунікативних ситуацій тощо.

Термін „методологія” обов’язково передбачає використання терміна „діяльність”. По суті, коли ми говоримо „методологія”, то завжди маємо на увазі, що йдеться саме про методологію діяльності¹⁶. На це звертає увагу Е.Г. Юдін: „Методологія, яка трактується у широкому значенні цього слова, є вченням про структуру, логічну організацію, методи і засоби діяльності. У такому розумінні методологія є необхідним компонентом будь-якої діяльності, оскільки остання стає предметом усвідомлення, навчання і раціоналізації”¹⁷.

Діяльність – це велика ієрархічна саморегульована система, суспільно-історична категорія, що фіксує активний перетворювальний фактор людського буття¹⁸.

Професійна діяльність учителя нами розглядається як „складний психологічний процес, що складається з певних елементів, дій, взаємозалежних і утворюючих своєрідне структурне ціле (систему і послідовність), яке характеризує особистість учителя, його ідейну зрілість, чітко виявлену професійну спрямованість, знання психології, володіння педагогічною майстерністю, тяжіння до неперервної освіти”¹⁹.

На нашу думку, специфічними особливостями інноваційного навчання магістрантів є формування у них здатності до передбачування на основі постійного аналізу освітнянської дійсності та переоцінки цінностей, норм, еталонів; налаштування на прогнозування, конструювання педагогічних дій в оновлених нестандартних ситуаціях.

Якісна педагогічна підготовка магістрів має на меті не лише відповідність освітньому стандарту, а й підготовленість до виконання інноваційної діяльності. На думку І.М. Дичківської, сутність інноваційної діяльності полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень до традиційної системи, що передбачає найвищий рівень творчості. Інноваційна діяльність є специфічною і досить складною, потребує особливих знань, навичок, здібностей²⁰.

Стосовно особистісного чинника педагогічної діяльності, то це означає:

¹⁶ Сурман Ю. Майстерня вченого : підручник для науковця / Сурман Ю. й. – К. : Навч.-метод. центр „Консоціум із удосконаленням менеджмент-освіти в Україні”, 2006. – С. 25.

¹⁷ Юдин Э. Г. Системный подход и принципы деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – С. 31.

¹⁸ Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – С. 205.

¹⁹ Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя : [монографія] / А. Г. Мороз. – К. НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – С. 29.

²⁰ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.



відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцем, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін; відкритість культурі і суспільству, яка виявляється у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми та обрати оптимальні способи їх розв'язання; відкритість свого „Я”, власного внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке сприяло б формуванню і розвитку образу „Я”²¹.

Підготовка магістрів до інноваційної діяльності зумовлена інноваціями в педагогіці, які, в свою чергу, пов'язані із загальними процесами глобалізації та інтеграції у суспільстві та освіті: „Нині створюється нова педагогіка, характерною ознакою якої є інноваційність – здатність до оновлення, відкритість до нового”²².

Отже, готовність магістрів до інноваційної діяльності – це цілісне, складне особистісне утворення, що включає професійно-педагогічну спрямованість психічних процесів, творче мислення, системні професійні знання, вміння долати труднощі і критично оцінювати педагогічний досвід і наслідки своєї праці, прогнозувати і проектувати власну діяльність, постійно самовдосконалюватися та забезпечувати достатній рівень самоорганізації педагогічної діяльності.

Найважливішою умовою успішної професійної підготовки студентів магістратури в університеті є розробка методологічних вимог до загального, інваріантного і специфічного у ступеневому педагогічному процесі.

Всесвітня конференція з питань вищої освіти (Париж, 1998) поставила низку найважливіших завдань, пов'язаних із розв'язанням складних проблем філософії освіти, зокрема: взаємодії вищої освіти з усім суспільством, участі в розробленні концепції сталого людського розвитку та інших важливих проблем світового, регіонального та місцевого рівня²³, а також вивчення загальних основ системи освіти як цілого, узагальнених проблем навчання та виховання, в тому числі системи освіти впродовж усього життя²⁴.

У зв'язку з цим, найкращі сучасні вищі навчальні заклади та комплекси безперервної освіти, створені на їх основі, забезпечують ту нову єдність взаємодії науки і практики, яка починається з найважливіших відкриттів у фундаментальних науках і закінчується їх упровадженням у відповідні види нових масових технологій у галузях виробництва, інформатики, економіки, політики, освіти і т. ін. Така єдність дістала назву „рух на випередження”.

Зокрема, методологія „руху на випередження” може застосовуватися лише в тих країнах, де освіта, передусім вища, досягає рівня світових стандартів.

Безумовно, саме система вищої освіти повинна відіграти найважливішу роль і в розробці філософсько-теоретичних основ нового світогляду, і в реалі-

²¹ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – С. 28.

²² Там само, С. 7.

²³ На пути к „повестке дня на XXI век” в области высшего образования // Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. – ЮНЕСКО, Париж, 1998. – С. 2–8.

²⁴ Там само, С. 12.



зації цих основ у процесі формування відповідної системи цінностей у людей. Проте сучасна система вищої освіти ще не відповідає цим завданням.

Необхідність вироблення людством певної єдиної стратегії хоча б у розв'язанні глобальних проблем викликала в останні роки значно більшу увагу до тих світоглядно-філософських учень (цілісно-гармонійних), які ставлять за мету досягти повного розв'язання наявних суперечностей і між людьми, і між суспільством і між навколишнім світом. Становлення цих концепцій почалося з моністичних релігій і закінчується сучасними ноосферними та деякими іншими вченнями. Не зважаючи на загальну мету цих учень, її конкретизація призвела до появи різних, зазвичай, суперечливих за своєю основою вихідних принципів. У зв'язку з цим, президент Міжнародної федерації філософських товариств Міро Кесада говорив на Всесвітньому філософському конгресі у 1993 р.: „Найбільшим недоліком сучасного людства є невміння слухати і розуміти „не своє”, терпимо ставитись до чужого і, навпаки, вміння з дивовижною наполегливістю перетворювати чуже на вороже”²⁵.

Плюралістично-релятивістська методологія має такі переваги: 1) вона дає можливість визнавати відносну істинність багатьох протилежних між собою вихідних ідей різних типів світогляду, а тому і краще забезпечувати їх мирне співіснування; 2) вона пов'язана з нашим, більш глибоким освоєнням кожної галузі реального світу, з більшою спеціалізацією кожного виду людської діяльності, а тому з кращими успіхами цих видів; 3) ця методологія дає можливість краще пристосуватися до динамізму розвитку сучасного суспільства, темп якого дедалі більше прискорюється на основі визнання пріоритетної мети формування такої творчої особистості, яка здатна розв'язувати і ті проблеми, що можуть виникнути у майбутньому. Все це забезпечувало певний пріоритет плюралістично-релятивістської методології над голістичною. Особливо це стосується країн колишнього Радянського Союзу, де долається розуміння марксистського варіанту моністично-цілісного вчення як єдино істинного²⁶.

Однак останнім часом і плюралістично-релятивістська методологія зазнає дедалі більшої критики. Так, лауреат Нобелівської премії Ілля Пригожин, аналізуючи стан сучасної освіти в цілому, пише: „У ньому панує фрагментарність, немає того синтетичного підходу, який пов'язує різні науки”²⁷.

Значна перевага процесів диференціації знань над їх інтеграцією призвела до так званої інформаційної кризи, тобто до того, що, з одного боку, ми маємо справу з неозорим океаном інформації, з іншого, — дуже часто споживач цієї інформації неспроможний знайти у цьому океані ту найбільш цінну

²⁵ Кесада Міро / Лутай В. С. // Известия. – 1993. – 31.08.1993.

²⁶ Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посібник / В. С. Лутай. – К. : Центр „Магістр–S” Творчої спілки вчителів України, 1996. – С. 29.

²⁷ Пригожин І. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс ; [пер. с англ. ; общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Клемантовича и Ю. В. Сачкова]. – М. : Прогресс, 1986. – С. 47.



інформацію, яка має відігравати найважливішу роль у розв'язанні його проблем. Особливо гостро ця криза проявляється в освіті, а також у розв'язанні інших комплексних проблем.

Таким чином, ні моністично-цілісна, ні плюралістично-релятивістська методологія не можуть успішно розв'язати найважливіші проблеми сучасного людства. Тому далі основна увага буде приділена аналізу становлення нового, третього, напряму сучасної філософської методології, що спрямований на синтез позитивного змісту в двох попередніх і на подолання їх недоліків. Особливу цінність мають ідеї нового підходу до поєднання двох протилежних принципів, перший з яких виходить з визнання пріоритету загального порядку над різноманітністю явищ буття, а другий, навпаки, – з пріоритету особливого, індивідуального над загальним.

Ще у 20-х рр. ХХ ст. відомий педагог і філософ Сергій Гессен розробив свою педагогічну концепцію на основі ідеї того, що загальнолюдські цінності культури реалізується лише у своїй різноманітності, національній та індивідуальній, а нація, яка відривається від загальнолюдських цінностей, „втрачає присутній їй дух індивідуальності і своєрідності”²⁸.

Безумовно, найважливішу роль у цьому має відігравати система вищої освіти. Виконанню всіх завдань мають сприяти досягнення сучасної науки, яка протягом останніх десятиліть вступила в принципово новий етап свого розвитку, що дістав назву пост(нео)класичного. Ядром цієї науки вважається синергетика (за І. Пригожиным — теорія нестабільних систем). Термін „синергетика” виник від старогрецького слова „синергія” — співдія, співпраця. Ця наука виникла у зв'язку з вивченням закономірностей самоорганізації складних відкритих фізико-хімічних систем у станах, далеких від рівноваги (нестабільних) систем. З часом було з'ясовано, що певні загальні закономірності цих систем є фундаментальними не лише для неживої природи, а й для біологічних і соціальних систем, тобто ці закономірності набули філософсько-методологічного характеру. До того ж, синергетичні дослідження вже поширені і на ті відносно сталі стани систем, що перебувають між станами, далекими від рівноваги, в тому числі на біологічні та соціальні²⁹. Тобто синергетичним закономірностям підпорядковані функціонування і розвиток усіх явищ буття. Іншими словами, увесь світ є синергетичним.

Основною прикметою сучасної педагогічної освіти найрозвиненіших країн світу є процес узгодження її трансформації з динамікою сучасного розвитку цивілізації. Відтак, здійснюється перехід від класичної освітньої моделі (здобуття освіти в першій половині життя) до безперервної (освіта впродовж життя). Серед найзначніших шляхів цієї трансформації – тенденція до створення гнучкої

²⁸ Гессен С. И. Основы педагогики: введение в прикладную философию / С. И. Гессен ; отв. ред. и составитель П. В. Алексеев. – М. : „Школа-Пресс”, 1995. – С. 340-345.

²⁹ Стенгерс И. Порядок из хаоса (Новый диалог человека с природой) / И. Стенгерс, И. Пригожин. – М.: Прогресс, 1986. – С. 70-72.



освітньої системи, здатної до постійного самооновлення, відповідно до вимог сучасності.

Засновники синергетики Г. Хакен та І. Пригожин – справедливо наголошують на правомірності та необхідності застосування методології нової науки до аналізу процесів розвитку найскладнішого класу відкритих, нелінійних, динамічних систем – соціокультурних, оскільки саме буття їх і є розвитком.

На думку Г. Хакена, феномени синергетики виявляються у сукупному колективному ефекті взаємодії великого числа підсистем, що приводять до утворення стійких структур і самоорганізації у складних системах³⁰.

У словнику сучасної західної філософії термін „синергетика” розкривається як міждисциплінарний напрям наукових досліджень, що виник на початку 70-х р.р. і має своїм головним завданням пізнання загальних закономірностей і принципів, які лежать в основі процесів самоорганізації в системах різної природи: фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних, соціальних тощо³¹.

У „Філософському словнику” зазначається, що синергетика – сучасна теорія самоорганізації, нове світобачення, що пов’язується з дослідженням феноменів самоорганізації, нелінійності, невідновності, глобальної еволюції, з вивченням процесів становлення „порядку через хаос” (І. Пригожин), біфуркаційних змін, незворотності часу, нестійкості як основної характеристики процесів еволюції³².

На думку М. О. Федорової, синергетика входить до універсальної методологічної парадигми, що належить до тих галузей знань, де вивчаються складні системи, явища самоорганізації, і є одним міждисциплінарним підходом до досліджуваних предметів і об’єктів³³.

Отже, синергетичний підхід відображає міждисциплінарний аналіз наукових ідей, методів і моделей поведінки систем, розкриття їхнього потенціалу в мисленні про світ і людину.

Методологія синергетичного підходу (О. М. Князева, І. Пригожин, Г. Хакен, С. Т. Курдюмов) базується на принципах: самоорганізації, коли розвиток системи відбувається в напрямі, визначеному її власною структурою в процесі обміну інформацією, що здійснюється у кожній точці такої системи, а не лише на її межах; самоструктурування як визначення архітектури і композиції системи у кожний конкретний період її існування виключно внутрішніми властивостями самої системи; резонансності управління як

³⁰ Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен ; [пер. с англ.]. – М. : Мир, 1985. – С. 9.

³¹ Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

³² Философський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – К. : Гол. ред. Укр. рад. енцикл., 1986. – С. 274.

³³ Федорова М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08. / Федорова М.А. – Ставрополь, 2004. – 169 с.



ефективності топологічно правильно організованого впливу; багатоваріантності шляхів еволюції системи, зумовленої нелінійністю причинних ланцюгів.

Розкриття властивості самоорганізації, як визначальної для всіх явищ буття, засновники синергетики вважають основним філософсько-методологічним принципом синергетики³⁴. Тому І. Пригожин вважає, що на основі сучасної науки відбувається становлення принципово нового типу картини світу, яка дає і нове цілісне його бачення³⁵. Цей погляд розвивають багато інших представників синергетичної філософії, яка дедалі більше застосовується і як методологія реформування сучасної освіти. Особливо цінними в аспекті нашого дослідження у новому підході є поєднання двох протилежних ідей – визнання принципів пріоритету загального над різноманітністю явищ буття і пріоритету особливого над загальним.

У синергетичній картині світу панує принцип становлення, що характеризується спонтанністю, нелінійністю, багатоваріантністю, незворотністю. Наявне і виникаюче, порядок і хаос, необхідність і випадковість об'єднуються в єдиній темпоральній голограмі Всесвіту, який еволюціонується.

Таке зближення „внутрішнього і зовнішнього світів, можливо, є однією з найважливіших подій нашого часу”, — пише І. Пригожин³⁶.

Тому синергетичну філософсько-методологічну парадигму треба розглядати як принципово новий етап у вирішенні основного питання сучасної філософії, подоланні тенденції „перетворення чужого на вороже”, досягненні значно більшої єдності людства у розв'язанні його глобальних та інших найважливіших проблем. Зокрема, ця парадигма спрямована й на те, щоб полегшити представником різних видів світоглядів, національного менталітету, врешті-решт кожній особистості знайти своє унікальне місце у цілісній життєдіяльності, починаючи від малих груп і завершуючи загальнолюдськими та антропокосмічними.

Синергетична методологія не лише розкриває можливість існування плюралізму різних видів філософії, полікультурність сучасного людства, а й вимагає того, щоб усі ці види підпорядковувалися певній системі її принципів.

Постнеокласична наука розкриває і принципово нові засоби виходу людства з кризового стану. У зв'язку з цим І. Пригожин пише: „Перегляд понятійного апарату науки, що був описаний нами, веде до нового діалогу людини з людиною, кінцевою метою якого повинно бути більше проникнення в складні механізми рішень, які гарантують механізми виживання суспільства”³⁷.

Звідси – потреба у радикальній реформі вищої освіти, зокрема педагогічної, яка зробила б можливим не тільки аналіз, але й взаємозв'язок

³⁴ Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен ; [пер. с англ.]. – М. : Мир, 1985. – 423 с.

³⁵ Пригожин И. Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46-52.

³⁶ Там само. – С. 52.

³⁷ Пригожин И. Природа, наука и новая рациональность / И. Пригожин // Философия и жизнь. – 1991. – № 7. – С. 37.



знань, базувалася б на ідеях цілісності та фундаментальності з урахуванням парадигмальних змін науки на межі ХХІ століття.

Провідною у нашому дослідженні є гуманістична концепція. У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті пріоритетами державної політики в розвитку освіти визначена особистісна орієнтація освіти³⁸.

На нашу думку, гуманізація, як парадигма перебудови сучасної вищої педагогічної освіти, є головною умовою реалізації творчого потенціалу випускника вищого навчального закладу; професійної компетентності, загальної і педагогічної культури; самоствердження майбутнього педагога як цілісної освіченої, духовно багатой, інтелектуально зрілої, ініціативної, відповідальної особистості, здатної до саморозвитку та інноваційної діяльності.

Специфіка об'єкта наукового пізнання, а саме характер того типу цілісності, до якого належить людина як біосоціальна система, потребує суб'єктного підходу.

Фундамент суб'єктного підходу був закладений працями С. Л. Рубінштейна. У них обґрунтовується, що умову формування суб'єкта складає діяльність: суб'єкт не тільки діє, перетворюючи предмет відповідно до своєї цілі, але й набуває таких якостей, які не зумовлені ні зовнішніми впливами, ні внутрішніми природними можливостями. На думку Д. Б. Ельконіна, Б. Ф. Ломова, В. М. Мясіщева людина стає суб'єктом соціальних діяльностей – праці, спілкування, пізнання – в процесі оволодіння ними.

У філософській літературі (Е. Агацці, Н. Х. Александрова, В. С. Біблер, Л. П. Буєва, В. О. Малахов, В. І. Шинкарук) заявлена проблема людини як суб'єкта своєї діяльності, здатного цілеспрямовано перетворювати об'єктивну дійсність і здійснювати власний саморозвиток. У широкому контексті суб'єкт є творцем власного життя, здатним активно змінювати його, критично ставитися до самого себе. У понятті „суб'єкт” акцентується, насамперед, активна, діяльнісна сутність людини. Постійна зміна соціальної дійсності вимагає від майбутніх фахівців максимальної активізації індивідуально-творчого потенціалу, розкриття і розвитку саме суб'єктних якостей.

Особливості перебігу сучасних процесів соціокультурної модернізації освіти передбачають культурологічний підхід до професійної підготовки магістрів, бакалаврів, спеціалістів, молодших спеціалістів.

Дослідники, зокрема О. В. Бондаревська, М. М. Букач, В. М. Гриньова, Н. В. Крилова, Ю. В. Павленко, В. В. Радул, І. С. Якиманська визначають педагогічну культуру вчителя як інтегральну характеристику цілісності його особистісної та професійної структури.

³⁸ Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – С. 3.



У культурологічній площині освіта постає одним із „засобів соціального відтворення спільноти, підвищення потенціалу її адаптивних можливостей і перспектив соціокультурного розвитку”³⁹.

Ми поділяємо погляди О. Л. Шевнюк, що основною функцією педагогічної освіти є перетворення об’єктивно існуючого культурного досвіду людства у суб’єктивну форму в процесі оволодіння професійно-педагогічними знаннями, вміннями і навичками. Суб’єктна функція освіти актуалізує процеси засвоєння людиною суспільних норм і цінностей у неповторній індивідуальній формі в процесі активної перетворювальної діяльності. Суб’єктна функція педагогічної освіти дозволяє реалізувати „продуктивну” (на противагу „репродуктивній”) орієнтацію особистості вчителя на відтворення культури в цілому⁴⁰.

Логіка і структура вчительської професії має вийти за звичні межі індустріально-просвітницького типу мислення з його характерним акцентом на предметно-розчленоване сприйняття світу, вузьку спеціалізацію й гіпертрофовану технологізацію діяльності. Цілісне осягання світу, культури людини можливо повернути у процесі звільнення від обмеженості предметицентризму, занурення операційно-процесуальних аспектів педагогічної професії у сутнісні та культурно-контекстні⁴¹.

Ми вважаємо, що визнання майбутнього вчителя суб’єктом культури передбачає не лише готовність засвоїти спеціальні теоретичні та практичні професійні знання і навички, а передусім – спроможність взяти на себе відповідальність виконувати соціокультурні функції професії, осмислити суспільну мету професійної діяльності, сприйняти професію вчителя як життєву цінність.

Отже, професійна підготовка магістрів, бакалаврів, спеціалістів, молодших спеціалістів є процесом формування цінностей і потребує аксіологічного підходу щодо її аналізу.

У сучасних умовах кризової ситуації в Україні, пов’язаної з пріоритетами основних цінностей, ні примус, ні компроміс не можуть активізувати новий розвиток демократичного гуманістичного суспільства, поки не відбудеться переорієнтація ціннісних орієнтирів. Це положення є принципово важливим не тільки для розвитку суспільства в цілому, але й для підготовки нової генерації кадрів. Цінності невіддільні від буття, від дійсності. Своїм виникненням будь-яка цінність, у тому числі й цінність людини, зобов’язана потребам людей.

Розуміння поняття „цінність” дає відповідь не тільки на питання, що є рушійною силою в життєдіяльності людини, педагога, заради чого здійснюється діяльність, але й на питання про те, як вона реалізується.

³⁹ Флиер А. Я. Культурология для культурологов / А. Я. Флиер. – М. : Академический проект, 2000. – 496 с.

⁴⁰ Шевнюк О. Л. Зміст культурологічної освіти майбутнього вчителя / О. Л. Шевнюк // Творча особистість учителя з проб теорії і практики : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2002. – Вип. 7. – С. 169–177.

⁴¹ Шевнюк О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : [монографія] / Шевнюк Олена. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2003. – С. 7.



Розроблення поняття „цінність” у зв’язку з уявленням про істотне і необхідне належить І. Канту. На його думку, норми і цінності керують діями. Цінністю може бути як явище зовнішнього світу, так і факт свідомості (ідеал, образ, наукова концепція)⁴². Цінність – це „соціально-філософська категорія, що відображає один із найбільш істотних аспектів взаємодії людини й навколишньої дійсності позитивне чи негативне значення матеріальних і духовних явищ і предметів для людини, соціальної групи, народу і людства”⁴³. Цінність – це глибинний вияв потреби. Центальною проблемою педагогічної аксіології є опосередкованість засвоєного фонду знань ціннісними орієнтаціями, установками.

Нові гуманістичні орієнтири розвитку освіти в Україні передбачають становлення такої ситуації, котра визначила б на тривалий час шлях їх формування. Основою для виховання майбутнього покоління має бути об’єктивна ціннісна реальність. Насамперед фундаментальні загальнолюдські цінності: Людина, Сім’я, Праця, Знання, Культура, Земля, Мир, Батьківщина.

Гене́за поняття цінностей доводить, що в ньому поєднані три значення: характеристика зовнішніх властивостей і предметів, що є об’єктами ціннісного ставлення; психологічні якості людини, яка є суб’єктом цього ставлення; відносини між людьми, спілкування, завдяки чому цінності набувають значущості (С. Ф. Анісімов)⁴⁴.

Вища освіта (у всій широті та неоднозначності цього поняття) дедалі частіше стає локомотивом усіх суспільних змін новітнього часу. Більше того, їй „може бути повідомлено нову властивість – випереджувальний характер, що передус еволюції суспільства”⁴⁵. Тривалий прогресивний розвиток суспільства вбачається лише у зв’язку із розвитком вищої освіти, підвищенням її якості та ролі, адже інформація та знання, якими володіє людина, є джерелом зростання національного добробуту. Вищий навчальний заклад сьогодні можна вважати центром освітньої „піраміди” з огляду на принцип безперервності освіти впродовж життя. Саме тому паралельно з загальносвітовими тенденціями збільшення контингенту студентів зростають вимоги до ВНЗ як з боку тих, хто в них навчається, так і з боку держави чи інвесторів; гостро постає потреба мобільності студентів, що, своєю чергою, прискорює процеси кооперації та інтеграції систем вищої освіти, підвищення її якості.

„У широкому сенсі якість освіти розуміють як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи цілям, потребам і соціальним

⁴² Кант І. О педагогике. Идеи эффективного воспитания : соч. в 6 томах / И. Кант. – М. : Мысль, 1966. – Т. 2. – 1966. – С. 351–353.

⁴³ Кострюков С. В. Формування демократичних цінностей студентської молоді в трансформаційний період : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.10 / С. В. Кострюков. – К., 2004. – 17 с.

⁴⁴ Анисимов С. Ф. Введение в аксиологию / С. Ф. Анисимов. – М.: Современные тетради, 2001. – 128 с.

⁴⁵ Селезнева Н. А. Размышление о качестве образования: международный аспект / Н. А. Селезнева // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 4. – С. 35–44.



нормам (стандартам) освіти”⁴⁶, зазначає В. Г. Вікторов. Він виділяє в структурі поняття „якість освіти” такі складові, як якість навчально-методичної бази; якість педагогічних кадрів та професорсько-викладацького складу; якість об’єкта навчання.

Основою знань є інформація (відомості про досвід), яка після інтелектуального опрацювання перетворюється на знання, з яких освіта формує життєві компетенції. Перехід від накопичення інформації до оволодіння знаннями методологічно дуже складний. Набагато складнішим є процес набуття мудрості, адже вона „не просто знання, а знання особливе, знання добродетельності, знання про благо, або, як нині говорять, досягнення вищих ціннісних смислів буття”⁴⁷. Саме „ціннісні смисли буття” поряд з актуалізуючим началом знань, підкріплених достовірною інформацією, повинні стати пріоритетом вищої освіти, інакше процеси системних перетворень, що відбуваються в усіх галузях життя, стануть неконтрольованими, а отже, непередбачувано небезпечними.

Таким чином, на основі викладеного можна зробити щонайменше три важливих висновки:

1. Українське суспільство переживає складний період переходу до цінностей нової епохи, і цей пошук здебільшого спирається на старі парадигми мислення; українське суспільство переосмислює систему загальнолюдських цінностей, відбувається „притирання”, віднаходяться точки „співдотику”; якісна вища освіта постає глобальною цінністю та умовою конкурентного стратегічного розвитку суспільства.

Спеціалізоване навчання професійним знанням, умінням та навичкам має здійснюватися відповідно до типу особистісного профілю студента, магістранта.

На основі професіографічного підходу у науковій літературі виділяються три основні напрями професіографії: професіознавчий, професіографічний та професіопедагогічний.

Професіознавчий підхід базується на принципі комплексного вивчення професій з економічною, соціальною, психологічною, фізіологічною та іншими сторонами. Цей напрям є спробою системної побудови „картини світу професій” на основі визначення предмета праці, операцій і знарядь, умов праці (Є. О. Клімов).

Професіографічний напрям орієнтований на забезпечення професійної успішності працівників. Увага при цьому акцентується на психограму, що

⁴⁶ Вікторов В. Проблема управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) / Вікторов Віктор // Вища освіта України. – 2005. – № 4(14). – С. 18.

⁴⁷ Скотний В. Г. Філософія: історичний і систематичний курс / В. Г. Скотний. – К.: Знання України, 2005. – С. 472.



описує сукупність професійно значущих властивостей людини як суб'єкта праці, індивіда і особистості (М. О. Дмитрієва)⁴⁸.

Професіопедагогічний напрям є своєрідним синтезом ідей загальної, педагогічної, соціальної психології та психології праці, котрі об'єднуються цілями і завданнями професійної освіти. Серед наукових праць цього напрямку виділяють роботи Ю. С. Алферова, Е. Т. Осовського, Ф. Н. Гоноболіна [П. Я. Гальперіна, В. Д. Шадрікова.

В. Д. Шадріков створив системогенетичну концепцію, що ґрунтується на психологічній системі діяльності, котру розуміють як цілісну єдність професійно важливих якостей працівника, інтегрованих для досягнення конкретного результату. Професіопедагогічний напрям дає можливість системно описати педагогічну діяльність і сприяти розробці моделей спеціалістів. Особливо цінним є уявлення про діяльність як функціонування педагогічної системи і процесів, що відбуваються, і в її підсистемах – навчальній, виховній, науково-педагогічній⁴⁹.

Дедалі більше уваги в теорії та методиці професійної освіти науковці приділяють розробці змісту навчання, в якому втілений предметний і технологічний аспекти підготовки майбутніх педагогів, розробляються моделі фахівців (О. І. Антипова, В. О. Сластьонін, С. О. Сисоєва, Н. Є. Щуркова, А. А. Реан та ін.), які за своєю суттю є свого роду професіограмами.

„Концепція педагогічної освіти” (1996 р.) звертає увагу вчених і практиків на посилення технологічного аспекту підготовки, на накопичену сучасною педагогічною школою палітру освітніх технологій, напрацьовані підходи до гуманізації педагогічної взаємодії педагога з кожною особистістю і колективом у цілому⁵⁰.

Етимологія слова „технологія” означає „знання обробки матеріалу” (*technē* – мистецтво, ремесло, наука + *logos* – поняття, вчення). Технологія включає також і мистецтво володіння процесом, завдяки чому персоналізується. Технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) і умов. У процесуальному розумінні технологія відповідає на питання: „Як зробити (з чого і якими способами)?”⁵¹.

Близькими до нашого розуміння є визначення:

Педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування і визначення усього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням

⁴⁸ Дмитриева М. А. Цели профессиографии и структура профессиограммы / М. А. Дмитриева // Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда. – Л., 1974. – Ч. 1. – С. 12–18.

⁴⁹ Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 198 с.

⁵⁰ Концепція національного виховання // Освіта. – 1994. – № 71, 72. – С. 5–12.

⁵¹ Педагогічні технології в неперервній освіті : [монографія] / [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін.] ; за ред. С. О. Сисоєвої – К. : Віпол, 2001. – С. 4.



технічних і людських ресурсів в їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм навчання (ЮНЕСКО).

Педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічної мети (М. В. Кларін)⁵².

Педагогічна технологія – це створена адекватно до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтована навчально-виховна система соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога. (С. О. Сисоєва)⁵³.

На нашу думку, поняття педагогічна технологія є змістовим узагальненням, що включає в себе всі ці визначення і може бути представлено трьома аспектами: *науковим* (педагогічна технологія – складова педагогічної науки, що проектує педагогічні процеси у педагогічних системах); *процесуально-описовим* (опис, алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту методів і засобів, для досягнення гарантованих результатів, запланованої мети); *процесуально-дійовим* (здійснення технологічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів)⁵⁴.

Таким чином, педагогічна технологія функціонує як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання; як система принципів, прийомів і способів, що застосовуються у навчанні і як реальний процес навчання.

Теоретичний аналіз проблеми свідчить, що під педагогічною технологією, насамперед, розуміється система найбільш раціональних способів досягнення педагогічної мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей.

Педагогічна технологія має задовольняти певним основним методологічним вимогам, критеріям технологічності: концептуальність (опора на певну концепцію, що містить філософські, психологічні, дидактичні і соціально-педагогічні обґрунтування освітніх цілей); системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи); логічність процесу, взаємозв'язок усіх його складових, цілісність; керованість (можливість планування цілей, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів); ефективність (оптимальність витрат,

⁵² Кларін М. В. Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларін. – М. : Изд-во „Знание”, 1989. – 80 с.

⁵³ Сисоєва С. О. Особистісно орієнтовані технології: сутність, специфіка, вимоги до проектування / С. О. Сисоєва // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – Київ–Ченстохова, 2003. – С. 153–166.

⁵⁴ Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. [за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістр. / С. С. Вітвицька]. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – С. 179–180.



гарантованість досягнення запланованого результату – певного стандарту навчання); відтворюваність (можливість застосування в інших однотипних умовах, іншими суб'єктами); єдність змістової і процесуальної складової, їх взаємообумовленість⁵⁵.

Будь-яка сучасна педагогічна технологія є синтезом досягнень педагогічної науки і практики, поєднанням традиційних елементів минулого досвіду і того, що породжено суспільним і технічним прогресом (насамперед, гуманізацією, демократизацією суспільства і технологічною революцією).

У сучасній педагогічній теорії і практиці існує багато варіантів педагогічних технологій. Найбільш глибоко і різнобічно до їх класифікації, на нашу думку, підійшов Г. К. Селевко⁵⁶, який дає класифікацію за суттєвими та інструментально значущими властивостями: цільовою орієнтацією, організацією навчання, особливостями змісту освіти, орієнтації на особистісні структури (ЗУН – оволодіння знаннями, уміннями, навичками, СРД – система розумових дій, СЕМ – система естетично-моральна, СКМ – система самокерованих механізмів, СДП – система дійово-практична). Він виділяє декілька класів педагогічних технологій.

Кожна педагогічна технологія має свої процесуальні характеристики (мотиваційна, управлінська, категорія студентів), а також має програмно-методичне забезпечення (навчальні плани, програми, методичні посібники, дидактичні матеріали, наочні технічні засоби навчання, діагностичний інструментарій).

Технологічний підхід передбачає зміни в організації навчального процесу. Вони можливі за рахунок розвитку й удосконалення матеріально-технічної бази, комплексного, системного навчально-методичного забезпечення навчального процесу, його наскрізної комп'ютеризації з відповідними навчаючими і підтримуючими інформаційними автоматизованими системами, організації безперервної практичної підготовки; чіткої організації самостійної роботи; впровадження нових технологій діагностики їх знань, гнучких навчальних планів; включення дистанційних технологій навчання; розвитку активних форм навчання; сучасних технологій візуального супроводження навчальних занять тощо.

У технологію освіти, крім жорстких (проектори, магнітофони, телевізори, мікрокомп'ютери) і м'яких (слайди, кодопозитиви, магнітофільми, відеозаписи, комп'ютерні програми) засобів входять „невідчутні” аспекти (чи інакше „супутні засоби”). До них належать ідеї і досвід, виведені з різних галузей знань для розробки методик оптимального засвоєння знань чи навчальних систем.

⁵⁵ Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. [за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістр. / С. С. Вітвицька]. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – С. 190-191.

⁵⁶ Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.



Особливістю сучасного розвитку освіти є інформатизація та комп'ютеризація навчання. Реалізація цих нововведень стала можливою завдяки розвитку нового наукового напрямку інформатики. На цій основі розвиваються різноманітні інформаційно-технологічні нововведення та інформаційно-комунікаційні технології.

Інформаційна технологія у підготовці фахівців реалізує такі завдання: перехід на електронні (безпаперові) форми документообігу; побудова раціональної структури обміну інформацією всередині навчального закладу; структурування та впорядкування інформації; забезпечення різнорівневого доступу до інформації для користувачів; поліпшення якості навчального процесу за рахунок упровадження мультимедійних навчально-методичних матеріалів при їх абсолютній доступності; скорочення термінів та вартості публікації нових навчально-методичних матеріалів; періодичне оновлення навчально-методичних та довідкових матеріалів; оперативний контроль (будь-якого рівня) як за навчальним процесом, так і за якістю навчально-методичних матеріалів.

Технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами можливі за умови, використання телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів зі структурованим навчальним матеріалом, репрезентованим в електронному вигляді. Використання електронних підручників, методичних та довідкових матеріалів, що розміщені на Web-серверах, значно підвищує можливості самостійної роботи студентів. Особливістю комп'ютерної версії навчального курсу є можливість використання мультимедійних сюжетів та оперативного звертання студентів за необхідними роз'ясненнями за допомогою гіперпосилань із будь-якої предметної сфери⁵⁷.

Нині погляди українських педагогів дедалі частіше спрямовуються до технології особистісно орієнтованого і модульного навчання, яке останнім часом упроваджується в навчально-виховну практику вищої школи як кращий педагогічний досвід і як експериментальна психолого-дидактична система.

На нашу думку, особистісно орієнтоване і модульно-розвивальне навчання сприяє становленню особистості не тільки завдяки змісту, методам, формам організації, а й через свою сутнісну багатовимірність, логіку буття з огляду на специфічну форму психосоціального зростання індивідуальності. Унікальність його полягає в тому, що всі сторони, аспекти, компоненти педагогічно керованого навчального процесу стимулюють, реально прискорюють численні процеси розвитку, ієрархічно подані в загальній картині психосоціального розвитку кожного студента бакалаврата і магістратури.

⁵⁷ Впровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес школи / В. Ю. Биков, Р. А. Осіпа, Г. М. Васильєва // Післядипломна освіта керівних і педагогічних кадрів: проблеми розвитку : матеріали звіт. наук. конф. / Укр. ін-т підвищ. кваліф. кер. кадрів освіти. – К., 1996. – С. 158–161.



У процесі професійної підготовки нами реалізується компетентнісний підхід, оскільки він ставить на перше місце не інформованість студента, викладача, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, професійній діяльності, особистистих взаємовідносинах.

Нині в Україні відбувається реформування освіти, робиться спроба реорганізації освітніх моделей – науковці, педагоги, методисти прагнуть до оновлення освіти, наголошуючи на необхідності відмовитися від знаннєвої парадигми, оскільки: 1) сама по собі інформація втрачає вагу, якщо не має прикладного характеру, тоді як здобування інформації стало пріоритетним у діяльності людини; 2) зникає необхідність перевантажувати пам'ять певними знаннями, зростає потреба вміти користуватися ними⁵⁸.

Запропонований підхід передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннє-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових (тобто тих, що належать до багатьох соціальних сфер), функцій, соціальних ролей, компетенцій⁵⁹.

Поняття компетентності та компетенцій розглядали на різних рівнях і під різними кутами зору вітчизняні і зарубіжні науковці. Серед них В.І. Байденко, Н. М. Бібік, В. А. Болотов, В.М. Введенський, В. В. Суриков, Т. Г. Браже, О. С. Заблоцька, І. О. Зимняя, Н. В. Кузьміна [387], А. К. Маркова, О. І. Пометун, Дж. Равен, А. В. Хуторський, В. Д. Шадриков, К.В. Шапошников, Е. Шорт та ін.

На думку І.О Зимньої, компетентнісний підхід, що „характеризується посиленням власне прагматичної, так і гуманістичної спрямованості освітнього процесу”, має розглядатися „на основі компетентності (а не компетенції)”⁶⁰.

Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців підсилює практичну орієнтованість освіти, підкреслює роль досвіду, вмінь практично реалізовувати знання, встановлюючи підпорядкованість знань умінням та акцентує увагу на результатах освіти, розглядаючи їх не як суму засвоєних відомостей, а здатність людини вирішувати життєві й професійні проблеми, діяти в різних проблемних ситуаціях⁶¹.

Поряд з поняттями „компетентність” та „компетенція” у контексті професійної діяльності часто використовуються поняття „кваліфікація”.

Аналіз цих понять у дисертаційному дослідженні здійснила російська вчена Н. П. Попова. Тому вона визначила зміст поняття „кваліфікація” як міру засвоєння професії чи спеціальності, котра виявляється в рівні мотивації,

⁵⁸ Чемерис Інна. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / Інна Чемерис // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 84–87.

⁵⁹ Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8–9.

⁶⁰ Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 17.

⁶¹ Матійків І. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців / І. Матійків // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журнал. – 2006. – № 3. – С. 44–53.



володінні відповідною системою знань, умінь, особистісних якостей, які забезпечують успішне вирішення професійних завдань⁶².

На нашу думку, найбільш ґрунтовно у педагогічній науці розмежувала зазначені поняття стосовно вищої школи О. С. Заблоцька⁶³. На основі контент-аналізу вона дійшла до висновку, що:

- *компетентність* – це якість реалізації на практиці результату формування у суб'єктів навчання компетенцій, визначених нормативними джерелами для певної галузі діяльності (якість реалізації кваліфікації);
- *кваліфікація* – це офіційне визнання результату формування у суб'єктів навчання компетенцій, визначених нормативними освітніми документами для певної галузі діяльності;
- *компетенції* є одиницями та результатом освітньої діяльності при компетентнісному підході;
- *компетенція* – це інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, яка формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, умінь, навичок, способів діяльності, особистісних цінностей та здатності їх застосування в процесі продуктивної діяльності стосовно кола предметів та процесів певної галузі людської діяльності⁶⁴.

Отже, компетентнісний підхід у межах знаннєвої парадигми детермінує набір складових професійної компетентності, як сукупності знань, умінь, навичок, способів діяльності відносно визначеного кола предметів і процесів, необхідних, щоб якісно та продуктивно діяти відносно них.

Цей підхід, у межах особистісно орієнтованої парадигми, задає набір компонентів, орієнтованих на змістову складову будь-якого виду діяльності. Маючи такі компоненти у структурі професійної компетентності, фахівець отримує можливість вибудовувати власну діяльність адекватно викликам часу.

Компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на цілі – вектори освіти: навченість, самовизначення (самодетермінація), самоактуалізація, соціалізація і розвиток індивідуальності. В якості інструментальних засобів досягнення цих цілей виступають принципово нові метаосвітні конструкти: компетентності, компетенції і метаякості⁶⁵.

Ідеї саморозвитку та самоорганізації відповідають акмеологічному підходу до освіти, який народився й розвивається в процесі багаторічного

⁶² Попова Н. П. Формирование умений самоорганизации учителя в педагогической деятельности в процессе повышения квалификации : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки” / Н. П. Попова. – Новгород, 1999. – 16 с.

⁶³ Заблоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – № 39. – С. 52–56.

⁶⁴ Заблоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – № 39. – С. 52–56.

⁶⁵ Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию [Электронный ресурс] / Э. Ф. Зеер. – Режим доступа : <http://www.uorao.ru>.



пошуку взаємозв'язку психології і педагогіки як стрижня в системі наук про людину.

Слово „акмеологія” походить від грецьких „акме” (вершина, гостре) і „логос” (слово, поняття, вчення); „логія” в складних словах означає: вчення, наука. Є декілька визначень акмеології як науки. За визначенням Н. В. Кузьміної, акмеологія – нова галузь наукових знань в системі наук про людину – досліджує фундаментальні закономірності творчості і самосвідомості в людині⁶⁶.

Поняття „акме” – це вищий для кожної людини рівень розвитку її фізичного здоров'я, розуму, почуття, волі, взаємодіючих таким чином, що вона досягає найбільшого результату, виявляючи себе як індивід, як особистість і як суб'єкт діяльності⁶⁷.

Акмеологія – наука, що досліджує закономірності і фактори досягнення вершин професіоналізму, творчого довголіття людини⁶⁸.

Перспективність акмеології зумовлюється тим, що найважливішим чинником перебудови суспільства виступає підвищення продуктивності праці. З позиції акмеології творча діяльність розглядається як діяльність, кінцевий результат якої завершується створенням продукту соціально вагомої цінності.

Пріоритетною ознакою акмеологічного підходу є: орієнтація на „акме” – удосконалення на всіх етапах життя і діяльності людини; всебічний розвиток вдосконалення свідомості й діяльності груп (товариств), переконаність у можливості масового вдосконалення; оптимістичний погляд на людину та її майбутнє, виражений у антропологічному акмеїзмі, використання акмеологічного проектування вищих досягнень окремими особами, а також групами і товариствами⁶⁹.

Акмеологічний підхід конкретизує ідеї гуманізації освіти і створює основу нової, сучасної ідеології виховання особистості фахівця.

Отже, аналізуючи місце кожного з підходів до педагогічної підготовки магістрів можна стверджувати, що:

1. Найбільш узагальненим серед підходів до підготовки майбутніх педагогів є гуманістичний підхід, який включає в себе суб'єктний, особистісно орієнтований і скеровує сучасні парадигми освіти, зумовлює принципи її організації (гуманізація, демократизація, індивідуалізація, диференціація),

⁶⁶ Акмеология. Методологические и методические проблемы / [под ред. Н. В. Кузьминой, Л. И. Дубравиной]. – СПб. : Изд-во ЦСИ, 2006. – С. 184.

⁶⁷ Кузьмина–Гаршина Н. В. Акмеологические законы развития продуктивной компетентности специалиста фундаментального образования / Н. В. Кузьмина–Гаршина // Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів : зб. наук. праць учасників всеукр. методол. семінару з міжнар. участю. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2007. – С. 43.

⁶⁸ Педагогіка : [учебн. пособие для студентов пед.учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов]. – М. : Школа – Пресс, 1998. – С. 54.

⁶⁹ Данилова Г. С. Проблеми духовного відродження України: акмеологічний аспект / Г. С. Данилова // Парадигма творення в сучасній науці: на шляху до інтегрованого світогляду : матеріали наук.-практ. конф. – Острого : Вид-во Національного ун-ту „Острозька академія”, 2009. – Вип. 1. – С. 130–143.



характер взаємодії викладача і студента (розвивальне навчання, опора на досвід суб'єктів навчання, їх співробітництво, позитивний психологічний клімат, емоційна культура, повага до індивідуальності тощо).

2. Системний підхід забезпечує цілісність навчального процесу, сприяючи тим самим його оптимізації, і дозволяє розглядати процес формування готовності, компетентності майбутніх фахівців освіти як єдину систему з різноманітними і зовнішніми зв'язками.

3. Синергетичний підхід дозволяє вийти за межі детермінованих теорій управління навчальним процесом в площину багатоваріантних рішень і визначає хід процесу формування готовності фахівців до самостійної роботи, самоорганізації і самореалізації нахилів, інтересів, здібностей.

4. Діяльнісний підхід забезпечує реалізацію здібностей, нахилів спеціалістів, бакалаврів, магістрів та усвідомлення ними проектної відповідальності, критеріїв оцінювання майбутньої професії.

5. Професіографічний підхід спрямований на виконання державного замовлення щодо підготовки педагога, дотримання вимог державного стандарту. Технологічний підхід проектує процес навчання у форматі педагогічної технології, як такої побудови діяльності, в якій всі суб'єкти виконують дії в певній цілісності та послідовності, що гарантує досягнення запланованих результатів.

6. Компетентнісний підхід в освіті викликав безліч дискусій та став новим концептуальним орієнтиром. Він є поступовою переорієнтацією системи вищої освіти із знансцентричної парадигми (надання ЗУН) до компетентнісної (створення умов до оволодіння певними компетенціями, головним показником яких є здатність застосовувати знання, вміння і навички у реальних ситуаціях).

7. Акмеологічний підхід орієнтує на неперервність і продуктивність процесу професійного самовдосконалення.

Отже, враховуючи багатопараметричний характер досліджуваної проблеми вважаємо за доцільне застосовувати окремі положення синергетичної методології до професійної освіти; у підготовці магістрів до інноваційної педагогічної діяльності, а саме: розкриття процесу самоорганізації як визначальної тенденції розвитку здібностей до творчого пошуку; підхід до об'єкту дослідження як до системи й адекватний опис її стану і розвитку на різних рівнях, що виникають в результаті складної взаємодії частин, а також освітніх ступенів у педагогічній підготовці бакалаврів, спеціалістів, магістрів.

В основу нашого дослідження покладено такі методологічні ідеї:

1. Необхідність вироблення людством певної єдиної стратегії потребує нової парадигми і моделі вищої освіти на основі світоглядно-філософського, цілісно-гармонійного вчення, яка забезпечить спадкоємність у підготовці фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів..

2. В основу педагогічного процесу у магістратурі мають бути покладені основні положення, дослідницько-орієнтованої парадигми та індивідуального підходу.



3. Результатом навчання магістранта має бути готовність до інноваційної діяльності. Готовність до такої діяльності може бути сформована в процесі активної, індивідуальної, пошуково-творчої діяльності як викладача, так і магістранта.

1.2. Неперервна професійна освіта: сутність, проблеми

Провідною ідеєю реформ освіти в Україні є її розвиток за принципом неперервності, що становитиме органічний комплекс державних, громадських і приватних освітніх установ, які забезпечать організаційну єдність додержання змістовних стандартів освіти, що буде сприяти кращому відтворенню інтелектуального потенціалу та духовності суспільства, відродженню українських традицій історичної спадщини.

Формування установки на безперервність освіти – процес тривалий.

Першоджерела неперервної освіти деякі дослідники знаходять ще в Аристотеля, Конфуція, Платона, Сенеки, Сократа. Попередником сучасних уявлень про неперервну освіту вважається Я. А. Коменський. Неперервна освіта розвивалась, з одного боку, як педагогічна концепція, а з іншого – як феномен практики.

Концепція неперервної освіти була прийнята такими міжнародними організаціями, як ЮНЕСКО, Міжнародна організація праці (МОП), Рада Європи і Європейського економічного співтовариства (ЄЕС) та ін.

Вочевидь, слід вважати, що неперервна освіта означає процес, який продовжується все життя; в ньому важливу роль відіграє інтеграція як індивідуальних, так і соціальних його аспектів. Це положення було основним у документі ЮНЕСКО „Вчитися, щоб жити” (1972 р.). Доповідь покладена в основу рішення ЮНЕСКО (1974 р.), яке визначило неперервність освіти як основний принцип реформування освіти. Освіта, яка є не лише засобом, а й метою розвитку людини, повинна здійснюватися все її життя, охопити собою все суспільство. Центальною фігурою в освіті є людина, а головна мета – формування у неї вмінь, необхідних для виконання різних функцій: набуття знань, самовираження, розвитку соціальних зв'язків й умінь діяти.

У Державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття) наголошується, що одним з принципів її реалізації є неперервність, яка „відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності й наступності у навчанні та вихованні; перетворення набуття освіти у почуття задоволення від учіння, формування пізнавальної активності. Знання, стаючи соціально значущими, впливають на розвиток такої важливої риси особистості, як соціальна активність”⁷⁰.

⁷⁰ Державна національна програма „Освіта”: Україна ХХІ століття. – К. : Райдуга, 1994. – С. 9.



У „Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті” визначені мета, пріоритети і принципи розвитку освіти. Головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості громадянина України, здатного навчатися протягом всього життя⁷¹. Державна політика у галузі освіти, згідно з „Національною доктриною розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті” Міністерства освіти і науки України, здійснюється з урахуванням світових тенденцій розвитку неперервної освіти – освіти впродовж життя – відповідно до соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін⁷².

Неперервна освіта реалізується через: забезпечення наступності змісту та координації освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку осіб для можливого переходу до наступних ступенів; формування потреби й здатності до самонавчання відповідно до інтелектуальних можливостей особистості; оптимізацію системи перепідготовки працівників і підвищення їхньої кваліфікації; створення інтегрованих навчальних планів та програм; зв'язок між середньою загальноосвітньою, професійно-технічною, вищою школою та закладами післядипломної освіти; формування й розвиток навчально-науково-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців.

Важливу підсистему в змісті неперервної освіти становить професійна освіта.

Провідними принципами державної політики у галузі професійної освіти є: пріоритет особистості у виборі і здобутті фахової освіти з метою задоволення особистих потреб; підвищення культурного й освітнього рівня громадян як найважливіший фактор демократичного розвитку України; суверенність прав особи у виборі навчального закладу, форм та рівня освіти й кваліфікації; інтеграція у світову систему освіти; неперервність освіти і наступність її рівнів; підтримка пріоритетних напрямів підготовки фахівців, фундаментальних і прикладних науково-методичних досліджень у системі професійної освіти.

Слід наголосити на функціях неперервної професійної освіти, серед яких вирізняються: компенсаційна, адаптивна (оперативна підготовка і перепідготовка в умовах змінної виробничої і соціальної ситуації), розвивальна (задоволення необумовлених прагматично духовних запитів особистості, потреб творчого зростання). Канали реалізації неперервної професійної освіти охоплюють усю сферу формальної і неформальної освіти, включають державну освітню систему, приватні навчальні заклади, очне, вечірнє і заочне навчання. Неабиякі можливості здійснення неперервної професійної освіти охоплюються каналами так званої „дистанційної освіти” (засоби поштового зв'язку, теле- і радіокомунікації, комп'ютерного доступу до банків інформації телефонними каналами тощо). У зв'язку зі зростанням рівня інформатизації суспільства, розширенням можливостей доступу до різних інформаційних фондів навчальні

⁷¹ Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – С. 10-11.

⁷² Там само. – С. 10-11.



заклади все більше й більше виконують роль орієнтації у взаємодії людини з гнучкою і розгалуженою інформаційно-освітньою сферою⁷³.

Значення професійної освіти, на думку А. О. Лігоцького, полягає у встановленні нового типу зв'язку між людиною і матеріальним виробництвом та духовним формуванням. Зокрема, вчений наголошує, що професійна освіта, побудована на нових принципах, дає можливість представникам усіх верств суспільства брати активну участь у виробництві й освоєнні матеріальних та духовних багатств і набуває широкої соціальної значущості. У цьому ключ до розуміння багатьох соціальних проблем, які розв'язуються за допомогою якісного кадрового забезпечення України. Водночас професійна освіта знімає обмеження з індивіда як пасивного споживача, натомість надає йому змогу зайняти певне місце в суспільстві відповідно до особистих вимог та індивідуальних якостей⁷⁴.

За умов формування ринкових відносин особливого значення набуває неперервна педагогічна освіта в Україні. Розробка і впровадження в Україні неперервної педагогічної освіти пов'язані з відходом від жорсткої централізації в традиційному для країни державному регулюванні освітньої системи, переключення в режим широкої гнучкої мережі освітніх послуг. Найважливіші проблеми неперервної педагогічної освіти пов'язані з інтеграцією усталеної освітньої системи і навчальних закладів нового типу, координацією й інтеграцією української освіти з світовим освітнім співтовариством.

Неперервна педагогічна освіта є системою взаємопов'язаних різнопланових за структурою і змістом діяльності компонентів, які задовольняють сучасну якісно-кількісну потребу освіти в кваліфікованих кадрах. Такими компонентами є цілепокладання, прогнозування і планування потреби в педагогічних кадрах; система довузівської професійної підготовки, яка включає профорієнтаційну роботу, педагогічні факультативи, школи юних педагогів, педагогічні класи тощо; педагогічні університети та інститути; система підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів; самоосвіта; механізм управління.

Неперервна педагогічна освіта стала в наш час історичною необхідністю, від повноти усвідомлення і ступеня реалізації якої багато в чому залежить подальший прогрес нашого суспільства. Освіта, побудована на принципі неперервності, найбільш повно відповідає природі високорозвиненої соціально-економічної формації. Вона є досконалою системою, заснованою на аналізі прогресивних тенденцій розвитку та орієнтованою на майбутні запити суспільства у підготовці висококваліфікованих педагогічних кадрів.

⁷³ Ничкало Н. Г. Сучасні проблеми розвитку системи неперервної професійної освіти: вітчизняний і зарубіжний досвід / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: [монографія] / [В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий; за ред. В. Г. Кременя]. – К.: Наукова думка, 2003. – С. 345–448.

⁷⁴ Лігоцький А. О. Різномірнева система підготовки фахівців / А. О. Лігоцький // Рідна школа. – 1997. – № 9. – С. 71–73.



Соціальне замовлення суспільства, звернене до вчителя, насамперед, полягає в тім, щоб школа формувала людей, які уміють мислити й опанували основами сучасних знань, здатні творчо застосовувати їх на практиці, людей, що особливо важливо, з високим рівнем моральної свідомості.

Від результатів праці вчителя, його громадянської і педагогічної позиції багато в чому залежать склад розуму і світовідчуття молодого покоління, а отже, доля країни й усіх нас, її громадян.

Розглядаючи концептуальні засади теорії освіти в Україні, академік І. А. Зязюн пише, що освіта – „це історико-культурний феномен, процес і умова розвитку духовного начала народу і кожного індивіда”, вона „неможлива без Учителя, з іменем якого пов'язані перемоги і поразки”⁷⁵. Неперервна педагогічна освіта нами розглядається як система і як процес.

Суть неперервної професійної педагогічної освіти можна представити таким чином:

- провідною метою неперервної педагогічної освіти є цілісний розвиток особистості майбутнього педагога як суб'єкта діяльності протягом професійної підготовки;

- неперервність педагогічної освіти ґрунтується на системному підході до організації педагогічної освіти на засадах оптимізації й упорядкованості змісту і методів навчання, шляхом інтеграції її підсистем в органічно цілісну динамічно розвинену систему;

- вона характеризується цілісністю неперервної педагогічної системи, що забезпечується взаємопов'язаністю її компонентів, додержанням інтегративних принципів, які доповнюються і взаємодіють із загальнодидактичними принципами навчання і розвитку, корелятивними зв'язками між підсистемами і в середині кожної з них;

- їй притаманний перехід до динамічної ступеневої підготовки фахівців, що дасть змогу задовольняти можливості особистості у здобутті певного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до здібностей та забезпеченості на ринку праці;

- у площині неперервної педагогічної освіти можливе запровадження кращого досвіду розвинених країн світу, інтеграція у міжнародне науково-освітнє співтовариство.

Природно, що розв'язання освітніх та виховних завдань у системі неперервної освіти базується на принципах сучасної педагогіки та психології.

В основу неперервної педагогічної освіти покладені такі принципи:

- гуманізації, що має на меті орієнтацію всіх підсистем, починаючи з дошкільної освіти на формування різнобічно і гармонійно розвиненої особистості, на виховання різноманіття індивідуальностей, що передбачає діалогічність і диференціацію навчально-виховних систем;

⁷⁵ Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : [монографія] / І. А. Зязюн. – Київ–Черкаси : [б.в.], 2008. – С. 48.



- системності (тобто неперервної зміни цілей і завдань окремих підструктур у системі) та наступності як відображення на кожному рівні освіти перспективних вимог наступних її ланок і системи освіти в цілому, розгляд кожного рівня освіти як моменту переходу від попереднього рівня до наступного (до майбутніх в цілому);
- індивідуалізації освіти, що передбачає розвиток здібностей для ефективної професійної реалізації особи (ретроспекція ідей Солона, Сократа, Платона), що вимагає не тільки специфічних форм, підходів і методів навчання, й своєрідного за характером і об'ємом змісту освіти;
- фундаментальності професійної психолого-педагогічної і методичної підготовки з підсиленням її методологічної спрямованості;
- фундаментальності спеціальної загальнонаукової підготовки спеціаліста з підсиленням її професійної практичної спрямованості;
- оновлення змісту і форм навчання, вироблення у майбутніх педагогів гнучкої, варіативної системи знань, навичок і умінь навчально-виховної діяльності в школі, трудовому колективі, довільному соціальному середовищі⁷⁶. Вузівський період освіти і життєвого шляху є часом прискореного повторення особистістю відповідних етапів культурної еволюції людства, інтенсивного засвоєння соціального досвіду на гуманістичній ідеї, зміст якої полягає у людино-центричній позиції, спрямованій на необхідність створення умов задля повного розкриття здібностей студентів протягом життя.

Після проголошення незалежності України система вищої педагогічної освіти в Україні починає формуватися як одна із найголовніших цінностей державності, суспільної свідомості та національної безпеки. Стає очевидним, що низький професійний і загальнокультурний рівень значної частини населення, особливо молоді, не тільки впливає на конкурентоспроможність країни на світовому ринку, але й на рівень соціальної стабільності.

Вища освіта забезпечує фундаментальну і наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовки та підвищення їх кваліфікації⁷⁷.

Вища педагогічна школа виконує такі функції: виховну, освітню, загальнокультурну, науково-дослідну, інтернаціональну. Вища педагогічна школа бере активну участь у розв'язанні всіх задач державотворення; у створенні матеріального добробуту, вдосконаленні суспільних відносин, вихованні громадянина-патріота України; у підвищенні культурного рівня населення України, формуванні інтелектуального потенціалу країни, забезпечення підвищення кваліфікації викладачів, підготовці наукових кадрів

⁷⁶ Гуревич Р. С. Принцип наступності у навчанні в контексті неперервної професійної освіти / Р. С. Гуревич, С. Д. Цвілик // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць : у двох част. / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – К., 2001. – Ч. 1. – С. 124–130.

⁷⁷ Закон України „Про освіту”. – К. : МО України, 1996. – 12 с.



для участі в НТР, сприянні демократизації суспільства та укріплення миру; у розвитку міжнародного співробітництва.

Вища освіта ґрунтується на принципах демократизації, гуманізації, гуманітаризації, етнізації, диференціації, індивідуалізації. У Законі України „Про вищу освіту” визначено вищу освіту як рівень освіти, який здобувається особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації. Зміст вищої освіти – це обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована у процесі навчання з урахуванням перспективи розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва; зміст навчання, структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації⁷⁸.

Отже, проблематику професійної неперервної педагогічної освіти можна умовно поділити на дві основні сфери. Перша пов'язана з вибудовою неперервної освіти як частини соціальної практики (соціально-освітній аспект неперервної освіти). Неперервна освіта розглядається як засіб зв'язку та інтеграції елементів існуючої системи освіти, як основоположний принцип організаційної перебудови різних ланок освіти. Вона характеризується: гуманізмом; демократизмом (рівність доступу); всезагальністю (включеністю всього населення в різні структури і рівні освіти); інтеграцією (формальних і неформальних структур традиційного і нового типу); гнучкістю (навчальних планів і програм, способів організації навчального процесу); варіантністю стратегій учіння, зв'язком з життям особистості; професійною і соціальною діяльністю. Друга – з самим процесом набуття людиною нового життєвого, соціального досвіду (психолого-педагогічний аспект неперервної освіти)⁷⁹.

У сучасному суспільстві неперервна освіта набуває характеру парадигми науково-педагогічного мислення.

Важливою і неодмінною рисою „учіння впродовж всього життя” стає самостійний вибір кожною людиною освітніх цілей і засобів їх досягнення. Ідея неперервної педагогічної освіти пов'язана з переходом освітньої теорії і практики від парадигми викладання до парадигми самоосвіти. Це означає її перехід у засіб творчого зростання особистості, конструктивного подолання ситуацій соціальної і професійної життєвої кризи. Для психолого-педагогічних досліджень важливою сферою проблематики неперервної освіти є проблема самоактуалізації людиною своїх цінностей і творчого потенціалу в освітньому процесі. Неперервна педагогічна освіта в її розгорненому розумінні не

⁷⁸ Закон України „Про вищу освіту” // Інформаційний вісник МОН України. – 2002. – № 9. – С. 2–30.

⁷⁹ Лігоцький А. О. Різноміривна система підготовки фахівців / А. О. Лігоцький // Рідна школа. – 1997. – № 9. – С. 71–73.



обмежується часом, простором, місцем учіння, методами учіння; вона об'єднує всю діяльність і ресурси у сфері освіти і спрямована на досягнення гармонійного розвитку природного потенціалу особи і прогресу у перетворенні суспільства.

Смислом і метою реформування педагогічної освіти є Людина у постійному (впродовж життя) розвитку. Кінцевий результат освіти – внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, продукувати матеріальні й духовні цінності, допомагати ближньому, бути доброзичливим. Вищий підсумок освіти – духовний стан нації, зростання національної самосвідомості⁸⁰.

Неперервна педагогічна освіта реалізується шляхом забезпечення наступності освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку осіб для можливого переходу до наступних ступенів.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI столітті пріоритетами державної політики в розвитку педагогічної освіти є: особистісна орієнтація освіти; створення однакових можливостей для дітей і молоді у здобутті якісної освіти; розвиток україномовного освітнього і культурного простору; формування національних та загальнолюдських цінностей, забезпечення економічних і педагогічних умов для професійної самореалізації педагогічних працівників, підвищення їх соціального статусу; гармонійне поєднання навчального процесу та наукової діяльності вищого навчального закладу; удосконалення системи неперервної освіти впродовж життя⁸¹.

Формування принципово нової для нашої держави ступеневої професійної системи освіти та органічно пов'язаної з нею системи наукових ступенів і звань (бакалавр, магістр, доктор) визначив закон України „Про освіту”, прийнятий Верховною Радою України 23 травня 1991 р. і оприлюднений 26 червня 1991 р.⁸². На основі цього закону Міністерство освіти України продовжило цілеспрямовану роботу з опрацювання концепції ступеневої освіти і підготовки кадрів. До цієї важливої й водночас досить складної справи було залучено близько 3 тис. провідних фахівців ВНЗ та наукових співробітників. В основу пошуків була покладена ідея створення наскрізного переліку спеціальностей в умовах багатоступеневої підготовки фахівців та проектів програм базової вищої освіти.

Запровадження нової системи зумовлювалося, насамперед, переходом економіки держави до ринкових відносин. У свою чергу, цей перехід великою мірою був викликаний значним розширенням міжнародних зв'язків України як незалежної самостійної держави і нагальною потребою інтеграції національної

⁸⁰ Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / [за ред. І. Я. Зязюна]. – Київ : Вид-во „Віпол”, 2000. – 636 с.

⁸¹ Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – С. 10-14.

⁸² Закон України „Про освіту”. – К. : МО України, 1996. – 12 с.



вищої школи в систему підготовки фахівців, що функціонує вже тривалий час у високорозвинутих країнах світу. Необхідно було ліквідувати розрив між замкненою системою вищої освіти колишнього СРСР і відкритою системою освіти високорозвинених країн Європи, Азії та Америки, насамперед США, Англії, Франції, Німеччини, Японії та ін.

Уже в 1991/92 навчальному році в Україні розпочалась цілеспрямована розробка концепції ступеневої підготовки фахівців у вищих навчальних закладах.

23–24 грудня 1992 р. в Києві відбувся Всеукраїнський конгрес працівників освіти України, на якому було обговорено документ надзвичайної ваги – проект Державної національної програми „Освіта” (Україна ХХІ століття)⁸³.

На основі цього документу й Закону України „Про освіту” Міністерством освіти і науки України було розроблено проект „Положення про ступеневу систему освіти” (1993), новий „Перелік напрямів вищої базової освіти та кваліфікаційних рівнів у навчальних закладах України”. Ці документи було надіслано головам рад ректорів, ректорам ВНЗ, керівникам державних структур різних рівнів з метою організації їх широкого обговорення. Водночас у Міністерстві освіти була створена робоча група на чолі з заступником міністра освіти для аналізу та узагальнення отриманих пропозицій. У листопаді 1993 р. в Києві було проведено конференцію з питань упровадження ступеневої підготовки фахівців та нового переліку спеціальностей. Після широкого обговорення й апробації в колах фахівців проект документа було направлено до уряду України на розгляд і затвердження.

На основі постанови Кабінету Міністрів України міністр освіти 10 червня 1994 р. видав наказ про введення „Переліку напрямів вищої базової освіти та кваліфікаційних рівнів у навчальних закладах України”.

Згідно з постановою уряду Міністерство освіти України запровадило „Перелік” у системі освіти України з 1994/95 навчального року. Зокрема, відповідні структури Міністерства освіти (управління, науково-методичні комісії) розробили і затвердили такі освітньо-професійні програми:

вищої освіти і спеціальностей кваліфікаційного рівня „молодший спеціаліст” (1.11.1994 р.); вищої освіти за фаховим спрямуванням (програми підготовки бакалавра) (10.06. 1994 р.); вищої освіти за спеціальностями кваліфікаційного рівня „спеціаліст” (1.02.1995 р.).

Управління вищих навчальних закладів та Управління змісту фахової освіти Міносвіти України зобов’язувалися до 1 червня 1995 р. розробити нормативні документи, що регламентували б порядок переходу студентів з однієї освітньо-професійної програми на іншу в системі ступеневої освіти. Водночас Управління вищих навчальних закладів мало розробити до 1 червня 1995 р. і подати на затвердження Кабінету Міністрів України зразки випускних

⁸³ Державна національна програма „Освіта”: Україна ХХІ століття. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.



документів про здобуття вищої освіти за професійним спрямуванням (бакалавр) та вищої освіти за освітньо-науковими програмами (магістр).

Міністерство освіти України, починаючи з 1994 р., видає ліцензії на підготовку фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням (бакалаврів) лише в тому випадку, коли напрям їхньої підготовки відповідає ліцензованим спеціальностям у даному вищому навчальному закладі.

З огляду на входження України у світову спільноту важливо наголосити, що впроваджений у практику роботи вищих навчальних закладів України „Перелік напрямів підготовки фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням, спеціальностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій” відповідає Міжнародній стандартній класифікації професій, а також проектів Української стандартної класифікації професій, що розробляється Міністерством праці України на базі ISCO.

Ступенева система освіти покликана реально забезпечити: широкі освітні запити і можливості задоволення різноманітних культурно-освітніх потреб особи та суспільства, зокрема загальноосвітню, загальнокультурну, професійну та наукову підготовку фахівців різних рівнів та галузей знань;

підвищення соціальної значущості, престижу знань та соціального захисту особи в умовах частої зміни потреб економіки та ринку праці; фундаментальність знань випускників вищої школи та її інтеграцію у світову систему освіти.

Ступенева освіта реалізує освітні, освітньо-професійні, професійно-орієнтовані, освітньо-наукові цілі.

„Положення про ступеневу систему освіти в Україні” (1998) ґрунтується, головним чином, на Законі України „Про освіту”, Державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття), „Положенні про акредитацію вищих навчальних закладів України”, Міжнародному стандарті класифікації освіти, прийнятому ЮНЕСКО.

Вихідні поняття ступеневої освіти та їх визначення містяться в Законі „Про освіту” (1996), Законі „Про вищу освіту” (2002), Проекти Закону „Про вищу освіту” (2009), Державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття) (1994) та в Міжнародному стандарті класифікації освіти (1997).

Ступенева система реалізує концепцію безперервної освіти, базуючись на освітніх, освітньо-професійних та освітньо-наукових програмах різних ступенів. Кожна з цих програм реалізує певну мету.

Освітня програма – це перелік обов’язкових та вибіткових навчальних дисциплін, необхідних для здобуття певного освітнього ступеня, із зазначенням обсягу годин, відведених для їх вивчення, форм підсумкового контролю.

Освітньо-професійна й освітньо-наукова програми передбачають, відповідно, здобуття певного фахового і наукового ступеня.

Професійно-орієнтована освітня програма – це освітня програма відповідного рівня, орієнтована на виявлення та розвиток здібностей особи в певній галузі знань, мистецтва та культури.



Навчальні плани, робочі програми дисциплін відповідної освітньо-професійної програми розробляються навчальними закладами відповідного рівня акредитації на базі типових структур освітньо-професійних програм, затверджених Міністерством освіти України.

Навчальні плани і робочі програми дисциплін є інтелектуальною власністю навчального закладу – розробника.

Згідно із законом України „Про вищу освіту”, державна політика у галузі вищої освіти орієнтується на процес інтеграції системи національної освіти у світову систему при збереженні і розвитку досягнень та традицій.

Інтеграційний процес у науці й освіті має дві складові: формування співдружності провідних європейських університетів під егідою документа, названого Великою хартією університетів (Magna Charta Universitatum); об'єднання національних систем освіти і науки в європейський простір з єдиними вимогами, критеріями і стандартами⁸⁴.

Головна мета цього процесу – консолідація зусиль наукової та освітнянської громадськості України й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі (наприклад, протягом останніх 15–20 років вона значно поступається американській системі), а також для підвищення ролі цієї системи в суспільних перетвореннях⁸⁵.

19 червня 1999 року в Болоньї (Італія) 29 міністрами освіти від імені своїх урядів підписано документ, який назвали „Болонська декларація”. Цим актом країни-учасниці узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти і домовилися про створення єдиного європейського освітнього та наукового простору до 2010 року. Цим документом було задекларовано: прийняття загальної системи порівняльних освітньо-кваліфікаційних рівнів, зокрема через затвердження додатка до диплома; запровадження в усіх країнах двох циклів навчання за формулою 3+2; при цьому перший, бакалаврський цикл має тривати не менше трьох років, а другий, магістерський – не менше двох років, і вони мають сприйматися на європейському ринку праці якраз як освітні і кваліфікаційні рівні; створення систем кредитів відповідно до європейської системи трансферу оцінок, включно з постійним навчанням; сприяння європейській співпраці щодо забезпечення якості освіти, розробка порівняльних критеріїв і методів оцінки якості; усунення перешкод на шляху мобільності студентів і викладачів у межах визначеного простору.

Наступний етап Болонського процесу відбувся в Берліні 18–19 вересня 2003 року, де було підписано відповідне комюніке. Була запропонована формула триступеневої освіти (3-5-8), згідно з якою: не менше 3 років

⁸⁴ Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: Педагогічні концепції. – К. : Вид. т-во „Школяр”, 1997. – 149 с.

⁸⁵ Кононенко П. Національна педагогіка в реформуванні освіти / П. Кононенко // Освіта і управління. – 1997. – № 3. – С. 19–30.



відводиться для отримання рівня „бакалавр”; не менше 5 років – для отримання рівня „магістр”; не менше 8 років для отримання вченого ступеня „доктор філософії”.

Важливо, що освітньо-кваліфікаційні рівні і вчений ступінь розглядаються як складові цілісної системи освіти людини. Акцентовано увагу на потребі сприяти європейському простору вищої освіти. Було приділено особливу увагу важливості контролю і дотримання європейських стандартів якості освіти на усьому просторі. Ці стандарти в Європі розробляє і підтримує відома міжнародна організація, що має назву „Європейська мережа з гарантування якості (European Network Quality Assurance - ENQA)”. Розроблено додаткові модулі, курси та навчальні плани з європейським змістом, відповідною орієнтацією й організацією. Наголошено на важливій ролі, яку мають відігравати вищі навчальні заклади, щоб зробити реальністю навчання протягом усього життя⁸⁶.

Отже, Болонський процес – це процес структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміни освітніх програм і потрібних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах Європи. Його метою було створення до 2010 року європейського наукового та освітнього простору задля підвищення спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, підняття конкурентоспроможності європейської вищої школи.

Для того, щоб вступити до Болонської співдружності і, головне, стати її повноправним членом, Україні треба було піти на суттєві перетворення в системі вищої освіти і науки, зокрема, вищої педагогічної. При цьому необхідно було провести ґрунтовний порівняльний аналіз вітчизняної системи науки й освіти з європейською (за болонською моделлю). За результатами цього аналізу були визначені і започатковані відповідні реформи (перехід до ступеневої освіти, запровадження кредитно-модульної системи навчання, підвищення якості освіти тощо).

Одним із етапів впровадження теорії неперервної освіти є ступенева вища педагогічна освіта.

Розглянемо ці зміни, зокрема у педагогічній освіті на прикладі Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка готують фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів „бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр”. Перехід педагогічної школи до ступеневої системи освіти зумовлює оновлення змісту базової педагогічної освіти, а також розробку змісту, форм і методів педагогічної підготовки висококваліфікованих фахівців.

⁸⁶ Вища освіта і Болонський процес : навч. посіб. / [за ред. В. Г. Кременя ; авт. кол. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубянко, І. І. Бабин]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – С. 136-137.



Щоб розглянути особливості педагогічної підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів, на нашу думку, необхідно визначити, що в себе включає педагогічна освіта.

Зміст педагогічної освіти з відповідних спеціальностей для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається галузевими стандартами вищої педагогічної освіти та стандартом вищої освіти вищого навчального закладу і, враховуючи її особливості, включає фундаментальну психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку.

Педагогічна підготовка передбачає вивчення, крім традиційних навчальних дисциплін (дидактики, теорії виховання, історії педагогіки), порівняльної педагогіки, основ педагогічної майстерності, сучасних педагогічних технологій та інших навчальних дисциплін, які визначаються з урахуванням особливостей спеціальностей.

Методична підготовка має на меті вивчення методик викладання навчальних предметів та методики проведення позашкільної і позакласної роботи. Вона забезпечується також при вивченні психолого-педагогічних дисциплін, проходженні навчальних, виробничих (педагогічних) практик та шляхом методичної спрямованості викладання фундаментальних навчальних дисциплін. Методична підготовка є наскрізною і здійснюється протягом усього періоду навчання з урахуванням особливостей спеціальностей, спеціалізацій, їх поєднання та двоциклової підготовки педагогічних працівників.

Практична ступенева підготовка з педагогічних спеціальностей – органічна складова частина професійного становлення майбутнього педагога. Метою практичної підготовки є: поглиблення теоретичних знань на основі практичного навчання; вироблення у майбутніх педагогів умінь та навичок практичної діяльності у навчально-виховних закладах; формування та розвиток професійно-педагогічних умінь і навичок; оволодіння сучасними методами і формами педагогічної діяльності, новими прогресивними технологіями навчання; формування творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності.

Практична підготовка передбачає проходження неперервних, навчальних та виробничих (педагогічних) практик; починаючи з 3-4 семестру, її тривалість становить не менше тридцяти тижнів для освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра і не менше 8 тижнів для освітньо-кваліфікаційного рівня магістра.

Виробнича (педагогічна) практика студентів на випускних курсах проводиться, зазвичай, за місцем майбутнього працевлаштування випускників. Форми, тривалість і терміни проведення практик визначаються для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня галузевими стандартами вищої педагогічної освіти.

У концепції педагогічної освіти України, бакалавр – це освітньо-кваліфікаційний рівень педагогічного працівника, який оволодів фундаментальними, соціально-гуманітарними, психолого-педагогічними і



фаховими знаннями; має вміння та навички для здійснення навчально-виховного процесу в закладах освіти і здатний вирішувати типові професійні завдання, передбачені для посад учителів, вихователів, практичних психологів, соціальних педагогів і дефектологів у галузі освіти⁸⁷.

Підготовка бакалаврів в університеті на базі повної загальної середньої освіти здійснюється протягом чотирьох років.

Навчальні плани бакалаврів складені таким чином, що практично 70-80% програм підготовки співпадають з програмами бакалаврів у класичних університетах. Це дає змогу випускникам бакалаврату визначитися у правильності вибору майбутньої професії, а саме: продовжити навчання для одержання освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” з присвоєнням кваліфікації вчителя, або продовжити навчання в класичному університеті й отримати кваліфікацію спеціаліста з відповідної спеціальності. Але за останні два роки, практично, 100% випускників бакалаврату продовжують навчання в університеті.

Загальний обсяг годин, визначений планом на підготовку бакалаврів на базі середньої освіти в середньому складає 6150 годин (за 4 роки навчання), з них на цикл гуманітарних і соціально-економічних — 30 %, фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін – 70 %.

Задля визначення особливостей педагогічної підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” нами здійснено аналіз навчальних планів для студентів стаціонару та заочного відділення різних спеціальностей відповідного рівня навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, Миколаївського національного університету імені Василя Сухомлинського, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Серед педагогічних дисциплін для освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” у навчальних планах пропонуються вивчення десяти: загальні основи педагогіки, історія педагогіки, школознавство, вступ до спеціальності, дидактика, теорія виховання, основи науково-педагогічних досліджень, педагогічні технології у початковій, середній школі, методика виховної роботи, основи педагогічної майстерності. Цей перелік є обов'язковим для вивчення студентами спеціальності: 6.010100 „Початкове навчання” (спеціалізації: музика, англійська мова, психологія, образотворче мистецтво).

У більшості дисциплін близько половини годин передбачено на самостійне опанування навчального матеріалу. На жаль, для керівництва самостійною роботою викладачам години не плануються. Навчальні плани констатують наявність певної кількості аудиторних годин: лекційних, лабораторних та семінарських. Серед усіх предметів лише „Історія педагогіки” та „Вступ до спеціальності” не мають окремих годин для проведення лабораторних занять. Контроль успішності вивчення даних дисциплін

⁸⁷ Концепція національного виховання // Освіта. – 1994. – № 71, 72. – С. 5–12.



досягається через систему заліків та екзаменів. З усіх предметів передбачено відповідне семестрове оцінювання у вигляді складання іспиту чи заліку.

Методична підготовка у навчальних планах відображається через вивчення методик викладання навчальних предметів (математики, української мови, російської мови, природознавства, валеології, ОБЖД, людини і світу, образотворчого мистецтва, фізичної культури та ін.). Погодинне навантаження, на нашу думку, є достатнім і включає проведення лекційних, лабораторних та семінарських занять. Як правило ці предмети по семестрах розподілені більш-менш рівномірно. Вивчення повного курсу кожної методики завершується екзаменом або заліком.

Практична підготовка студентів передбачає проходження неперервних навчальних та педагогічних практик. У навчальних планах виділені такі види практик: неперервна педагогічна практика – 4-й, 5-й семестри (2 тижні); педагогічна практика – 8-й семестр (7 тижнів); польова практика з методики викладання природознавства – 4-й семестр (1 тиждень); практика в літніх оздоровчих таборах – 6-й семестр (3 тижні); табірний збір – 6-й семестр (1 тиждень).

Отже, загальна тривалість навчальних та педагогічних практик для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” сягає 14 тижнів.

Згідно з Концептуальними засадами розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський простір тривалість практик для освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра повинна становити не менше 30 тижнів. За пропонованими навчальними планами ця кількість не відповідає вимогам. Таким чином, одним із завдань модернізації педагогічної освіти за умов входження у європейський освітній простір можна визначити збільшення термінів навчальних та педагогічних практик.

Студенти заочного відділення вивчають ті ж самі педагогічні та методичні дисципліни, що і студенти стаціонарної форми навчання, але в значно меншому обсязі, хоча отримують однаковий диплом.

Відповідно до Закону „Про вищу освіту”, Концепції педагогічної освіти України, „спеціаліст” – це освітньо-кваліфікаційний рівень педагогічного працівника, який оволодів фундаментальними психолого-педагогічними і фаховими знаннями, пройшов методичну та практичну підготовку; готовий до викладання двох базових й одного-двох небазових шкільних предметів або виконання інших функцій у навчально-виховних закладах.

Підготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” в університеті здійснюється на базі: повної загальної середньої освіти, освітньо-кваліфікаційних рівнів „молодший спеціаліст” і „бакалавр”.

Термін навчання на базі повної загальної середньої освіти за поєднаними (подвійними) спеціальностями з отриманням після чотирьох років навчання кваліфікації бакалавра з першої спеціальності становить п'ять років. Термін навчання на базі освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” становить один рік.



Підготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” здійснюється з усіх спеціальностей педагогічного напрямку та спеціальностей інших напрямів, за якими Переліком⁸⁸ передбачається здобуття педагогічної кваліфікації.

Підготовка освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” передбачає вивчення дисциплін педагогічного та методичного спрямування⁸⁹. У навчальних планах педагогічні дисципліни представлені етнопедагогікою та спецкурсами.

Більш широко у педагогічній підготовці освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” представлені дисципліни методичного напрямку. Базовими є технології викладання тих чи інших предметів (українська мова, російська мова, математика, валеологія, природознавство, трудове навчання та ін.). Залежно від спеціальності додаються ще і фахові технології. Як правило ці курси невеликі, для переважної більшості з них передбачено не більше 27 годин навчального часу.

Вивчення всіх названих дисциплін педагогічного і методичного спрямування передбачається у 9-му та 10-му семестрах з наступним контролем засвоєння навчального матеріалу у вигляді екзаменів та заліків.

Практична підготовка спеціалістів забезпечується проведенням восьми тижневої педагогічної практики в 9-му семестрі.

Своїми завданнями ми вбачаємо збереження спадкоємності у навчальних планах бакалаврів, спеціалістів, магістрів.

Велика робота проводиться щодо формування інтересу до науково-педагогічної діяльності і як результат – 98,5 % бакалаврів та спеціалістів вступають до магістратури.

У Житомирському державному університеті ведеться підготовка магістрів з 1999 року. Магістратуру закінчили майже 1,5 тис. студентів. Освітньо-кваліфікаційний рівень педагогічного працівника „магістр” здобувається в університеті (за спеціальностями, акредитованими за четвертим рівнем).

Підготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” здійснюється на базі освітньо-кваліфікаційних рівнів „бакалавр” і „спеціаліст”.

Особи, які пройшли магістерську підготовку за науково-педагогічним спрямуванням, здобувають кваліфікацію „магістр педагогічної освіти” і викладача з відповідної спеціальності; за науково-дослідним спрямуванням – кваліфікацію „магістр-дослідник” із відповідної спеціальності.

⁸⁸ Перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 року № 507 // Освіта України. – К., 2001. – 470 с. – (Нормативно-правові документи).

⁸⁹ Комплекс нормативних документів для розроблення складових систем стандартів вищої освіти (Додаток до наказу Міністерства освіти від 31.07.1998 р № 285 зі змінами та доповненнями) // Вища освіта : інформаційний вісник. – 2003. – № 10. – С. 5–82.



В ситуації оновлення вищої педагогічної освіти модернізується і розуміння особливостей підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр”.

В основу педагогічної підготовки магістрів покладена розроблена нами концепція. На основі цієї концепції та одержаних результатів дослідження нами розроблена навчальна програма з педагогіки для освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр”, що ґрунтується на пріоритетних напрямках розвитку сучасної педагогіки; підручник „Основи педагогіки вищої школи”, рекомендований Міністерством освіти і науки для студентів вищих навчальних закладів і апробований у вищих навчальних закладах України.

Згідно з державними нормативними документами ступінь магістра з видачею диплома державного зразка присвоюється особам, які повністю виконали план підготовки і захистили магістерську дисертацію в акредитованих ВНЗ, які мають дипломну ліцензію. Цей ступінь фіксує освітній рівень, відповідні вміння і навички, необхідні молодому науковому працівнику та викладачу, спрямованість на отримання освіти, науково-дослідницьку та науково-педагогічну діяльність.

Освітня програма з педагогічних дисциплін ґрунтується на ідеї неперервності і спадкоємності стадій освітнього процесу, взаємного проникнення освітніх програм. У межах програми підготовки магістрів 4-річний курс бакалаврату містить необхідний мінімум фундаментальних і загальнопрофесійних дисциплін, створює основу для продовження навчання. Випускник магістратури, пройшовши основну освітню програму, повинен бути широко ерудованим фахівцем, з фундаментальною науковою підготовкою, достатнім рівнем методологічної, наукової і педагогічної творчості, володіння сучасними інформаційними технологіями. Він має бути підготовлений до наукової і педагогічної діяльності.

Основні цілі педагогічної підготовки магістрів: розвиток знань і наукового мислення у студентів; засвоєння і закріплення навичок ведення наукової і педагогічної роботи; підготовка науково-дослідницьких і науково-педагогічних кадрів для вищих навчальних закладів та інших галузей професійної діяльності або для подальшого навчання в аспірантурі; підтримка науково-творчої самодіяльності, заохочення і включення в систематичну роботу дослідницьких колективів; підвищення результативності науково-дослідницьких робіт студентів-магістрантів; розвиток індивідуального стилю професійної (навчальної) діяльності; забезпечення засвоєння теорії і практики наукової і педагогічної діяльності на основі інформації про реальну ситуацію у відповідній галузі знання; створення умов для: формування і розвитку у студентів особистісних творчих якостей і об’єктивної самооцінки; уміння самостійного теоретичного й практичного мислення; професійно значущих якостей наукових і педагогічних працівників; швидкої адаптації до змін праці; досвіду практичного набуття знань і умінь при роботі у науковому колективі і



студентській аудиторії; стійкої потреби для участі в діяльності для особистості, суспільства і держави діяльності.

Слід зазначити, що державні вимоги до рівня підготовки магістрів забезпечують велику можливість індивідуалізації їх навчання, розвитку їх особистості, даючи вищим навчальним закладам освіти право визначати близько 80 % змісту програми спеціалізованої підготовки. Однак аналіз низки програм, розроблених вищими навчальними закладами свідчить, що їх зміст зміщується від першочергово прийнятої концепції магістратури, як форми підготовки науково-дослідницьких і науково-педагогічних кадрів, до вузькоспеціалізованої прикладної підготовки.

Такий поворот до професіоналізації не є несподіваним, тому що схожа ситуація складається вже на етапі підготовки бакалаврів, відображаючи не тільки можливість переходу різних вищих навчальних закладів до нової структури вищої освіти, а й реальну потребу у висококваліфікованих спеціалістах практичного спрямування. Перед магістратурою постає як би двоєдина задача, кожна частина якої може бути розв'язана схожими засобами: підготовка висококваліфікованих фахівців професійного спрямування, а також науково-дослідницьких і науково-педагогічних кадрів, що потребує набуття наукових знань, методів і оволодіння системним підходом до вирішення професійних проблем.

Розглядаючи педагогічну підготовку студентів магістратури в аспекті системного розвитку, ми звертаємо увагу не лише на те, як ця система функціонує, але й на те, як вона взаємодіє з іншими системами в умовах ступеневої освіти, якими є тенденції і перспективи її розвитку та вдосконалення. Це забезпечується застосуванням різних наукових підходів, пізнанням загальних принципів, що лежать в основі процесів самоорганізації; здійсненням міждисциплінарного аналізу наукових ідей, методів й моделей складного поведіння; розкриттям їхнього потенціалу в мисленні про світ і людину; вивченням проблем міждисциплінарного діалогу, виявлення особливостей сучасних соціальних, когнітивних і комунікативних ситуацій, використанням інтерактивних форм і методів, модульно-контекстної технології.

Аналізуючи особливості навчального плану підготовки магістрів, слід вказати, що більшість предметів зорієнтовані на опанування студентами новітніх технологій навчально-виховного процесу загальноосвітньої та вищої школи. Для усіх дисциплін із загальної кількості годин їх переважна більшість передбачена на самостійне опанування студентами навчального матеріалу. На жаль, науково-методична база для самостійної підготовки бажає кращого. Вивчення дисципліни завершується підсумковим контролем у вигляді екзамену чи заліку. Після закінчення навчання обов'язковим є написання магістерської роботи. Магістерські роботи за своїм рівнем наближені до дисертаційного дослідження.



Практична підготовка магістрантів передбачає проходження педагогічної практики у вищих навчальних закладах I-IV рівня акредитації та навчальної й науково-дослідницької практики на кафедрах університету.

Нами розроблена програма педагогічної практики⁹⁰.

Педагогічна практика з педагогіки вищої школи ставить за мету: поглибити, розширити, інтегрувати знання з педагогіки, педмайстерності, навчально-виховної технології, педагогіки вищої школи; практично опанувати різні форми навчального і виховного процесу у вищих закладах освіти I – IV рівня акредитації; розвинути творчі, педагогічні здібності.

Основними завданнями магістрантів у процесі проходження педагогічної практики у вищих навчальних закладах I – IV рівня акредитації є: застосування набутих теоретичних знань і умінь; оволодіння досвідом самостійної організації навчально-виховного процесу в академічній групі; ознайомлення з інноваційними технологіями, формами і методами роботи у ВНЗ та спеціальних навчальних закладах інноваційного напрямку; розвиток та самореалізація творчих здібностей; оволодіння вміннями самоаналізу та самопрограмування; формування морально-етичних якостей, культури спілкування та потреби у самовдосконаленні.

Зміст педагогічної практики магістрантів включає: навчальну, науково-дослідну, виховну, організаційно-методичну діяльність, що має бути віддзеркалено в індивідуальному плані роботи, який складається на час проходження педагогічної практики.

За результатами педагогічної практики студентів магістратури виставляються оцінки: „відмінно”, „добре”, „задовільно”, „незадовільно”. Оцінки виставляються окремо за кожний вид роботи, а саме:

- за навчальну роботу (враховується кількість і якість проведених лекцій, семінарських занять, уроків, застосування сучасних форм і методів навчання, навчальних технологій);
- за науково-дослідницьку (враховується кількість і якість проведеного мікродослідження, використання сучасних методик, дотримання вимог до оформлення роботи);
- за організаційно-методичну діяльність (враховується ознайомленість з роботою методичних об'єднань, планами роботи кафедр, тематикою науково-методичних семінарів та присутність, участь в їх роботі).

Після закінчення практики студент магістратури здає керівнику педагогічної практики (викладачу кафедри педагогіки) звіт про проходження практики, аналіз проведених лекційного, семінарського заняття і виховного заходу, результати мікродослідження.

Керівники педагогічної практики виставляють диференційовану оцінку за проведену практику з педагогіки вищої школи.

⁹⁰ Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. [за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістр. / С. С. Вітвицька]. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 401 с.



Загальна тривалість практики становить 6 тижнів, що не відповідає вимогам „Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір”. Згідно цього документу, її тривалість повинна становити не менше 8 тижнів для освітньо-кваліфікаційного рівня „магістра”⁹¹.

Магістранти заочної форми навчання опановують ті ж дисципліни, що і студенти стаціонару, хоча і з меншим обсягом загальної кількості годин, зокрема аудиторних.

Особливістю вивчення психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін є впровадження активних форм навчання: семінарів, дискусій, круглих столів, ділових ігор, мозкових штурмів тощо. У процесі занять педагог разом зі студентом відпрацьовує методику проведення різних форм навчання. Так, семінарські заняття з педагогіки проводяться за методикою колективних творчих справ (КТС) інтерактивних, комп'ютерних технологій.

У реалізації різних видів діяльності на практиці, крім засвоєння та закріплення знань і вмінь за допомогою творчих індивідуальних завдань, створюються передумови для саморозвитку студентів, формування адекватної самооцінки, розвитку навичок саморегуляції поведінки, комунікативності, системи взаємовідносин між людьми, формування відповідальності за своє професійне майбутнє.

За умови впровадження активних форм навчання якісно змінюється характер взаємодії педагога і студента, який перетворюється із виконавця у суб'єкт, що дає змогу здійснювати спільну продуктивну діяльність.

Особистісно-орієнтований тип навчання передбачає глибоку психологізацію підготовки учителя, розвиток педагогічного мислення.

Останнє включає формування здатності: до педагогічного цілепокладання, аналізу педагогічних ситуацій, синтезування педагогічних і психологічних знань, проектування організації ефективного освітньо-виховного процесу, педагогічної рефлексії результатів педагогічної діяльності.

Розв'язуючи уявні і реальні педагогічні задачі, педагог має бути відкритим до інновацій. Цьому сприяють різні форми самостійної роботи бакалаврів, спеціалістів, магістрів.

Згідно з Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, самостійна робота студентів є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Навчальний час, відведений для самостійної роботи студентів, регламентується робочим навчальним планом і повинен становити не менше

⁹¹ Комплекс нормативних документів для розроблення складових систем стандартів вищої освіти (Додаток до наказу Міністерства освіти від 31.07.1998 р № 285 зі змінами та доповненнями) // Вища освіта : інформаційний вісник. – 2003. – № 10. – С. 5–82.



1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студентів, відведеного для вивчення конкретних дисциплін⁹².

Самостійна робота студентів в Житомирському державному університеті – це спланована пізнавальна, організаційно і методично спрямована діяльність, яка здійснюється без прямої допомоги викладача.

Мета самостійної роботи студентів двоєдина: формування самостійності як риси особистості і засвоєння знань, умінь, навичок. Метою завдань самостійної роботи студентів є: розвиток творчих здібностей та активізація розумової діяльності студентів; формування у студентів потреби безперервного самостійного поповнення знань; розвиток морально-вольових зусиль; уміння самостійно працювати з літературою та творчо сприймати навчальний матеріал і осмислювати його; формування навичок щоденної самостійної роботи з метою одержання та узагальнення знань, умінь і навичок.

Зміна концептуальної основи й розширення функцій самостійної роботи студентів викликає зміну у взаємовідносинах між викладачем і студентом як рівноправними суб'єктами навчальної діяльності, тобто коригує всі психолого-педагогічні (організаційні, методичні) засоби забезпечення самостійної роботи студентів. Усе це ставить вимоги до пошуків таких форм самостійної навчальної роботи у вищих навчальних закладах, коли допомога і контроль з боку викладача не пригнічуватимуть самостійність та ініціативу студента, а привчатимуть його самостійно вирішувати питання організації, планування, контролю за своєю навчальною діяльністю, виховуючи самостійність як особисту рису характеру.

Організація самостійної роботи студентів означає створення умов для розвитку вмінь планувати, організовувати, реалізовувати та вносити корективи у свою діяльність. В організації самостійної роботи студентів особливо важливо правильно визначити обсяг і структуру змісту навчального матеріалу, який виноситься на самостійне опрацювання, тому розробка методичного забезпечення самостійної роботи студентів з кожної дисципліни дає можливість вирішити більшість організаційно-методичних проблем.

З цією метою кафедрами Житомирського державного університету розроблені інструктивно-методичні матеріали, робочі зошити для самостійної роботи, продумана система навчально-методичних засобів для забезпечення самостійної роботи студентів. Під час самостійного опрацювання навчального матеріалу велике значення для студента має навчально-методичний пакет, зміст якого передбачає: навчальну програму з дисципліни з чітким визначенням змісту й обсягу аудиторної і позааудиторної навчальної роботи; конспект лекцій, опорний конспект; основні поради студентам щодо вивчення конкретної дисципліни (у письмовій формі) з вимогами до оцінки знань із цієї дисципліни; методичні рекомендації щодо вивчення окремих тем чи набуття практичних навичок; перелік тем курсових робіт (проектів); перелік питань, що виносяться

⁹² Концепція національного виховання // Освіта. – 1994. – № 71, 72. – С. 5–12.



на семінарські заняття; пакет контрольних завдань, запитань, тестів для самоперевірки; перелік літератури; робочий зошит (звіт) для виконання самостійної роботи.

Залежно від особливостей дисципліни викладач може давати студентам різні види завдань самостійної роботи: переробка інформації, отриманої безпосередньо на обов'язкових навчальних заняттях; робота з відповідними підручниками та особистим конспектом лекцій; самостійне вивчення окремих тем або питань із розробкою конспекту; робота з відповідною літературою; написання рефератів, повідомлень; творчі завдання (доповіді, проекти, огляди тощо); виконання підготовчої роботи до лабораторних та практичних занять; виконання індивідуальних графіків, розрахункових завдань; виконання курсових робіт (проектів); підготовка письмових відповідей на проблемні питання; виготовлення наочності; складання картотеки літератури за змістом фахової діяльності; підбір власної бібліотеки з основних напрямів фахової діяльності.

В курсі педагогіки ми практикуємо різні види завдань для самостійної роботи студентів.

У кабінеті педагогіки Житомирського державного університету представлена інструкція щодо організації самостійної роботи. У процесі багаторівневої підготовки студентам надається можливість здійснювати самостійну науково-дослідну діяльність, паралельно з навчальним процесом проводити індивідуальні та колективні дослідження, результати яких публікуються у збірниках: *Магістратура ХХІ ст.: досвід, проблеми, перспективи* : зб. наук.-метод. праць студентів магістратури Житомирського державного університету імені Івана Франка / [за ред. професора Вітвицької С. С.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 180 с.; *Проблеми вищої освіти в умовах євроінтеграційних процесів* : зб. наук. праць студентів магістратури ЖДУ ім. І. Франка / [за ред. проф. С. С. Вітвицької]. – Житомир : Віддруковано ПП Довженко Л. В., 2006. – 162 с.; *Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої педагогічної освіти* : зб. наук. праць студентів магістратури / [за ред. кандидата педагогічних наук, професора кафедри педагогіки Вітвицької С. С.]. – Житомир : Поліграфічний центр ЖДУ, 2007. – 161 с. ; *Професійно-педагогічна підготовка вчителя: проблеми, досвід, перспективи* : зб. наук.-метод. праць студентів магістратури Житомирського державного університету імені Івана Франка / [за ред. професора Вітвицької С. С.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 181 с.; *Ступенева педагогічна освіта: проблеми досвід, перспективи* : зб. наук.-метод. праць студ. магістр. Житомир. держ. універ. імені Івана Франка / [за ред. канд. пед. наук, проф. С. С. Вітвицької, канд. пед. наук, ст. викл. Н. М. Мирончук]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 236 с.; *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном* : збірник наукових праць / за заг.ред. д.п.н., проф. С.С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н.М. Мирончук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 404 с.; Професіона підготовка фахівців у



системі неперервної освіти : збірник наукових праць / за заг.ред. д.п.н., проф. С.С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н.М. Мирончук. – Житомир : ФО-П Левковець, 2015. – 380 с.

За останній рік студенти Житомирського державного університету з педагогічних проблем виконали близько 300 кваліфікаційних робіт. Багаторівнева підготовка фахівців забезпечує студентам свободу вибору з урахуванням рівня та динаміки розвитку здібностей, нахилів та інтересів, у центрі уваги педагогів опиняються особистісні інтереси та нахили студентів, створюються умови для вияву самостійності та активності, організації спільної діяльності.

Отже, багаторівнева підготовка педагогів в умовах неперервної професійної освіти орієнтована на участь студентів у різних видах діяльності; гнучку організацію та швидку перебудову навчального процесу; орієнтацію на більш високий рівень загальнокультурної, гуманітарної та психолого-педагогічної підготовки; створення умов для професійної самореалізації, відповідальності за професійне майбутнє, формування потреби навчатися протягом усього життя.

Розвиток творчої особистості майбутнього педагога, підготовка до неперервної самоосвіти і самовиховання стали однією із найважливіших проблем практичної діяльності університетів.

Самовиховання студентської молоді є компонентом неперервної педагогічної освіти, який допомагає подолати не лише труднощі у процесі навчання, але й вирішує проблему вибору об'єктивно необхідних методів та засобів професійного стимулювання, які сприяють оволодінню майбутніми вчителями педагогічною майстерністю.

Досвід педагогічних закладів підтверджує, що самовиховання студентської молоді залежить від створення таких умов: організації у педагогічному вищому навчальному закладі системи управління самовдосконаленням особистості майбутнього вчителя з активним залученням професорсько-викладацького складу та громадських організацій;

розробки конкретних планів і програм самовиховання студентської молоді, які передбачають чітку постановку мети, вирішення певних педагогічних задач; теоретичної підготовки викладачів і студентів до керівництва процесом самовиховання, знайомство з методами й засобами його ефективного здійснення; забезпечення дієвих засобів стимулювання та контролю. У світовому освітянському просторі самоактуалізація, самореалізація, саморегулювання, самовдосконалення особистості тісно пов'язується з проблемами самоосвіти.

Практикою доведено, що тільки ті знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду, думці і дії будуть насправді міцними. За даними ЮНЕСКО в процесі викладення навчального матеріалу засвоюється 15 % інформації, що сприймається на слух, 65 % інформації, що сприймається на слух і зір. Якщо навчальний матеріал опрацьовується власноручно, самостійно



(індивідуально) виконується завдання від його постановки до аналізу отриманих результатів, то засвоюється не менше 90 % інформації. Саме тому вища школа поступово, але неухильно переходить від передачі інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю, формування в студентів навичок самостійної роботи.

Проблема наукової організації самостійної роботи студентів на сучасному етапі досить багатоаспектна. Це і психолого-педагогічні основи, і дослідження бюджету часу, і формування навичок самостійної діяльності та культури інтелектуальної праці, і використання технічних засобів та активних методів, і таке інше.

Дидактичними проблемами є не тільки вивчення навчальних дисциплін, але і методика оволодіння поняттями, інформацією, законами її кодування, декодування, переробки, стійкого і швидкого засвоєння.

Важливою є генералізація знань на базі фундаментальних наукових ідей, понять, теорій, репрезентація їх глобальності, зв'язків з іншими проблемами і науками, що дає можливість суб'єкту учіння формувати в своїй свідомості цілісну картину світу, розвивати самостійність мислення, вміння шукати оригінальні шляхи рішень, оптимальні для конкретних умов діяльності, навчальних ситуацій, етапів навчання, здатність до самостійного оперування символами, образами, категоріями і поняттями.

Вищезазначене дає підставу стверджувати, що феномен неперервної освіти розглядається як один з провідних методологічних принципів цілісної дидактичної освіти: концепція неперервної освіти набуває значення провідного педагогічного чинника, що визначає стратегію розвитку цілісної системи освіти; неперервна освіта за своєю фундаментальною соціальною значущістю стає пріоритетним напрямом для педагогічної науки; тенденції розвитку педагогічної школи визначаються багатьма факторами, серед яких найважливіше місце посідає професійний потенціал особистості майбутнього вчителя.

Міністерство освіти і науки України започаткувало експеримент з визначення особливостей кредитно-модульної системи, подібної до ECTS. Не торкаючись суті цієї системи, зазначимо, що альтернативи її впровадженню в Україні немає, проте запровадження цієї системи потребує критичного аналізу.

При здійсненні вказаних перетворень, на нашу думку, важливо надати широкі права вищим навчальним закладам у прийнятті європейських стандартів – повністю чи частково і в які терміни.

У ХХІ столітті необхідно, по-перше, прийняти якісні адекватні цим новим умовам світоглядні та методологічні позиції у підході до вищої педагогічної освіти України, а по-друге, оскільки вища педагогічна освіта формує духовність, ментальність і соціальну поведінку громадян України в майбутньому, визначає перспективи розвитку української нації необхідно підвищити її статус.



РОЗДІЛ II. ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ТА БАКАЛАВРІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

2.1. Технологія підготовки майбутніх фармацевтів до професійної діяльності

Ефективність діяльності вищого навчального закладу з професійної підготовки конкурентноспроможних фахівців значною мірою залежить від результативності запроваджених технологій навчання, що ґрунтуються на методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях.

В Україні накопичено значний досвід підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, проте «реформуючи систему освіти, неможливо залишити старі підходи до проектування новітніх освітніх систем»⁹³.

Незважаючи на безумовні досягнення вищої освіти України в системі традиційного навчання у вищому закладі освіти, є ще багато суттєвих недоліків: брак стимулів до якісної й постійної роботи, низький рівень активізації, індивідуалізації навчання, самостійності навчальної діяльності й розвитку творчих здібностей випускників вищих навчальних закладів тощо.

Аналіз наукових джерел у контексті зазначеної проблематики дає можливість констатувати, що пошук оптимальних шляхів навчання фахівців перебуває в центрі уваги таких дослідників, як О.І. Андрусь, С.С. Вітвицька, Г.О. Головченко, О.М. Гуменюк, Л.Г. Кайдалова, В.Т. Лозовецька, П.І.Сікорський та інших.

Проведене дослідження змісту і структури професійної компетентності майбутніх фармацевтів, вивчення складових компонентів, розробка моделі професійної підготовки професійної підготовки дозволили нам розробити технологію підготовки студентів фармацевтичного коледжу до майбутньої професійної діяльності.

Розроблена нами технологія професійної підготовки розглядається як комплексна інтегративна система, яка включає впорядковану множину операцій та дій, що забезпечують педагогічне цілевизначення, змістовні інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, направлені на засвоєння знань, набутих професійних умінь та формування особистісних якостей, визначених цілями навчання за умови забезпечення визначеного комплексу педагогічних умов: організаційних, методичних, психолого-педагогічних.

⁹³ Лігоцький А. О. Теорія і практика розвитку освітніх систем / А. О. Лігоцький // Сучасна вища школа : психолого-педагогічний аспект : [монографія / за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : АПН ; Ін-т пед. і псих. проф. освіти, 2000. – С. 19.



Враховуючи недоліки в традиційній системі організації навчального процесу, яка передбачає формування професійної компетентності майбутнього фармацевта, що були виявлені під час констатувального етапу експерименту та поклавши в основу розроблену нами модель, ми удосконалили технологію формування професійної компетентності шляхом введення кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП), яка передбачає в своїй основі особистісно орієнтований підхід.

Для реалізації особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного підходів до технології формування професійної компетентності фармацевта, насамперед, нами були виділені знання, уміння, навички, якості особистості студентів, які входять до особистісного, когнітивного, практичного та оцінно-результативного компонентів професійної компетентності фармацевта.

У побудові технології ми виходили з того, що навчально-виховний процес повинен мати за мету формування у майбутнього фахівця необхідних особистісних та професійних якостей – професійних компетенцій, визначених у галузевому стандарті підготовки фахівця.

На основі визначених структурних компонентів моделі професійної підготовки фахівця, критеріїв сформованості професійної компетентності майбутнього фармацевта та функціональних компонентів, які вона має забезпечувати, нами визначені етапи та блоки технології професійної підготовки. Формування професійної компетентності майбутніх фармацевтів здійснювалось на *підготовчому, організаційно-методичному та контрольньо-аналітичному етапах*, які передбачали підготовку та організацію викладацького й студентського колективів та включали реалізацію таких блоків технології: *інформаційно-ознайомлювального, змістового, процесуального та контрольного*.

Визначені етапи передбачають відповідні підетапи впровадження нової технології (див. таблиця 2.1).

Інформаційно-ознайомлювальний блок технології визначав пріоритетні цілі, на які орієнтується викладач коледжу (підготовка фахівця, здатного якісно здійснювати власну теоретичну, практичну діяльність, компетентного в соціально-економічних, природничо-наукових та професійних знаннях), передбачав підготовку, перш за все, викладацького складу та студентів до запровадження нової технології професійної підготовки фармацевтів, що забезпечувалась через: участь у розробці, обговоренні Концепції реформування системи фармацевтичної освіти України, вивченні відповідних наказів МОН і МОЗ України щодо реалізації основних засад Болонської декларації та євроінтеграційних процесів, що відбуваються в освітньому просторі України; здійсненні діагностики рівнів професійної компетентності майбутнього фахівця.



Таблиця 2.1.

Етапи технології професійної підготовки майбутніх фармацевтів

Етапи	Зміст етапів
Підготовчий	<ul style="list-style-type: none">- психологічна підготовка викладачів, вивчення законодавчих документів, що передбачають впровадження нової технології підготовки фахівця;- діагностика рівня знань, умінь, навичок;- порівняння рівня знань, умінь, навичок.
Організаційно-методичний	<ul style="list-style-type: none">- визначення пріоритетів діяльності ВНЗ та проведення організаційних заходів; проведення консультацій з роботодавцями; розробка навчальних планів, адаптованих до нової технології (КМСОНП); розробка навчально-методичного забезпечення;- забезпечення організаційних умов; забезпечення методичних та психолого-педагогічних умов, визначення цілей підготовки фахівця з кожної дисципліни; використання форм і методів навчання;
Контрольно-аналітичний	<ul style="list-style-type: none">- проведення контрольних заходів з метою аналізу рівня навчальних досягнень студентів; моніторинг рівня фахової підготовки майбутніх фахівців (проведення конкурсу фахової майстерності);- комплексна діагностика сформованості професійної компетентності – підсумкова атестація у формі комплексного кваліфікаційного екзамену.

Таким чином, інформаційно-ознайомлювальний блок технології професійної підготовки майбутнього фармацевта охоплював теоретичні аспекти процесу професійної підготовки фахівця та визначав основні напрями роботи у формуванні професійної компетентності фахівця.

Змістовий блок передбачав впровадження нових підходів до планування управлінсько-педагогічних дій з професійної підготовки, які базуються на реорганізації діяльності суб'єктів освітніх змін – трьох суб'єктів-організаторів вищої фармацевтичної освіти з підготовки фахівця: першого – навчального закладу, другого – студента як майбутнього фахівця, третього – потенційного роботодавця; визначення пріоритетів діяльності освітнього закладу, що мали



забезпечувати створення педагогічних умов формування професійно орієнтованої суб'єктної поведінки студентів, залучення їх у професійне середовище дії механізмів відбору фахівця високої компетентності. Відповідно до визначених пріоритетів у навчальному закладі, як першому суб'єкті взаємодії:

1. Проведено консультації з роботодавцями як одним із суб'єктів-організаторів професійної підготовки фахівця щодо нових вимог, які пред'являються фахівцю в сучасних умовах фармацевтичного ринку та внесення відповідних змін до програм дисциплін і виробничих практик.

2. Згідно з Концепцією реформування фармацевтичної галузі України, Концепції реформування системи фармацевтичної освіти в Україні та приведення її у відповідність до вимог Болонської декларації коледж увійшов до складу навчально-науково-виробничого комплексу в складі Національний фармацевтичний університет (НФаУ) – Житомирський базовий фармацевтичний коледж. Відповідно до Положення про створення комплексу було створено робочі групи, до складу яких увійшли проректор з навчальної роботи, завідувач навчально-методичною лабораторією з питань фармацевтичної освіти, завідувачі відповідних кафедр НФаУ; заступник директора з навчальної роботи, голови відповідних циклових методичних комісій коледжу. Завданням робочої групи було:

- визначити нові пріоритетні напрями у підготовці сучасного фахівця фармації, який має відповідати загальноєвропейським стандартам та бути компетентними, конкурентноспроможними на ринку праці;

- розробити нові інтегровані навчальні плани, які дадуть змогу забезпечити ступеневу підготовку фахівців фармації за схемами: молодший спеціаліст (2 роки) – спеціаліст (4 роки) – магістр (1 рік); бакалавр (3 роки) – спеціаліст (2 роки) – магістр (1 рік);

- адаптувати навчальні плани до впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, враховуючи, що НФаУ входить до переліку навчальних закладів з проведення експерименту з упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

З метою реалізації змістового блоку та забезпечення комплексу **організаційних умов:**

1. Розроблено нові навчальні плани підготовки молодших спеціалістів та бакалаврів, адаптовані для впровадження КМСОНП шляхом структурування навчальних планів підготовки молодших спеціалістів та бакалаврів у кредитах ECTS та зведено навчальне навантаження до 60 кредитів на 1 рік (120 кредитів за 2 роки підготовки молодшого спеціаліста та 180 кредитів за 3 роки підготовки бакалавра).

2. Розроблено «Тимчасове положення про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» , «Положення про модульно-рейтингову систему оцінювання навчальних досягнень студентів». Зазначені положення мають за мету забезпечити визначення та впровадження



певних управлінсько-педагогічних дій щодо використання нової технології підготовки фахівця.

Зміст фармацевтичної освіти, який відображено в навчальних планах на різних етапах підготовки фахівців у вищому навчальному закладі охоплює визначені освітньо-професійною програмою цикли дисциплін (див. таблиці 2.2; 2.3).

Таблиця 2.2

Розподіл змісту освітньо-професійної програми за циклами дисциплін та критеріями нормативності й вибірковості

(підготовки молодшого спеціаліста, термін навчання – 2 роки)

Цикли дисциплін	Нормативна кількість навчальних годин/нац.кредитів/кредитів ECTS	У тому числі	
		Нормативні дисципліни, годин /нац. кредитів/ кредитів ECTS	Дисципліни за вибором, годин /нац. кредитів/ кредитів ECTS
Гуманітарної та соціально-економічної підготовки	810/15/22,5 18,8%	756/14/21 17,5%	54/1/1,5 1,3%
Природничо-наукової підготовки	567/10,5/15,75 13%	405/7,5/11,25 9,4%	162/3/4,5 3,6%
Професійної та практичної підготовки	2943/54,5/81,75 68,2%	1917/35,5/53,25 44,4%	1026/19/28,5 23,8%
Усього	4320/80/120 100%	3078/57/85,5 71,3%	1242/23/34,5 28,7%

Успішне вирішення завдань підготовки компетентного фахівця залежить у першу чергу, від оптимального збалансування змісту та обсягів дисциплін циклів освітньо-професійної програми на кожному ступені підготовки, що передбачено у навчальних планах.

Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки спрямований на формування таких *соціально-особистісних компетенцій*: здатність учитися; здатність до критики й самокритики, адаптивність і комунікабельність; креативність, здатність до системного мислення, толерантність; із *загальнонаукових компетенцій* – базові уявлення про основи філософії, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності; з *інструментальних компетенцій* – здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою, знання іншої мови.



Таблиця 2.3

Розподіл змісту освітньо-професійної програми за циклами дисциплін та критеріями нормативності й вибірковості
(підготовки бакалавра, термін навчання – 3 роки)

Цикли дисциплін	Нормативна кількість навчальних годин/ кредитів ECTS	У тому числі	
		Нормативні дисципліни, годин /нац. кредитів/ кредитів ECTS	Дисципліни за вибором, годин /нац. кредитів/ кредитів ECTS
Гуманітарної та соціально-економічної підготовки	1260/36 19%	1206/33,5 95%	54/1,5 5%
Природничо-наукової підготовки	1476/41 23%	1044/29 70%	432/12 30%
Професійної та практичної підготовки	3744/104 58%	3330/92,5 89%	414/11,5 11%
Усього	6480/180 100%	5580/155 86%	900/25 14%

Цикл природничо-наукової підготовки є фундаментальним і забезпечує можливість цілісно сприймати наукову картину світу, розкриває сутність і факти явищ у галузі професій і спеціальностей, формує навички самостійного мислення і є основою для подальшого професійного зростання фахівця. Фундаментальний цикл призначений формувати такі компетенції: *соціально-особистісні* - екологічна грамотність, розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя; *загальнонаукові* – базові знання фундаментальних розділів математики, в обсязі, необхідному для володіння математичним апаратом відповідної галузі знань, здатність використовувати математичні методи в обраній професії; базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; базові знання фундаментальних наук, в обсязі, необхідному для освоєння загально професійних дисциплін; інструментальні компетенції – навички роботи з комп'ютером, дослідницькі навички; навички управління інформацією.

Цикл дисциплін професійної підготовки включає:

- спільні професійно-орієнтовані дисципліни напряму, які становлять безпосередню основу для вивчення професійних дисциплін; відіграють інтегруючу роль для спеціальностей певного напряму і дають можливість майбутньому фахівцю продовжити професійну освіту зі здобуттям наступних освітньо-кваліфікаційних рівнів ;

- професійні дисципліни, орієнтовані на майбутню спеціальність, які спрямовані на розширення професійно-орієнтованої підготовки студентів, набуття ними загальнопрофесійних та спеціалізовано-професійних компетенцій;



- дисципліни за вибором навчального закладу та за вибором студента. До цих дисциплін було введено: «Комп'ютерне забезпечення обліку та звітності у фармації» (54 години), «Основи менеджменту та маркетингу у фармації» (54 години); «Основи медичного та фармацевтичного товарознавства» (54 години); у навчальному плані підготовки бакалавра фармації введено дисципліни за вибором студента: на I курсі – психологія спілкування, етика та деонтологія у фармації; на II курсі – «Медицина катастроф», «Дерматологія», «Догляд за хворими»; на III курсі – «Фітотерапія», «Основи технології косметичних засобів», «Побічна дія ліків».

Освітньо-професійна програма молодшого спеціаліста передбачає 29% (1242 години /34,5 кредити ECTS) годин навчального плану для самостійного вибору навчальним закладом. Відповідно, за рахунок цього за вибором навчального закладу збільшено кількість годин у гуманітарному циклі – на фізичне виховання; у природничо-науковому циклі – на вивчення таких фундаментальних дисциплін: неорганічна хімія, органічна хімія, анатомія з основами фізіології; у професійному циклі – на вивчення аналітичної хімії, фармакології, технології ліків шляхом введення у робочу програму розділу «Технологія приготування гомеопатичних лікарських засобів», фармацевтичної хімії, організації та економіки фармації, фармакогнозії.

Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра фармації передбачає 14% (900 год./25 кред. ECTS) годин для самостійного вибору навчального закладу та студента. У навчальному плані за вибором навчального закладу збільшено години на вивчення професійних дисциплін: фармакології, фармтехнології, фармакогнозії, організації та економіки фармації та визначено перелік дисциплін за вибором студента: з гуманітарного циклу – «Психологія спілкування», «Етика та деонтологія у фармації»; природничо-наукового циклу – «Медицина катастроф», «Дерматологія», «Паразитологія»; професійної підготовки – «Догляд за хворими», «Основи технології косметичних засобів», «Фітотерапія».

Графік навчального процесу містить по два навчальних семестри, кожний з яких поділено на два залікових кредити (чверті), тобто навчальний рік має чотири залікових кредити. Дисципліни загальним обсягом до двох національних кредитів, як правило, викладаються протягом одного залікового кредиту, а дисципліни обсягом до трьох кредитів – два залікових кредити. Інші дисципліни викладаються за три залікових кредити або протягом усього року. Це дозволяє викладати частину дисциплін послідовно у часі. У кінці кожного залікового кредиту (чверті) відводиться один тиждень для проведення модульного контролю, отже, якщо дисципліна викладається протягом одного залікового кредиту, на останньому тижні цього кредиту проводиться підсумковий контроль, під час якого студент одержує підсумкову оцінку з дисципліни.

Таким чином, застосовується паралельно-послідовне вивчення дисциплін, що дозволяє підвищити якість навчання завдяки: інтенсифікації навчального процесу; систематичності засвоєння навчального матеріалу; підвищенню



мотивації та відповідальності студентів за результати навчальної діяльності; психологічному розвантаженню студентів завдяки розподілу підсумкового контролю протягом навчального року; контролю якості викладання; вживанню своєчасних виховних та дидактичних заходів.

Отже, навчальний план дає змогу регламентувати проведення контрольних заходів за розкладом занять, які плануються як аудиторне навантаження студента та викладача. На навчальний рік розробляється *графік контрольних заходів*, який дає можливість конкретизувати види та терміни контрольних заходів за тижнями з кожної дисципліни, навчальної або виробничої практики тощо.

На нашу думку, при розробці організаційного та навчально-методичного забезпечення навчального процесу найбільш доцільним є комплексний підхід, який передбачає взаємопов'язане створення навчальних планів, програм та навчально-методичного забезпечення занять та контрольних заходів.

Забезпечення комплексу *методичних* умов здійснювалось таким чином:

1. Система методичної допомоги викладачам реалізувалась такими формами і методами: груповими – школа молодого викладача, семінари-практикуми для досвідчених викладачів; фронтальними – педагогічні читання, тижні педагогічної майстерності; тижні циклових (предметних) комісій; науково-практичні конференції; індивідуальні – консультації, конкурси «Викладач року», «Кращий куратор» тощо; стажування, наставництво; огляди-конкурси методичної роботи; узагальнення досвіду роботи викладачів з використання нових форм та методів навчання, педагогічних технологій. Також проводились курси підвищення кваліфікації на кафедрі педагогіки Інституту підвищення кваліфікації спеціалістів фармації Національного фармацевтичного університету (м. Харків) та Інституту підвищення кваліфікації Національного медичного університету ім. О.О. Богомольця. Для викладачів, на прохання адміністрації коледжу, кафедрою педагогіки НФаУ було проведено виїзні курси підвищення кваліфікації з навчального курсу «Вища освіта та Болонський процес» (2005 р.) та «Сучасні технології навчання» (2008 р.).

Результативність системи методичної допомоги викладачам визначається під час атестації та присвоєння кваліфікаційних категорій.

Автором дослідження організовано та проведено навчальні семінари для викладачів коледжу з тем: «Особливості впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу», «Розробка нових навчальних програм (структурованих за модулями) відповідно до вимог наказу МОЗ України № 492 від 18.10.2004 р.», «Особливості системи оцінювання навчальних досягнень студентів коледжу в умовах запровадження КМСОНП та модульно-рейтингової технології навчання», що сприяло удосконаленню методичної підготовки викладачів та вибору оптимальних форм та методів проведення занять, що забезпечує реалізацію індивідуального та диференціального підходу в освітньому процесі, активізацію пізнавальної навчальної діяльності студентів тощо.



2. Розроблено нові навчальні програми, структуровані за модулями. Особливістю розробки нових навчальних програм є визначення цілей навчання у пізнавальній сфері. Кінцеві цілі вивчення дисциплін сформульовані з точки зору логіки та рівня сформованості підготовки фахівця (опис об'єкта діяльності мовою вмінь) як загальні по відношенню до конкретних цілей. Відповідно до загальних цілей технологічного процесу когнітивний компонент має такі рівні сформованості знань (на прикладі дисципліни «Органічна хімія»).

Навчальна програма складається з окремих модулів, кожен з яких містить певну кількість залікових одиниць ECTS (кредитів). Кожен такий модуль складається з певної кількості змістових модулів.

Наприклад, навчальна програма з дисципліни «Органічна хімія» складається з чотирьох модулів, кожен з яких містить певну кількість залікових одиниць ECTS (кредитів). Кожен такий модуль складається з певної кількості змістових модулів (розділів).

На вивчення дисципліни за навчальним планом відведено 7,5 кредитів (270 годин). Органічна хімія вивчається чотири залікових кредити (два семестри), кожному заліковому кредиту відповідає засвоєння одного модуля (Таблиця 2.4).

Таблиця 2.4

Структурований план підготовки з дисципліни «Органічна хімія»

Структура навчальної дисципліни	Кількість годин/кредитів ECTS, з них					Рік навчання	Вид контролю
	Всього годин/кредитів в	Аудиторних			СРС		
		Лекції	Практичних	Контрольні заходи			
1	2	3	4	5	6	7	8
Всього	270/7,5	64	90	14	102	1-2	
Модуль 1. Основи будови органічних сполук. Вуглеводні Змістових модулів 3	72/2	16	20	4	32	1	Поточний контроль, модульний контроль
Модуль 2.Похідні вуглеводнів Змістових модулів 3	72/2	14	26	3	29	1	Поточний контроль, модульний контроль
Модуль 3. Карбонові кислоти та їх похідні Змістових модулів 3	54/1,5	16	16	4	18	2	Поточний контроль, модульний контроль
Модуль 4. Гетероциклічні сполуки Змістових модулів 3	72/2	18	28	3	23	2	Поточний контроль, модульний контроль

Де 1 кредит ECTS – 36 годин; аудиторне навантаження – 62%, самостійна робота – 38%.



3. Розроблено навчально-методичне забезпечення з кожної дисципліни згідно з новим навчальним планом та новими навчальними програмами, до переліку яких входять: типові навчальні та робочі програми, матеріали лекційних занять, інструкції до практичних, лабораторних або семінарських занять, матеріали модульного контролю (до кожного модуля, якщо їх декілька), критерії оцінювання для кожного модуля, навчально-методичні матеріали для самостійної роботи студентів, перелік індивідуальних завдань, матеріали підсумкового контролю з дисципліни.

За період проведення експерименту викладачами коледжу розроблено: 20 типових навчальних програм зі спеціальності «Фармація», затверджених МОЗ України, у тому числі автор дослідження є розробником програми з аналітичної хімії⁹⁴ та співавтором програм з техніки лабораторних робіт⁹⁵, органічної хімії та фармацевтичної хімії⁹⁶; навчальні підручники та практикуми з ботаніки та фармакогнозії, навчальний посібник з технології ліків⁹⁷, практикум з організації та економіки фармації⁹⁸, збірник тестів контролю знань випускників спеціальності⁹⁹.

Проведення підготовчого етапу завершилось розробкою повного комплексу необхідного організаційного та навчально-методичної документації відповідно до експериментальних планів та навчальних програм.

Процесуальний блок технології передбачав безпосередньо процес формування професійної компетентності, яка відображає послідовність цього процесу, його диференційованість, індивідуалізацію, спрямованість на мету формування фахівця. Успішність процесуального етапу в значній мірі залежить від використання системи ефективних форм та методів навчання та, відповідно, формування компетентності майбутнього фахівця, що забезпечує створення таких педагогічних умов як впровадження сучасної технології організації навчального процесу, визначає мотивацію навчання у студентів, сприяє створенню психологічного клімату в колективі та забезпечує позитивну взаємодію викладача і студента. Відповідні форми та методи проведення занять, контролю та оцінювання забезпечують індивідуалізацію та диференціацію процесу оволодіння знаннями, уміннями та навичками.

У процесі проведення занять нами використовувались методи навчання, які умовно поділимо за рівнем прояву творчого потенціалу на дві групи: репродуктивні та продуктивні.

⁹⁴ Бойчук І. Д. Програма з дисципліни „Аналітична хімія” (спеціальність 5.110102 „Фармація”) / І. Д. Бойчук, Н. П. Гиріна. – К. : ЦМК МОЗ України з підгот. молодших спеціал., 2006. – 26 с.

⁹⁵ Бойчук І. Д. Програма з дисципліни „Техніка лабораторних робіт” (спеціальність 5.110102 „Фармація”) / І. Д. Бойчук. – К. : ЦМК МОЗ України з підготовки молодших спеціалістів, 2006. – 38 с.

⁹⁶ Ніжник Г. П. Програма з дисципліни „Фармацевтична хімія” (спеціальність „Фармація”) / Г. П. Ніжник, В. О. Хранівська, І. Д. Бойчук. – К. : ЦМК МОЗ України з підгот. молодш. спеціалістів, 2006. – 34 с.

⁹⁷ Марчук О. С. Технологія ліків : навч. посіб. / О. С. Марчук, Н. Б. Андрощук. – К. : Медицина, 2008. – 488 с.

⁹⁸ Горкуша В. П. Практикум з організації та економіки фармації : навч. посіб. / В. П. Горкуша, В. В. Кобрин. – К. : Медицина, 2008. – 280 с.

⁹⁹ Збірник тестів для контролю знань з професійних дисциплін зі спеціальності „Фармація”: навч.-метод. посіб. / [за ред. Є. В. Хоміка, І. Д. Бойчук]. – К. : Медицина, 2009. – 176 с.



Серед *репродуктивних методів* застосовуються дві групи: інформаційно-рецептивні, які використовувались на лекційних заняттях та інструктивно-репродуктивні, які використовувались на практичних та лабораторних заняттях.

Метою викладача, який застосовував інформаційно-рецептивні методи, є формування певного кола уявлень про фармацевтичні знання, при цьому його діяльність полягала в організації сприйняття готової інформації, згідно з принципами доступності, наочності, систематичності та послідовності.

Метою студента було первісне засвоєння знань, його діяльність складалась зі сприйняття, усвідомлення й запам'ятовування сприйнятого. Засобами виступають лекційні записи, опорні конспекти, підручники, посібники тощо.

Результатом навчання при використанні інформаційно-рецептивних методів була сформованість у студента кола знань і уявлень, які дозволять орієнтуватися в подальшій діяльності.

Серед інформаційно-рецептивних методів нами використовувались:

- *пояснювально-ілюстративний* виклад (пояснювально-ілюстративна лекція) – вихідне положення цього методу: констатація матеріалу теоретичного характеру, який поєднується з прийомами активізації пізнавальної діяльності (виписуванням основної думки, складанням схем, конспектуванням тощо). Така форма викладу найчастіше використовувалась на заняттях з організації та економіки фармації (облік та звітність у фармації, організація забезпечення аптечних та лікувально-профілактичних закладів), менеджменту та маркетингу у фармації; фармакології: класифікація лікарських засобів за фармакологічними групами.

- *ілюстративний метод* (рівняння, схеми) поєднується з вербальними (словесними) методами навчання при викладанні: неорганічної, органічної, аналітичної, фармацевтичної хімії; техніки лабораторних робіт (способи очищення реактивів, способи приготування розчинів, титрування), фармацевтичної технології (розрахунки за рецептом), медичної ботаніки (морфологія та систематика рослин), фармакогнозії;

- *образно-асоціативний виклад* (лекція-візуалізація) являє собою усний монолог викладача, який подає студентам образно-асоціативну конструкцію (опорну схему) навчального матеріалу, що сприяє запам'ятовуванню інформації й усуненню перевантажень у навчанні: аналітична хімія (характеристика іона, характеристика методу титриметричного аналізу за алгоритмом); технологія ліків (приготування твердих, м'яких лікарських форм); фармакологія (характеристика фармакологічної групи препаратів або конкретного препарату).

- *пояснення з повтором* – використовують на лекціях при вивченні теоретичного матеріалу: на лекціях з хімічних дисциплін: аналітична хімія (методи титриметричного аналізу), доведенні генетичного взаємозв'язку класів неорганічних та органічних речовин, розв'язанні задач фармацевтична хімія (аналіз сульфамілідних препаратів, аналіз ін'єкційних розчинів), фармакології (хіміотерапевтичні препарати, група психотропних препаратів) ми пропонували таку схему: спочатку викладач пояснює матеріал, студенти



слухають не записуючи, потім лектор відповідає на запитання й пропонує студентам записати матеріал в зошити. Як правило, записи вдається зробити лише деяким, оскільки частина аудиторії до цього моменту досягла лише попереднього розуміння, що не піддається словесному викладу. Тоді викладач повторює пояснення – на цей раз при підвищеній увазі аудиторії, оскільки матеріал набуває особистісної зацікавленості для кожного слухача. На завершальному етапі схеми – студенти записували матеріал у зошит (записування можливе під диктування). Такий прийом проведення лекції виявився більш сприятливим для підвищення пізнавальної діяльності студентів, оскільки саме на лекціях з фундаментальних та професійних дисциплін пояснювальний матеріал грає більш вагому роль ніж розповідальний.

У межах *інструктивно-репродуктивних* методів метою викладача було формування у студентів уміння та навичок на практичних та лабораторних заняттях, спрямовування їх на способи діяльності репродуктивного характеру. Засобами виступали інструкції, алгоритми (характеристика йону, методу титриметричного аналізу) алгоритми та приклади дій. Метою студента було вміння виконувати певний вид діяльності, попередньо оволодівши певними діями та операціями. Пізнавальна діяльність студента зводилась до виконання зразків дій за алгоритмами, операцій певного виду. В результаті такого досвіду студент набуває певних вмінь та навичок. Ці методи визначені ефективними в засвоєнні таких дисциплін як техніка лабораторних робіт (зважування на аптечних, аналітичних вагах, приготування точних та приблизних розчинів), аналітична хімія (проведення якісних реакцій на катіони та аніони, проведення кількісного титриметричного визначення), фармацевтична хімія (проведення аналізу лікарської форми експрес-методом), організація та економіка фармації (складання товарних звітів, заповнення облікової та звітної документації), технологія ліків (приготування лікарського засобу), фармакогнозія (визначення відповідності та якості лікарської рослинної сировини).

Серед *інструктивно-репродуктивних* методів використовувались: інструктаж (інструкції, алгоритми тощо); складання плану лекції; самостійне конспектування. Студентам пропонувалось виконання таких видів завдань: записати самостійно хімічні властивості певної речовини за аналогією до певного класу речовин, наведених раніше викладачем; зробити виписки довідок, повідомлень з посібників, статей, які доповнюють матеріал лекції, заповнити таблиці. Але спочатку був проведений інструктаж і здійснена перевірка виконання завдань на практичних і індивідуальних заняттях. Наприклад, на лекціях з аналітичної хімії, розглядаючи характеристику одного з методів нейтралізації – алкаліметрії, можна повністю дати характеристику методу ацидіметрії за алгоритмом та провести визначення самостійно. Завдання репродуктивного рівня включали у себе теоретичні питання або декілька однокрокових задач, відповіді на які мають показати підготовку студента до заняття (актуалізація опорних знань) і є необхідною базою їх подальшої успішної роботи. До таких завдань також можна віднести



багатокрокові задачі з алгоритмом розв'язання (визначення концентрації розчину, визначення за рецептом маси розчиненої речовини тощо).

При використанні *продуктивних* методів змінювались цілі викладача й студента. Метою використання таких методів було активне формування пізнавальної активності, професійних інтересів і світогляду, досвіду творчої діяльності. Засобами, які допомагали викладачу ефективно організувати цей метод навчання є завдання середнього й вищого рівня складності, додаткова література, де відображені різні точки зору на одне й те саме питання, звернені до реального життя та співвіднесені з науковими фактами.

Метою студента є активне творче пізнання, механізм якого відповідає науковому дослідженню (проблема, гіпотеза, доведення, висновки). В цьому випадку засоби для студента частково або повністю співпадають із засобами для викладача. Досвід творчої діяльності, засвоєний майбутнім фахівцем, готує його до участі в творчому перетворенні культури. Саме в цьому полягають якісні зміни особистості у процесі професійної підготовки.

Результатом навчання повинна виступати наявність у студента структур творчого мислення. Нами продуктивні методи навчання реалізувались через:

- *проблемний виклад* (лекція проблемного характеру) – це усний монолог викладача, який активізує продуктивну діяльність шляхом створення у студентів проблемної ситуації з наступною пропозицією щодо її розв'язання та, відповідно, потребує аргументації та доведення.

Ефективність лекцій значно підвищувалася шляхом надання їй проблемного характеру, забезпечення заняття відповідною наочністю, мультимедійними слайдами, інтерактивною дошкою, які дають можливість моделювати хімічні, технологічні процеси на екрані. Особливо цінним у проблемній лекції нами визначена можливість створення такого продуктивного пізнавального середовища, в якому виникала можливість взаємодії інформаційної, пізнавальної, психологічної, педагогічної діяльності. Майстерність викладача полягала в тому, щоб залучити всіх студентів до розв'язання поставлених завдань, що давало змогу всім працювати в одному темпі, не відчуючи інтелектуальної різниці. Проблемні лекції сприяють формуванню предметно-розумових, знаково-практичних та знаково-розумових умінь, наближуючи процес пізнання до пошукової фармацевтичної діяльності.

Такі лекції проводились з аналітичної хімії («Аналіз невідомої речовини», розділ «Методи титриметричного аналізу», фармацевтичної хімії (всі лекції розділів «Аналіз лікарських засобів неорганічного походження», «Аналіз лікарських засобів органічного походження», фармакогнозії («Визначення та аналіз лікарської рослинної сировини», технології ліків («Приготування рідких лікарських форм» та ін. При проведенні лекційних занять нами використовувались й інші типи лекцій, а саме: інформаційна, лекція-бесіда, лекція з розглядом конкретних ситуацій.

На нашу думку, такий підхід забезпечує досягнення основних цілей: розвиток теоретичного мислення; формування пізнавального інтересу до



професійної діяльності в процесі вивчення дисциплін; розвиток професійної мотивації, адже особливістю набутих фармацевтичних знань є їх інтегрованість. Так, при вивченні хімічних дисциплін базовою є неорганічна хімія, наступне вивчення органічної, аналітичної, фармацевтичної хімії найефективніше відбувалось при проведенні проблемних лекцій викладачами. При вивченні аналітичної хімії саме визначення розділів дисципліни (якісний та кількісний аналіз), фармацевтичної хімії (аналіз препаратів неорганічного та органічного походження) передбачає постійну постановку проблеми;

- *дослідницький метод* (практичні й теоретичні завдання середнього та вищого рівня складності) – завдання такого рівня використовувались з метою усунення відсутності роботи із сильними студентами та розвиток мислення в усіх студентів, а також об'єктивна самооцінка своїх знань. Такі завдання забезпечують індивідуалізацію навчального процесу та виконуються майже на всіх лабораторних заняттях з фармацевтичної хімії, фармакогнозії. Приклади таких завдань наведені в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Приклади дослідницьких завдань

№ з/п	Дисципліна	Завдання
Фармацевтична хімія		
1.	Розділ 1. Методи аналізу лікарських засобів	Провести дослідження на відповідність складових мікстури Павлова
2.	Розділ 2. Лікарські засоби неорганічного походження. Лікарські засоби сполук Магнію, Кальцію Цинку	Провести дослідження твердості запропонованого зразка води
3.	Розділ 3. Лікарські засоби галогенів та їх сполук	Провести дослідження на граничний вміст домішок води очищеної
4.	Розділ 2. Лікарські засоби органічного походження. Лікарські засоби – похідні ароматичних амінів	Провести аналіз розчину сульфацил-натрію, норсульфазолу.
Фармакогнозія		
1.	Розділ 1. Аналіз лікарської рослинної сировини (ЛРС).	Визначення в ЛРС речовин вторинного біосинтезу. Проведення якісних реакцій на різні групи біологічно-активних речовин (БАР). Макроскопічний аналіз різних видів ЛРС (підземних органів, трав, листків, квіток, бруньок, плодів, насіння, кори). Вивчення характерних мікроознак різних видів ЛРС під малим та великим збільшенням мікроскопа.



продовж. табл. 2.5.

2.	Розділ 2. Спеціальна частина. Полісахариди. Вітаміни. Алкалоїди.	Виготовлення мікропрепаратів та проведення мікрохімічного аналізу на підтвердження ідентичності ЛРС алтеї лікарської. Товарознавчий аналіз одного з видів ЛРС, яка містить вітаміни. Макроскопічний та мікроскопічний аналіз ЛРС беладони та дурману звичайного.
----	--	--

- *метод проектів* – це творча самостійна робота для створення у вигляді мультимедійних презентацій прикладів розв’язування задач, визначення методики для досліджень певних показників якості лікарських засобів та лікарської рослинної сировини. Приклади завдань для навчального проектування подано в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Приклади завдань для навчальних проектів

№ з/п	Дисципліна	Завдання
Фармакогнозія		
1.	Розділ 1. Заготівля ЛРС	Скласти інструкцію щодо підготовчої роботи і заготівлі ЛРС.
2.	Розділ 2. ЛР та ЛРС, які містять різні групи БАР	Розробити план визначення ідентичності цілої ЛРС (трави, листя, квітки) за допомогою ключа-визначника.
Організація та економіка фармації		
1.	Організація постачання аптечних установ лікарськими засобами.	Розробити пропозиції щодо забезпечення правильного зберігання товаро-матеріальних цінностей в аптеці.
2.	Складання бізнес-плану	Провести планування основних показників бізнес-плану (торгово-фінансового плану). Розробити пропозиції щодо планування прибутку та рентабельності аптеки.

Метод проектів є одним із тих, які сприяють формуванню у студентів умінь використовувати різноманітні джерела інформації для розв’язання проблем, працювати спільно в групі, використовувати знання з інших дисциплін, застосовувати теоретичні знання на практиці. Важливою перевагою методу проектів поряд з іншими активними методами є можливість розвитку творчих здібностей студентів.



Такі завдання пропонувались студентам на модульному контролі з професійних дисциплін, на який відводиться практичне заняття (4 години). Студент вибирає із запропонованого переліку завдання. Оформлення завдання має містити, крім ходу розв'язання, проведення аналізу також короткий виклад теоретичного матеріалу. Проект має свої критерії оцінювання.

На лабораторних заняттях з фармацевтичної технології, фармацевтичної хімії, організації та економіки фармації використовувались *ділові ігри*, аналіз ситуацій, які являли собою імітаційні моделі умов і динаміки майбутньої професійної діяльності. Саме тому в ділових іграх студенти брали на себе ролі, в яких вони будуть діяти після закінчення коледжу, зокрема: фармацевт рецептурного відділу (прийом, розрахунок рецепту та виготовлення лікарського засобу), фармацевт безрецептурного відділу (прийом, облік та відпуск лікарських засобів), аналітик (контроль якості лікарського засобу, приготовленого в аптеці).

Як засвідчує практика, саме ділова гра дозволяє побудувати типові життєві ситуації, у процесі яких студенти повинні знайти правильне рішення у розв'язанні поставленої перед ним проблеми. Тому з метою набуття фахового досвіду, нами широко використовувались методи, які моделювали умови майбутньої професійної діяльності студентів. Особливо ефективними такі методи є при вивченні організації та економіки фармації, де моделюються ситуації, в яких один із студентів виконує роль фармацевта, інші – відвідувачів аптеки. Заняття проходили в навчальній аптеці, яка обладнана в коледжі і має необхідне комп'ютерне та програмне забезпечення, касовий апарат, тобто студенти повноцінно виконують роль фармацевта, який працює за «першим» столом. У виконанні цієї «ролі» від студента вимагається володіння комунікативними вміннями, володіння комплексними знаннями з фармакології, фармакогнозії, організації та економіки фармації, стійка професійна пам'ять (знання фармакологічних груп, синонімів лікарських препаратів). Важливим є те, що при проведенні таких занять, студенти долають психологічні труднощі при професійному спілкуванні, бачать свої недоліки, на які необхідно звернути увагу під час проходження виробничої практики.

Отже, різні методи виконують різні функції: для репродуктивних домінуючою є навчаюча функція, для продуктивних – розвиваюча. При цьому важливо те, що студенти, майбутні фармацевти, навчаються «пережити» внутрішню логіку процесу навчання, розвинути загальнонавчальні вміння і навички, зрозуміти механізм «вбудовування» інформації у вузьку існуючу систему індивідуальних знань, усвідомлювати міждисциплінарне засвоєння предметів та інформації в процесі навчання, що дає поштовх їм до безперервної самоосвіти, та, зрештою, сприятиме творчому і лідерському саморозвитку особи.

Практичний блок технології професійної підготовки передбачав безпосередньо включення у професійну діяльність у період проходження



навчальних, виробничих та переддипломної практики, які студенти коледжу проходять в аптечних установах області за укладеними договорами.

При розробці галузевих стандартів підготовки фармацевтів нами визначено такі види практик: з медичної ботаніки (у бакалаврів), фармакогнозії, пропедевтична (ознайомча з аптекою), технологічна (передбачає застосування знань, умінь та навичок з фармацевтичної технології), переддипломна (передбачає застосування знань, умінь і навичок з фармакології, організації та економіки фармації, фармацевтичної хімії).

Для ефективного проходження зазначених видів практик, нами розроблено відповідні програми, структуровані за модулями, критерії оцінювання та матеріали контролю. Також нами було запроваджено таку форму застосування набутих знань, умінь та навичок як проведення науково-практичних конференцій та семінарів з залученням представників практичної фармації, які проводились у період закінчення переддипломної практики. Для проведення таких конференцій обирались теми, які дають можливість комплексного застосування та інтегрування набутих знань та вмінь, сприяють мотивації до самоосвіти. Нами було проведено такі конференції: «Лікувальні властивості харчових рослин та методи їх дослідження» – тут необхідним було застосування комплексних знань та умінь з медичної ботаніки, неорганічної, органічної, фармацевтичної хімії та фармакогнозії; «Ліки та життя» – передбачала використання знань з фармакології, організації та економіки фармації, технології ліків.

На нашу думку, практичний блок, поряд з закріпленням набутих знань, умінь та навичок, сприяв формуванню у майбутніх фахівців позитивної мотивації щодо майбутньої професійної діяльності, потребу у підвищенні свого професійного рівня, прагнення до самовдосконалення, комунікативних якостей, емпатійності, необхідності постійного підвищення рівня компетентності.

Таким чином, методологія процесу навчання та, відповідно, оцінювання знань, умінь та навичок в умовах КМСОНП полягає у його переорієнтації із лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно орієнтовану форму та на організацію самоосвіти студентів.

Контрольний блок передбачав оцінювання ефективності впровадження нової технології підготовки фармацевта через результати контрольних заходів та проведення комплексної діагностики рівня професійної компетентності (комплексного державного кваліфікаційного екзамену).

Для виявлення результатів успішності навчання з фармацевтичних дисциплін нами використовуються різноманітні форми, методи та способи контролю в поєднанні з засобами навчання або без них. Зазначимо, що всі вони підпорядковуються цілям навчання взагалі та перевірки зокрема, а також розрізняються за видами. Залежно від періодичності та призначення нами виділено такі види контролю: вхідний, поточний, модульний (підсумковий), завершальний (державна атестація).



Метою вхідного контролю є виявлення рівня базових знань студентів з професійних дисциплін на початку їх вивчення. Такий вид контролю можна використовувати за умови логічно послідовного вивчення навчальних дисциплін, що і передбачено навчальним планом, наприклад: техніка лабораторних робіт → неорганічна хімія → органічна хімія → аналітична хімія → фармацевтична хімія.

Серед методів вхідного контролю використовувались тести (письмові або комп'ютерні), евристична бесіда, письмові відповіді на питання або традиційне усне опитування. Зазначимо, що проведення вхідного контролю не передбачає виставлення оцінки успішності. За результатами цього виду контролю викладач обирає відповідні методи й темпи навчання, коригуються методики вивчення та усунення труднощів, що виникають у студентів під час навчальної діяльності.

Поточний контроль – оцінювання засвоєння студентом навчального матеріалу під час проведення кожного аудиторного навчального заняття. Поточний контроль посідає найважливіше місце у вивченні фундаментальних та професійних дисциплін, оскільки саме він реалізує всі функції контролю і є одним з найважливіших способів стимулювання активності навчальної діяльності студентів. Така форма контролю здійснюється на кожному практичному або лабораторному занятті і має на меті перевірку аудиторної та позааудиторної (самостійної) роботи студентів.

Ураховуючи специфічність фармацевтичних дисциплін, масштабність їх цілей, ми маємо, зокрема контрольними заходами, стимулювати і розвивати формування глибоких теоретичних знань і, що особливо важливо для професії фармацевта, практичних умінь та навичок. Форми оцінювання поточної навчальної діяльності мали включати контроль теоретичної та практичної підготовки.

Оцінюючи навчальні досягнення студентів, необхідно виявити: рівень володіння теоретичними знаннями; рівень умінь та навичок застосування теоретичних знань під час розв'язування задач і вправ різного типу (розрахункових, якісних); рівень володіння практичними вміннями, які можна виявити під час виконання практичних та лабораторних робіт, спостережень, експериментів тощо; зміст і рівень творчих робіт студентів (рефератів, індивідуальних завдань та ін.).

При визначенні навчальних досягнень студентів в опануванні *теоретичними знаннями* критеріями є: обсяг відтвореної інформації та її співвідношення з обсягом, отриманим студентом під час лекцій та інших видів аудиторних занять; обсяг інформації, здобутий студентом самостійно, вміння працювати з джерелами інформації; глибина розуміння положень теорії, взаємозв'язок між ними, вміння зіставляти формулювання основних законів, положень, закономірностей; системність та узагальненість уявлень студента про дисципліну, що вивчається; характеристики відповіді студента – цілісність, логічність, точність формулювань, осмисленість, впевненість, аргументованість; ступінь самостійності під час відповіді студента; рівень



володіння розумовими операціями – вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо; характер помилок і здатність їх виправляти.

Для здійснення поточного контролю теоретичних знань ми найчастіше застосовували такі форми: усний, письмовий та комп'ютерний контроль. Раціональним, на нашу думку, є комбінування двох-трьох методів на одному занятті, щоб, з одного боку, не було одноманітності, а з іншого – не застосовувати дрібних видів діяльності та не розсіювати увагу студентів. Отже, проблема полягає в оптимальному поєднанні форм, методів і прийомів контролю з метою реалізації навчальних цілей (таблиця 2.7)

Таблиця 2.7.

**Характеристика форм і методів контролю успішності
з дисциплін**

Форми контролю	Методи і прийоми	Засоби
1	2	3
Усний	Усні відповіді на питання, пояснення явищ, зв'язків, залежностей, ходу розв'язання задач; доповідь, аналіз нормативних актів, документів. <i>Переваги:</i> відбувається повторення й закріплення матеріалу всіма студентами; можливий взаємоконтроль, самоконтроль; розвивається усне мовлення, комунікативні здібності. <i>Недоліки:</i> складно контролювати участь всіх студентів та організовувати їхню активність. Потребує багато часу (10-15 хв. на одне питання), роботою охоплено декілька осіб.	Таблиці, слайди, мультимедійні слайди, графопроєкторні схеми, моделі, демонстраційний експеримент
Письмовий	Письмові відповіді на питання, розв'язування задач, тести, словниковий диктант, самостійна робота, складання опорних схем тощо. <i>Переваги:</i> охоплені всі студенти, вони активно працюють. <i>Недоліки:</i> великі витрати часу викладача на підготовку завдань і матеріалів (5-10 варіантів), а також на перевірку	Картки із завданнями, бланки документів, документи з практичної діяльності, лабораторні зошити.



продовж. табл. 2.7.

Комп'ютерний	Виконання вибірових тестів, розв'язування задач, здійснення розрахунків у відповідних комп'ютерних програмах тощо. <i>Переваги:</i> охоплені всі студенти, їхня активність забезпечується використаннями всіх каналів сприйняття. <i>Недоліки:</i> великі витрати часу на підготовку матеріалів, необхідність забезпечення відповідною технікою та уміння викладача і студента володіти нею.	Комп'ютерні програми, банк тестів з кожної дисципліни, віртуальні професійні ситуації.
--------------	--	--

Практичні уміння та навички студентів з дисциплін оцінювались на підставі розв'язання індивідуальних завдань та вправ на практичних заняттях, виконання контрольних робіт, під час виконання та захисту лабораторних робіт. При цьому враховується: уміння студента формулювати вихідні дані для постановки задачі на основі словесного формулювання; уміння обирати раціональний метод розв'язання задач та формулювати необхідні залежності; дотримання правильної послідовності виконання окремих дій в процесі розв'язання задачі; знання та вміння використовувати визначення та формули для обрахунку необхідних величин з урахуванням умов їх застосування; здатність оцінювати можливі похибки, оцінювати точність отриманого результату, вміння його аналізувати та узагальнювати; вміння використовувати під час виконання вправ чи розв'язання задач додаткову інформацію, зокрема довідкову; рівень самостійності при виконанні практичних завдань та їх елементів.

Для оцінювання практичних умінь та навичок студенти на кожному практичному занятті мають виконати передбачене програмою практичне завдання та «захистити» його. Наприклад, проведення хімічних реакцій, які доводять певні властивості хімічних речовин, проведення якісних реакцій на іони, титриметричне визначення кількісного вмісту речовини в розчині, аналіз лікарського препарату, згідно з Державною фармакопею, розрахунок та приготування лікарського засобу за рецептом, оформлення відповідної бухгалтерської документації, визначення лікарської рослинної сировини та проведення товарознавчого аналізу тощо.

Практичні завдання виконувались згідно з розробленими викладачами інструкціями, результати виконаної роботи оформляються за вказаною схемою в лабораторному зошиті. Оформлення виконаної практичної роботи, правильність виконання операцій, акуратність їх виконання береться до уваги при виставленні оцінки за заняття.

Нами доведено, що ефективність проведення поточного контролю



залежить від: узгодженості з іншими етапами навчального заняття; відповідності цілей контролю і вивчення тем, змістових модулів, модулів; комплексного застосування форм, методів і принципів контролю з урахуванням індивідуальних особливостей і можливостей студентів.

Впровадженою системою організації навчального процесу передбачено введення багатобального рейтингового оцінювання навчальної діяльності студента з метою об'єктивного визначення рівня підготовки на певному етапі навчання. В основу рейтингової системи оцінювання покладено поопераційний контроль і накопичення поточних рейтингових балів у кожному модулі за різнобічну навчально-пізнавальну діяльність.

При впровадженні рейтингової системи оцінки успішності основною проблемою є розробка критеріїв оцінювання, що, в першу чергу, пов'язане зі структуруванням навчальних програм з дисциплін на модулі та необхідністю раціонального розподілу навчального матеріалу. Сама методика оцінювання та критерії оцінювання з кожної дисципліни обговорювалась і ухвалювалась на засіданні циклової комісії та на початку навчального року доводилась до відома студентів.

Оцінювання успішності студентів передбачало оцінювання поточної навчальної діяльності та підсумковий модульний контроль, що і складало оцінювання конкретного модуля. Максимальна кількість балів, яку студент міг набрати при вивченні кожного модуля, становила 200, в тому числі за поточну навчальну діяльність – 120 балів, за результатами підсумкового модульного контролю – 80 балів. Таким чином, обиралось співвідношення між результатами оцінювання поточної навчальної діяльності і підсумкового модульного контролю 60% і 40%.

Вага кожної теми в балах в межах одного модуля має бути однаковою, але може бути різною для різних модулів однієї дисципліни і визначається кількістю тем у модулі. Наприклад, при оцінюванні поточної навчальної діяльності з органічної хімії, перший модуль передбачає 5 практичних занять, за які студент може отримати максимально 120 балів як суму за всі практичні заняття модуля, отже, $120 : 5 = 24$ бали за кожне практичне заняття, що відповідає національній оцінці «5». Мінімальна кількість балів, яку студент повинен був набрати при вивченні модуля для допуску до підсумкового контролю, вираховувалась шляхом множення кількості балів, що відповідає оцінці «3», на кількість тем у модулі. Максимальна кількість балів, яку міг набрати студент за поточну діяльність при вивченні модуля, вираховується шляхом множення кількості балів, що відповідають оцінці «5», на кількість тем у модулі з додаванням балів за індивідуальне завдання студента. Приклад розподілу балів оцінювання навчальних досягнень студентів у одному з модулів з органічної хімії наведено у таблиці 2.8.



Таблиця 2.8.

Бали, що присвоюються студентам за засвоєння знань, умінь та практичних навичок з дисципліни «Органічна хімія»

Модуль 1

№ з/п	Форми контролю	Обов'язкові чи заохочувальні заходи	Максимальна кількість балів
Поточний контроль			
1	Контроль теоретичних знань (опитування фронтальні та індивідуальні)	Обов'язково	8
2	Контроль практичних умінь та навичок	Обов'язково	10
3	Індивідуальні завдання (успішне виконання та захист)	За бажанням	10-12
4	Наявність робочого зошита і робота в ньому	Обов'язково	2
5	Оформлення практичного зошита	Обов'язково	4
Підсумковий (модульний) контроль			
6	Підсумкова контрольна робота	Обов'язково	50 -80

Максимальна кількість балів, яку міг набрати студент на одному практичному (лабораторному) занятті при вивченні I модуля – 24 бали. Відповідність кількості отриманих балів до чотирибальної системи: «5»– 21-24 бал; «4» – 17-20 бал; «3» – 13-16 балів.

Мінімальна кількість балів, яку повинен був набрати студент при вивченні I модуля, для допуску до підсумкового модульного контролю – 65 балів.

При оцінюванні індивідуальних завдань бали за індивідуальні завдання нараховувались студентів лише при успішному їх виконанні та захисті. Кількість балів, яка нараховувалась за різні види індивідуальних завдань, залежала від їх обсягу та значимості, але не більше 10-12 балів. Вони додавались до суми балів, набраних студентом за поточну навчальну діяльність. Індивідуальні завдання передбачали підготовку рефератів, пакету мультимедійних слайдів з певної теми, причому ці завдання носили проблемний характер, який вимагав необхідної пошукової роботи, міждисциплінарної інтеграції знань та безпосереднє професійне спрямування. До таких завдань належать підготовка рефератів з органічної хімії на теми: «Застосування в медицині похідних барбітурової кислоти», «Амінокислоти. Лікарські речовини – похідні амінокислот», «Піридин. Похідні ізонікотинової кислоти, протитуберкульозні лікарські засоби», «Алкалоїди, їх вміст в лікарських рослинах»; мультимедійних слайдів з фармакології - «Препарати



психотропної дії, їх класифікація та фармакологічні властивості»; з організації та економіки фармації – «Організація роботи рецептурного відділу аптеки» та ін.

Підсумковий модульний контроль здійснюється після вивчення всіх тем модуля на останньому контрольному занятті з модуля (контрольні заходи). Підсумковий модульний контроль вважається зарахованим, якщо студент набрав не менше 50 балів з 80 можливих.

Оцінка з дисципліни виставляється лише студентам, яким зараховані всі модулі з дисципліни і виводиться як середнє арифметичне рейтингових оцінок за всі модулі, конвертується за шкалою європейської кредитно-трансформної системи (ECTS) та зачотирибальною шкалою (див. табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Відповідність шкал оцінок якості засвоєння навчального матеріалу

Національна шкала	Шкала ECTS	Рейтингова оцінка, бали
5 – відмінно	A – відмінно	180–200
4 – добре	B – дуже добре	166–179
	C – добре	150–165
3 – задовільно	D – задовільно	134–149
	E – достатньо (задовольняє мінімальні критерії)	120–133
2 – незадовільно	FX – незадовільно	70–119
не допущений	F – незадовільно (потрібна додаткова робота)	1–69

Модульний контроль – оцінювання якості засвоєння навчального матеріалу залікових модулів. Проводиться на останньому занятті у модулі, визначається розкладом.

Нами доведено, що ефективним вважається проведення модульного контролю в два етапи, наприклад: I етап – виконання тестових завдань або контрольної роботи; II етап – виконання практичного завдання, яке передбачає проведення певного дослідження, наприклад, провести визначення солі на присутність певного катіона та аніона, визначити концентрацію розчину титриметрично або рефрактометрично (аналітична хімія); довести наявність в речовині певних функціональних груп: спиртової, альдегідної, аміногрупи (органічна хімія) тощо.



Підсумковий контроль з дисципліни (екзамен, залік) здійснюється після завершення вивчення всіх модулів (розділів). До підсумкового контролю допускаються студенти, які відвідали усі передбачені навчальною програмою дисципліни аудиторні навчальні заняття та набрали кількість балів, не меншу за мінімальну. Якщо студент з усіх модулів має позитивні оцінки, він має право не здавати підсумковий контроль з дисципліни (екзамен, залік)

На поточний та модульний контроль виносяться завдання, які неможливо або недоцільно перевіряти під час підсумкового контролю (уміння та навички проводити експеримент, виконувати практичні завдання або лабораторне дослідження індивідуально тощо). Натомість завдання, що виносяться на підсумковий контроль, повинні мати узагальнюючий характер та дати можливість оцінювати рівень творчого, цілісного бачення курсу дисципліни, вміння синтезувати отримані знання, використовувати їх для аналізу ситуацій та формулювання свого ставлення до тих чи інших проблем.

Оцінка з навчальної дисципліни виставляється лише студентам, яким зараховані усі модулі з дисципліни. Студенти, які набрали необхідну кількість балів, мають можливість не складати екзамен або залік, а отримати оцінку відповідно до набраного рейтингу з дисципліни, переведеного в оцінку згідно зі шкалою; складати екзамен (залік) з метою підвищення оцінки; підвищити оцінку з дисципліни шляхом перескладання підсумкового контролю (не більше трьох разів за весь період навчання) за дозволом директора коледжу.

Згідно з Положенням про впровадження КМСОНП в коледжі, до уваги при виставленні оцінки з дисципліни беруться оцінки за кожний модуль. Викладачами заповнюються відомості до кожного модуля, а на підсумок – відомість з дисципліни, де виводиться середнє арифметичне за всі модулі для кожного студента.

У розробленому галузевому стандарті вищої освіти з підготовки фармацевта завершальною формою контролю визначено комплексний державний кваліфікаційний екзамен, який передбачає два етапи проведення. Перший етап – комплексне тестування з фахових дисциплін, матеріали якого формуються відповідно до навчальних програм професійних дисциплін. Другий етап – комплексне практичне завдання, яке включає застосування логічно поєднаних знань, умінь і навичок.

На нашу думку, така комплексна діагностика результатів навчальної діяльності студентів – це теоретично обґрунтована та практично апробована педагогічна система встановлення основних ознак, що характеризують рівень спрямованих у процесі навчання компетентностей студента – майбутнього фахівця.

Метою комплексної діагностики знань, умінь та навичок студентів з навчальних дисциплін професійного циклу є: виявлення і розвиток компетентностей студента; перевірка і оцінка рівня здобутих знань, сформованих умінь і навичок; стимулювання цілеспрямованої систематичної, інтенсивної роботи студентів; підвищення об'єктивності оцінювання; залучення студента до всіх форм навчального процесу.



Нами визначено, що організація процесу комплексної діагностики передбачає визначення таких принципових питань, зокрема, які групи компетентностей, знань, умінь та навичок майбутнього фармацевта мають бути сформовані у процесі навчання; які основні блоки змістових модулів мають бути засвоєні студентом, які рівні відповідають вимогам конкурентоспроможності майбутнього фахівця; якою має бути періодичність контрольних заходів; які форми та методи доцільно використати для об'єктивної перевірки; якими засобами здійснювати ефективну перевірку (роздаткові матеріали, комп'ютерні програми, тести тощо); скільки часу відводити студенту на виконання контрольного завдання; за якими критеріями оцінювати результати перевірки.

Дидактичними умовами ефективної організації комплексної діагностики сформованих компетенцій студента є: визначення обсягу матеріалу, що підлягає контролю; цілеспрямований відбір навчального матеріалу з оптимальним розподілом різних видів робіт та їхньої послідовності; чітка організація перевірки оцінювання та обліку знань; установлення ліміту часу, що відводиться на перевірку знань та оцінювання контрольних робіт; установлення єдиної системи вимог – стандартизація контролю; розроблення системи тестів для досягнення максимальної об'єктивності оцінювання знань; створення умов для самопідготовки, самоконтролю, індивідуальних консультацій, стимулювання самостійної роботи студентів; розширення варіативності завдань та способів реалізації контролю; відповідність завдань сучасному розвитку фармацевтичної галузі; обґрунтований вибір методу контролю та розроблення відповідного інформаційно-методичного забезпечення.

Визначення рівня навчальних досягнень студента виступає регулятором соціальних відносин у житті студента, адже опосередковано впливає на формування стосунків у академічній групі, з викладачем, завідувачем відділення, а відповідно, і на формування професійної компетентності. Заохочення з боку викладача здебільшого стимулює навчально-пізнавальну діяльність студентів, сприяє покращенню її результатів.

Отже, у ході експериментальної роботи ми переконалися у тому, що розроблена нами технологія професійної підготовки майбутніх фармацевтів допомагає вирішувати студентам різноманітні завдання: набувати необхідних знань, виробляти необхідні уміння і навички, формувати фармацевтичне мислення, стимулювати студентів до активної пізнавальної діяльності, до творчості та самовдосконалення, а, головне, надає можливість формувати високий рівень компетентності. Наше дослідження показало також, що дуже важливо для набуття професійної компетентності правильно забезпечити умови для формування позитивної мотивації як у навчанні, так і у наступній професійній діяльності. Вищезазначена якість змушує студентів більше концентруватися на навчанні, активізувати свою пізнавальну діяльність. Усе це підвищує їх професійну та соціальну активність.



2.2. Технологія формування професійної культури майбутнього менеджера туризму у позааудиторній діяльності вищого навчального закладу

Зміни, що відбуваються у системі вищої освіти, зумовлені поступом України в Європейське співтовариство, продукують постійне удосконалення професійної підготовки спеціалістів. Саме використання педагогічних технологій, на нашу думку, сприяють вдосконаленню навчально-виховного процесу з метою підготовки висококваліфікованого спеціаліста.

На сьогодні поняття «педагогічна технологія» має широкий спектр визначень у науковій літературі^{100, 101, 102}.

Асоціацією педагогічних комунікацій і технологій США у 1979 р. було опубліковано визначення поняття «педагогічна технологія»: «Педагогічна технологія є комплексним, інтегративним процесом, що охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання і керування вирішенням проблем, що стосуються всіх аспектів засвоєння знань». Це визначення є узагальне та потребує більш детального вивчення. Пізніше з'являється визначення педагогічної технології як «систематичного методу планування, застосування й оцінювання всього процесу навчання й засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення найефективнішої форми освіти»¹⁰³.

Різні аспекти теорії і практики педагогічних технологій розглядалися у працях вітчизняних і зарубіжних вчених (В.П.Беспалько, Т.А.Ільїна, І.Я.Лернер, О.М.Пехота, Н.Ф.Тализіна Г.К.Селевко та ін.). Останнім часом у педагогіці спостерігається активізація наукових пошуків і розробок педагогічних технологій (С.С.Вітвицька, І.М.Богданова, І.А.Зязюн, І.В.Лозова, І.Ф.Прокопенко, В.І.Євдокимов).

На думку В.П. Беспалька педагогічна технологія – це проект певної педагогічної системи, що практично реалізується¹⁰⁴.

Ми поділяємо думку Прокопенка І.Ф. та Євдокимова В.І., які педагогічну технологію тлумачать як «вивчення, розробку та системне використання принципів організації навчального процесу, спираючись на останні досягнення науки та техніки»¹⁰⁵.

¹⁰⁰ Освітні технології: навч. – метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.

¹⁰¹ Остапенко А.А. Дидактические средства: попытка классификации / А.А. Остапенко // Пед. технологии. – М.: «Народное образование». – 2005. – №1. – С. 12-21.

¹⁰² Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. – метод. посібн. / О.І.Пометун, Л.В.Пирожено. За ред. О.І.Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

¹⁰³ Там саме. – С. 22.

¹⁰⁴ Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.

¹⁰⁵ Прокопенко І.Ф. Педагогічна технологія / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Харків: Основа, 1995. – С. 6.



Педагогічна технологія має відповідати основним критеріям технологічності: керованості, системності, ефективності, відтворюваності¹⁰⁶.

Методологічною основою технології формування професійної культури є ідеї щодо постійні зміни, розвиток особистості, яка набуває нові особистісні якості, що обумовлюють можливість професійного становлення. Розробку технології формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму нами здійснено на основі системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, культурологічного та технологічного підходів, які забезпечують ефективне формування професійної культури майбутнього менеджера туризму.

З метою ефективного використання педагогічних технологій слід проаналізувати основні її види. На сьогодні чіткої класифікації не існує. До педагогічних технологій дослідники відносять різні типи. Наприклад, Л.А.Машкіна виділяє методологічні, цільові та методичні педагогічні технології¹⁰⁷. О.О.Козлова – проблемні, концентровані, модульні, розвивальні, диференційовані, активні, ігрові, особистісно-орієнтовані, процесуально зорієнтовані тощо¹⁰⁸.

Серед великої кількості педагогічних технологій ми обрали та згрупували ті, які набули поширення в практиці вищої освіти: модульні педагогічні технології (технологія розвитку творчості, ігрові, діалогові); системні педагогічні технології (особистісно-орієнтовані, інформаційні, модульно-рейтингові); локальні педагогічні технології (проектні, цілепокладання та життєтворчості, тренінгові).

З метою формування професійної культури майбутнього менеджера туризму нами було використано локальні педагогічні технології, а саме тренінгові технології. Означені технології являють собою системну діяльність щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання різних видів завдань, типових для людини з високорозвиненою мотивацією.

Саме поняття «тренінг» – це методична форма ефективного поєднання управлінської теорії і практики з розвитку знань, мислення, розуміння, планування дій та поведінки студента – майбутнього фахівця. Ця методична форма навчання поєднує в собі як ефективні методичні прийоми мотивації, подання інформації та ігрового закріплення фахових навичок у професійній діяльності. Крім того, вона є практичним засобом виявлення і розкриття потенціалу особистості студента й команди тих, хто навчається. Від інших засобів навчання тренінги відрізняються: граничністю цілей – порівняно

¹⁰⁶ Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. – метод. посібн. / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О.І.Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – С. 25.

¹⁰⁷ Машкіна Л. А. Підготовка студентів педагогічних училищ та коледжів до використання інноваційних технологій в дошкільних закладах: дис... канд.пед.наук: 13.00.04 Машкіна Людмила Андріївна. К.: 2000. – С. 73.

¹⁰⁸ Козлова А.А. Психотехнологии как средство формирования субъектной позиции клиента системы профконсультирования: дис. канд. психол. наук: 19.00.13 Александра Александрова Козлова. М., 2002. – С. 66.



звуженими, але точно визначеними цілями, які ведуть до досягнення мети; поведінковою спрямованістю: служать не стільки розширенню знань, скільки відпрацюванню конкретних зразків або моделей поведінки; прикладним характером, підпорядковані безпосередньому вирішенню практичних завдань щодо професії. Беручи до уваги нагромаджений у світі досвід проведення тренінгів, зокрема з управлінським персоналом, а також об'єктивну необхідність запровадження тренінгових технологій у системі професійної підготовки студентів, здається доречним розглянути їх психолого – педагогічні засади.

Відповідно перед нами постає завдання проаналізувати поняття «тренінг» в управлінському навчанні. Професійною спрямованістю тренінгів є набуття і засвоєння нових знань, умінь та навичок, які носять професійну орієнтацію, за допомогою тренера, тренінгових ситуацій, завдань, вправ. Характерим є те, що учасники самостійно проходять весь комплекс завдань засобами індивідуальної активності.

Тренінги спрямовані головним чином на формування у студентів нових умінь та навичок у тому числі професійних (прийняття рішення, формування команди та ін.).

З метою ефективного застосування професійних тренінгів необхідно врахувати наступні етапи:

1 – аналіз потреб. Визначається мета – розвиток професійної культури студентів; формуються цілі підвищення мотивації; визначаються методичні прийоми тренування студентів за допомогою яких вони концентрують увагу на принципах та тактиці вирашення управлінських задач та використання їх на практиці.

2-й етап – визначення всіх аспектів тренінгу: терміни впровадження програми, вибір місця проведення тренінгу; аналіз тренінгової групи (9 – 16 осіб). Забезпечення необхідними матеріалами та планування у заняттях (зміст, мета, опис процедур, закріплення результатів).

3-й етап – практична реалізація. Учасники тренінгу проводять аналіз індивідуальних позицій під час розгляду управлінських ситуацій, формують вміння рефлексії.

4-й етап – контроль – перевірка вмінь застосовувати набуті знання на практиці (дискусії, аналіз, зворотній зв'язок).

Протягом розробки тренінгової програми, спрямованої на формування професійної культури майбутнього менеджера туризму, необхідно враховувати низку принципів. Загальними принципами його організації є: принцип діалогізації, проблематизації та персоналізації. Принцип діалогізації забезпечує рівність позицій всіх учасників навчального процесу, право кожного на власну думку, можливість її висловити й захистити. Принцип проблематизації зберігає за всіма учасниками активну дослідницьку позицію, право кожного піддавати критичному аналізу будь-яке положення, судження, тезу, що фіксується в змісті знань. Принцип персоналізації вбачається у наданні кожному учаснику



педагогічного процесу особистої відповідальності й авторства в будь-якому висловлюванні, вчинку, дії, що здійснюється у межах навчальних ситуацій.

Загальні принципи діалогізації, проблематизації і персоналізації ми дещо конкретизували у відповідності до теми дослідження. Так, основні принципи проведення експериментального навчання з розвитку професійної культури майбутніх менеджерів туризму, ми вбачали у:

1. Поєднанні навчального і тренувального аспектів. Сценарій кожного заняття передбачав як оволодіння студентами новими знаннями, так і психогімнастичні вправи, рольову чи ділову гру та ін. форми роботи при збереженні цільової спрямованості заняття.
2. Комплексному використанні активних групових методів навчання, кожен з яких був спрямований переважно на розвиток певного компонента професійної культури. Звісно, підбір методів визначався у кожному випадку конкретною темою. Таким методами, зокрема, були дискусія, ділова та організаційно-діяльнісна гра.

Групове обговорення проблемних ситуацій, які виникають у практиці менеджерів туризму, здійснювалось переважно у вигляді дискусії. Дискусія, на нашу думку, допомагає кожному студентові сформулювати власну точку зору, формує навички бачити проблему, навчає взаємодіяти з соціумом на конструктивній основі, а також демонструє багатовимірність можливих рішень у розв'язанні проблеми. Ефективність обговорення проблемних ситуацій підсилювалась і вправами з мотиваційного тренінгу, тренінгу розвитку життєвих цілей, перцептивно-орієнтованого тренінгу, тренінгу особистісного зростання та ігровими елементами з ознаками дидактичної та рольової гри.

Під час ділових ігор, коли ми намагались максимально реально змодельовати професійну діяльність фахівця, студенти обов'язково мали дотримуватись всіх ігрових правил, норм і дій професійних відносин. Це надавало їм можливості проаналізувати різні “етичні” концепції бізнесу, скоригувати та виробити власний стиль етико-управлінської поведінки.

При використанні організаційно-діяльнісних ігор процес формування професійної культури майбутнього менеджера туризму максимально наближений до реальної практичної діяльності. Тут присутній ефект “зеркального відображення” театру, при якому спеціальними засобами створюється “кероване емоційне напруження”. Специфіка проведення ділових ігор полягала у тому, що раціональне рішення є заздалегідь відомим ведучому і могло бути розроблено ще при конструюванні гри. Вимоги нестандартності, адаптивності рішення задовольнялися не шляхом створення “технічно” нових варіантів рішення, а забезпечувалися можливістю вибору однієї або декількох стратегій. Ситуація проведення організаційно-діяльнісних ігор є якісно іншою. Тут вироблення рішення цілком визначається студентами та наслідки від прийнятих рішень не моделюються. Учасники організаційно-діяльнісних ігор обмежуються лише виробленням самих рішень. У цьому випадку моделюються



переважно кризові для системи стани, що забезпечують підвищену мотивацію учасників до прийняття рішення, яке б виводило систему із кризи.

3. Дотриманні певних норм групової роботи. Основні принципи роботи в групі достатньо обґрунтовані у науковій літературі, а тому лише наведемо ті, яких ми дотримувались: “тут і тепер”, щирість і відвертість, активність та включеність всіх учасників у роботу групи, конфіденційність кожного з учасників групи, об’єктивізація (усвідомлення) поведінки завдяки зворотньому зв’язку, звертання один до одного на “ти” та можливість присвоїти собі “ігрове ім’я”.
4. Самоаналізі та самодіагностуванні власних особистісних якостей, проблем, поведінки, мотивів, життєвих та професійних цінностей. Ми практикували самоаналіз при виконанні системи письмових завдань за різними його напрямками з поступовим ускладненням. Письмове виконання завдання потребує, на нашу думку, глибшого усвідомлення, дає можливість з часом повернутись до написаного, до себе “в минулому” і порівняти із “собою реальним”, а отже, усвідомити ті зміни, які відбулись в свідомості за певний проміжок часу.
5. Вербалізованій рефлексії та емоційній насиченості засобів зворотнього зв’язку, що проявлялося в проговорюванні у присутності інших того, що особистість відчуває в цей момент. Висловлюючи свої почуття, студент утверджує своє існування, залишаючись собою, не втрачаючи почуття власної гідності. Ми намагались дати установку на чесне і відверте самовираження, привчали студентів уважно вислуховувати один одного, ставати на місце іншого. Вербалізована рефлексія завжди супроводжується переживаннями, є емоційно насиченою, що й дає кожному новий досвід споглядання в управлінській сфері діяльності.
6. Самому викладачеві, який своєю поведінкою, стилем діяльності мав демонструвати приклади прояву особистісних якостей, що свідчили б про його успішність у сфері управлінського простору.

На основі сформульованих принципів організації активного розвитку професійної культури майбутніх менеджерів туризму були сформульовані його конкретні завдання:

- оволодіння певними знаннями в галузі управління, необхідними кожному фахівцю;
- усвідомлення майбутнім фахівцем особливостей своєї професійної ролі та вимог, які висуваються до неї;
- усвідомлення майбутнім фахівцем впливу своїх особистісних якостей на успішність професійної діяльності;
- бачення студентом себе в професійно значущій ролі успішного фахівця;
- вироблення здатності аналізу професійних ситуацій, які зустрічаються у практиці;



- корекція і розвиток структурних компонентів професійної культури, що забезпечують спроможність майбутніх фахівців до здійснення функцій управлінського самоконтролю у професійній сфері діяльності.

З метою реалізації поставлених завдань було розроблено програму «Формування професійної культури майбутнього менеджера туризму» Система занять розрахована на 55 год.

Створена програма складається з 5 циклів. Перший цикл – вступне заняття. Його метою є знайомство учасників групи, створення атмосфери довіри та саморозкриття. Тривалість заняття – 4 год. Другий цикл – теоретичний, його мета – ознайомлення з основними поняттями професійної культури та її роль у формуванні висококваліфікованого фахівця. Тривалість – 5 год. Третій цикл – рефлексивно-цілеутворюючий. Мета – активізація мотиваційного потенціалу учасників програми та створення ними програми нарисів фіксованих ролей спеціаліста з сформованою професійною культурою (розвиток структурних компонентів професійної культури: змістовий, діяльнісний, мотиваційний, оцінно-результативний). Тривалість – два дні по 5 год. Метою четвертого (розвивального) циклу є розвиток основних показників професійної культури як детермінанти успішності підготовки майбутніх спеціалістів. Тривалість – п'ять днів по 6 год. П'ятий цикл (контрольно-діагностичний) є завершальним. Його мета – виявлення змін у розвитку структурних компонентів професійної культури майбутніх менеджерів туризму. Тривалість – 6 год.

Ефективність програми «Формування професійної культури майбутнього менеджера туризму» досліджувався на формувальному етапі експерименту. Було сформовано дві експериментальні та дві контрольні групи досліджуваних по 27 осіб у кожній. Структурні та змістові відмінності між компонентами професійної культури студентів в експериментальній групі до та після участі в програмі слугували мірою її ефективності, а відсутність змін у контрольній групі підтверджувала, що зміни в експериментальній групі викликані фактором участі студентів у заняттях і не є випадковими.

У змісті названих циклів програми «Формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму» можна виділити такі основні форми роботи, які здебільшого зустрічалися на кожному із занять (звісно, з варіаціями та змінами згідно кожної конкретної теми):

- 1) за напрямом теми заняття – письмове завдання з самоаналізу, при якому особлива увага зверталась не на логічні виклади, а на аналіз своїх почуттів, вражень при виконанні тієї чи іншої справи. Письмовий самоаналіз був для нас особливо важливим, оскільки саме він, на нашу думку, активізує всі процеси усвідомлення, які були самостійними завданнями нашого експерименту;
- 2) психогімнастичні вправи, які, залежно від змісту заняття були письмовими чи усними, вербальними чи невербальними, виконувались групами по декілька чоловік чи всіма учасниками разом. Цінність



психогімнастичних вправ полягає в тому, що вони дозволяють підключити для усвідомлення одного і того ж переживання, однієї й тієї ж проблеми різні рівні психічного відображення. Наприклад, ми пропонували студентам описати успішного фахівця і фахівця-невдахи по черзі письмово, усно і за допомогою певних рухів. Як показав досвід проведення цієї вправи, в результаті такої роботи розширюються можливості усвідомлення, з'являються нові грані сприймання студентами одного й того ж образу;

- 3) обговорення, конструювання, аналіз та програвання реальних ситуацій, вилучених з практики менеджерів туризму. Особлива увага надавалась виділенню та усвідомленню студентами всіх параметрів ситуації та усвідомленню себе в ній. Цей вид роботи було покладено в основу проведення ділових та організаційно-діяльнісних ігор;
- 4) домашнє завдання, яке було продовженням самоаналізу та полягало у фіксуванні результатів самоспостережень власних проявів професійної культури в реальному житті.

Приблизно третину всього часу, який був відведений на заняття займала вступна і заключна частини заняття. Решту часу було присвячено основній роботі.

Вступна частина заняття включала обговорення домашніх завдань та 1-2 вправи, які допомагали керівнику групи відчувати стан, настрій учасників, щоб скоректувати план заняття. Цьому сприяли і такі запитання до студентів: “Що нового (гарного, незвичного) сталося з вами в період між заняттями?”, “Які події трапилися з вами за цей час?”, “Що запам'яталось вам з минулого заняття?”, “Як ви себе почуваєте?”, “Що вас турбує на даний момент часу?” та ін. У якості “розморожування” групи, найкраще використовувати психогімнастичних вправи, які допомагають учасникам відійти від своїх турбот до роботи у групі, активізуватися, налаштуватися на подальшу роботу, включитися у ситуацію “тут і тепер”, створити працездатність на початку робочого дня. Такі форми роботи вступної частини були присутніми на кожному занятті, тому при подальшому обговоренні занять ми не будемо на них зупинятися.

Після закінчення кожного заняття ми колективно оцінювали успішність тих форм роботи і подій, які відбувались на ньому. Студенти, як правило, давали позитивну оцінку і це підвищувало мотивацію до подальшої роботи. Також ми прагнули викликати після кожного заняття відчуття завершеності, усвідомлення закінчення певного етапу та позитивного настрою. Це досягалось проведенням однієї-двох психогімнастичних вправ та промовлянням вголос всіма учасниками групи девізів, які були винесені в кожного на обкладинку робочого зошита: “Неможливе є завжди можливим!”, “Я впевнений у собі!”, “Я – успішна людина!” тощо.

Вважаємо за доцільне охарактеризувати кожен із циклів програми.

Цикл 1.



День 1 (4 год.). Вступне заняття.

Мета: знайомство учасників групи, створення атмосфери довіри та саморозкриття, створення атмосфери працездатності на початку роботи групи.

Хід заняття:

1. Вступне слово керівника групи (стислий виклад загальних питань і правил роботи групи, мета курсу, схема роботи, роз'яснення особливостей та сутності форм роботи).
2. Для усвідомлення цілей експериментального навчання, в якому опинилися учасники групи, всі вони мали в своїх зошитах дати відповіді на такі запитання: “Чому я тут?”, “Чого я очікую від занять” і “Чого побоююсь?”, після чого розпочалось обговорення зазначених проблем вголос.
3. На цьому етапі студенти обирають для себе ім'я, яким будуть користуватися під час роботи, та повторюють принципи роботи групи, підтверджуючи, що готові їх дотримуватись.
4. Етап “розморожування” групи, завданням якого є створення теплої, невимушеної атмосфери, підвищення емоційної свободи учасників, відкритості, довірливості у стосунках, зниження тривожності, що властиво початку занять. З цією метою було проведено декілька психогімнастичних вправ.
5. Основний етап, метою якого є усвідомлення студентами власних індивідуально-психологічних та професійних якостей необхідних для успішного виконання професійної діяльності (вправа «20 Я»).
6. Домашнє завдання учасникам групи: в робочому зошиті описати враження від роботи у групі за день відносно того, що сподобалося, не сподобалося, що викликало, можливо, в когось якісь побоювання тощо.

Цикл 2 (теоретичний).

День 2 (5 год.). Тема заняття: Особистість фахівця у сучасному світі.

Мета: усвідомлення особливостей соціальної ролі та вимог, які пред'являються до діяльності фахівців, та специфіки особистісних якостей, що детермінують успішність діяльності у сфері туризму.

Хід заняття:

1. Вступна частина.
2. Ознайомлення учасників програми на теоретичному рівні узагальнення з концептуальними підходами у дослідженні професійної культури. Дана робота передбачає налаштування студентів за певним алгоритмом (знайомство з інформацією її аналіз, співставлення теоретичних положень на реальну практику професійної діяльності менеджера туризму та формулювання висновків). Узагальнення теоретичного матеріалу учасниками програми відбувалося за таким планом:

1. Професійна культура як соціокультурний феномен (актуальні дослідження, основні підходи, складові).



2. Структурні компоненти професійної культури майбутнього менеджера туризму:

2.1 Змістовий компонент професійної культури.

2.2 Діяльнісний компонент професійної культури

2.3. Мотиваційний та оцінно-результативний компоненти професійної культури.

3. Роль професійної культури у професійному становленні спеціаліста.

3. З метою закріплення студентами теоретичного матеріалу, самопізнання, усвідомлення професійно-значущих якостей, практикувалась вправа “Яким я бачу себе і яким мене бачать оточуючі”. Впродовж 15 хвилин учасники програми мали скласти список індивідуально-психологічних якостей, що, на їх думку, мав допомогти їм досягти успіху при організації та веденні власної справи. Потім у групах з 3-4 осіб проходило обговорення висловлювань кожного партнера. Паралельно з власним списком якостей успішного фахівця виникав список якостей, запропонований товаришами по групі.

4. Домашнє завдання: співвіднести професійні якості знайомих студентам фахівців з їх успішністю у діяльності. У чому проявляються особистісні фактори їх успішності? Чи є недоліки у проявах їх поведінки, які заважають ефективному досягненню ними успіху? Які сильні сторони їх особистості?

Цикл 3 (рефлексивно-цілеутворюючий).

День 3 - 4 (10 год.).

Тема заняття: Створення програми нарисів фіксованої ролі спеціаліста з розвинутою професійною культурою.

Мета: створення програми нарисів фіксованих ролей (опис себе як осіб, що наділені високими рівнями компонентів професійної культури (змістовий, діяльнісний, мотиваційний, оцінно-результативний) та відповідно сформованими на високому рівні основними критеріями професійної культури менеджера туризму (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний).

День 3 (5 год.).

Мета: аналіз учасниками програми власних структурних компонентів професійної культури як основи успішного функціонування в управлінській сфері діяльності.

На цьому занятті акцент було зроблено на тих характеристиках компонентів професійної культури, на які студенти при створенні “Моделі професійної культури спеціаліста” не звернули уваги. Такими характеристиками виявилися:

- високий рівень мотивації досягнення успіху в управлінській діяльності та інтерес до управлінської діяльності, управлінські уміння (організаторські, комунікативні, когнітивні, рефлексивні та ін.), володіння сучасними управлінськими технологіями, мобільності, вміння оцінювати власну управлінську діяльність, здатність коригувати власні недоліки та ін.);



- побудова майбутніми фахівцями стратегії поведінки на взаємну вигоду на основі особистісно-моральної професійної відповідальності.

Хід заняття:

1. Вступна частина.

2. У розрізі усвідомлення учасниками програми важливості високого рівня компонентів професійної культури, з ними було проведено ділову гру “Я успішний менеджер туризму”, яка моделює кругообіг особистісних рис, ресурсів, товарів, умов, грошей.

3. З метою усвідомлення майбутніми фахівцями побудови стратегії поведінки на взаємну вигоду на основі особистісно-моральної професійної відповідальності з учасниками програми було проведено ділову гру “Угода”.

3. Домашнє завдання: уявити себе в якості людини, яка вирішила створити власний бізнес у сфері туризму. Написати план-проспект своєї діяльності на основі виділених складових професійної культури; особливу увагу звернути на особистісні риси та стиль поведінки, які повинні бути властиві успішному менеджеру туризму.

День 4 (5 год.).

Мета: активізація мотиваційного потенціалу учасників програми та створення ними програми нарисів фіксованих ролей успішного менеджера туризму.

1. Вступна частина.

2. З метою активізації мотиваційного потенціалу з учасниками програми було проведено вправу “Активізуй уяву”, логічним завершенням якої стало виконання вправи “Успіх у житті”¹⁰⁹.

3. Етап створення програми нарисів фіксованої ролі успішного фахівця, в основу якого покладена “Програма розвитку часової перспективи і спроможності до цілепокладання” (М.М.Толстих). Робота за цією програмою допомагає учасникам визначити свої життєві плани, прояснити тимчасову перспективу майбутнього, уточнити або скласти план майбутнього розвитку, підвищує спроможність бачити перспективу свого майбутнього життя, самому визначити цілі свого життя, сприяє засвоєнню навичок планування, співвіднесення ближньої та дальньої перспективи. Тимчасова перспектива майбутнього є ментальною проекцією мотиваційної сфери людини і феноменально являє собою різною мірою усвідомлювані нею надії, плани, проекти, прагнення, побоювання, домагання, пов’язані з більш або менш віддаленим майбутнім.

Перед тим як почати роботу, учасникам програми була продемонстрована значущість визначення власних життєвих цілей. Для цього ми скористалися простою метафізичною вправою, запропонованою А. Роббінсом.

¹⁰⁹ Занюк С. Психология мотивации: Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. – К., 2001. – 242 с.



На цьому етапі було зроблено перший важливий крок. Учасники програми точно знають, чого хочуть: вони описали цей процес як у кінцевому результаті, так і на початкових стадіях; визначили, які сторони їх особистості допомагають, а які заважають досягнути мети, тобто виділили ті особистісні підсистеми, які потребують нагального розвитку з метою реалізації поставлених цілей, сформувані високі показники компонентів професійної культури.

4. Домашнє завдання: кожному з учасників програми проаналізувати необхідність змін у власних особистісних підсистемах щодо симптомокомплексу якостей успішного фахівця з високим рівнем професійної культури. Виявити рівень свого бажання для наполегливої, цілеспрямованої роботи над собою.

Цикл 4 (розвивальний) розрахований на 5 днів роботи по 6 год.

Мета: розвиток всіх компонентів професійної культури як головної запоруки успіху в управлінській діяльності.

Всі заняття цього циклу включали обов'язково вступну частину, зміст якої оговорювався раніше, тому в подальшому на ній зупинятися не будемо. Заклучна частина заняття виглядала дещо по-іншому.

На нашу думку, коли особистість розпочинає мислити позитивно і впевнено по відношенню до свого життя, вона бере під контроль все, що відбувається з нею. Вона приводить своє життя у гармонію з причиною та наслідком: сіє позитивні причини та пожинає позитивні наслідки. Вона починає сильніше вірити в себе та свої здібності і, відповідно, очікує більше позитивних результатів, а також залучає позитивних людей та ситуації, в результаті чого її зовнішнє життя проходить у відповідності з внутрішнім світом конструктивного мислення. Як бачимо, всі ці трансформації починаються з власних думок. Зміна свого мислення обов'язково призводить до зміни свого життя. Головне, з чого необхідно почати, - це змінити ментальний еквівалент того, що хочеться відчувати у реальному житті. Саме на основі такого бачення кожне заняття розвиваючого циклу "Програми формування професійної культури майбутнього менеджера туризму" ми завершували прийомами ментального програмування мозку на успіх¹¹⁰, в основі яких лежать ментальні закони контролю, причини і наслідку, віри, очікувань, тяжіння, відповідності та ментальної еквівалентності.

Програма ментального програмування передбачає етапи візуалізації, використання тверджень, вербалізації та виконання ролі. Як правило, успішні люди володіють здатністю створювати ясні, чіткі уявні образи самих себе та своїх занять. Для них характерна неперервна візуалізація бажаних результатів. Вони постійно думають про те, до чого прагнуть, у думках постійно програють ідеальний образ майбутнього.

¹¹⁰ Трейси Б. Достижение максимума / Пер. с англ. В.Ф. Волчёнок. – Мн.: Попури, 2000. – 368 с.



На наших заняттях етап візуалізації передбачав створення учасниками групи в своїй уяві картинки чогось бажаного. У всіх подробицях і без особливого зосередження їм було запропоновано замислитись над власним майбутнім, уявити як буде виглядати дім, на що буде спрямована робота, яким буде рівень життя, уявити своє найближче оточення, стосунки з рідними тощо. Особливу увагу було приділено параметрам візуалізації: частоті створення в своїй уяві образу чогось бажаного; чіткості уявної картинки; інтенсивності, тобто кількості емоцій, об'єднаних в одному уявному образі; та тривалості часу, впродовж якого у свідомості утримується картинка чогось бажаного. Наголосили на тому, що посилення кожного з цих параметрів прискорює процес створення фізичного еквівалента уявної картини життя.

Наступний прийом ментального програмування полягає у використанні учасниками програми тверджень у відповідності до поставленої ними цілі або створеної картини бажаного майбутнього. Наприклад: “Я собі подобаюсь”, “Я можу це зробити!”, “Я вірю у чудовий результат кожної своєї життєвої ситуації” та ін. Вони мають бути позитивні, відноситись до теперішнього часу і носити особистий характер. Подібні твердження приносять спокій, позитивний настрій, відсутність напруги та спроможні викликати суттєві зміни в особистості.

Третій крок полягає у вербалізації, тобто промовлянні особистістю наодинці або в присутності інших тверджень, які відповідають її цілям або створеному уявному образу бажаного майбутнього. Проте заняття закінчувались проговорюванням вголос всіма учасниками програми девізу, який було обрано ними в якості превалюючого у житті: “Я досягну успіху у житті! Неможливе є завжди можливим!”, що слугувало переходом до четвертого завершального етапу програми ментального програмування мозку на успіх – етапу виконання ролі. Даний етап полягав у тому, що учасники програми повинні поводити себе так, ніби вони наділені професійними рисами успішного менеджера туризму, ніби поставлена ними ціль вже досягнута. Вони мали рухатися, одягатися, говорити і діяти у відповідності зі своїм ідеальним образом, але вже за межами аудиторії, в умовах реального буденного життя.

Ця програма ментального програмування мозку на успіх, як вже зазначалося, завершувала кожне заняття розвивального циклу програми (з відповідними варіаціями до кожної з тем заняття). Це ми робили свідомо з метою якомога частішого занурення студентів в створений ними образ успішного фахівця в галузі туризму. Завдяки цьому студенти значно глибше усвідомлювали необхідність функціонування певних особистісних підсистем, що детермінують успішність їх діяльності в майбутньому.

Основна частина всіх 5 занять розвивального циклу програми “Формування професійної культури майбутнього менеджера туризму” складалася з 4 блоків, куди входили різні види завдань, спрямовані на розвиток певного компонента професійної культури.

Цикл 5 (контрольно-діагностичний).



День 10 (6 год.). Завершення роботи.

Мета: виявлення змін в структурних компонентах професійної культури учасників програми.

Група розпочала свою роботу в останній день експериментального навчання письмовим самозвітом про відображення рівня задоволення результатами навчання та в чому ці результати проявилися. Довільні самозвіти студентів дали цінний матеріал щодо розвитку професійної культури майбутнього менеджера як детермінанти професійного розвитку кожного та змогу планувати подальшу індивідуальну роботу зі студентами.

З метою актуалізації особистісних ресурсів учасників програми по завершенню експериментального навчання наприкінці роботи у групі була проведена наступна вправа. Інструкція: “Наша робота підходить до кінця. У кожного з нас є можливість звернутися до двох учасників групи і попросити їх назвати ті риси, які допомагають вам стати менеджером, та, які цьому заважають. Учасники, до яких звернулися з питанням, мають подумати, а потім висловити свою думку”.

Позитивний обернений зв'язок, що існував під час проведення цієї вправи, слугував гарним засобом збагачення свідомості учасників програми позитивними, емоційно насиченими образами, пов'язаними з усіма сторонами особистості. Все це в сукупності збільшує “стійкість” особистості, “площу” її опори на себе, що є запорукою успішної взаємодії з довкіллям.

З метою виявлення змін в розвитку професійної культури майбутнього менеджера туризму та перевірки ефективності програми «Формування професійної культури майбутнього менеджера туризму» нам необхідно провести повторне обстеження учасників контрольної та експериментальної груп, що є перспективою наших подальших досліджень.

2.3. Технологія формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів

На початку ХХІ століття освіта покликана осмислити свої здобутки, уроки, освоїти нові цінності. На сьогоднішній день відбувається глобальна переоцінка цінностей, і перш за все змінюються орієнтири підростаючого покоління. Однією з актуальних проблем, яка потребує особливої уваги на цьому етапі розвитку не лише освіти а й суспільства у цілому, є проблема загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Актуальність формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних училищ продиктована вимогами, які притаманні сучасному полікультурному світу, для ефективного функціонування в якому



недостатньо учневі тільки вивчати та розуміти іншомовну культуру, необхідний принципово новий підхід, який би ґрунтувався не тільки на засвоєнні учнями певних знань, умінь та навичок, а й формував би в них власне ставлення до загальнокультурних явищ і фактів, сприяв би розвитку особистісного досвіду щодо створення власних стратегій адаптування в загальнокультурному середовищі.

Перспектива майбутнього для сучасного підлітка відкривається в ході засвоєння різних форм життєдіяльності людини (навчання, праці, спілкування, професійної діяльності, дозвілля). Проте успішна життєдіяльність особистості також залежить від розуміння нею ситуації в якій вона знаходиться. Більше того, здатність впливати на процес розвитку подій у житті, залежно від того який характер несуть вчинки, допоможе спрямувати об'єкт у правильному напрямку, для досягнення певної цілі.

Аналіз досліджень і публікацій із зазначеної проблеми свідчить про те, що загальнокультурна компетентність - поняття не нове. Здебільшого вчені досліджували явище загальнокультурної компетентності, як обов'язкової складової процесу навчання предметів гуманітарного циклу (В. В. Баркасі, О. Б. Бігич, А. Валіцька, О. І. Воробйова, О. І. Гуренко, І. А. Закір'янова, В. О. Калінін, Ю. І. Пасов та ін.) або простежували процес формування професійних компетентностей (С.О. Шехавцова, Г.О. Фуклева, Ю.М. Лебедеенко, І.А. Закір'янова).

Проте, технологія формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів є актуальною і недостатньо розробленою.

Для усунення труднощів комунікації як з представниками іноземних країн так і з представниками країн пострадянського простору ми розробили технологію формування загальнокультурної компетентності.

Тлумачний словник характеризує поняття технології як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь¹¹¹.

Педагогічну технологію розглядають як:

- системний метод створення, застосування процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії з метою оптимізації форм освіти (ЮНЕСКО);
- сукупність психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальний підхід і композицію форм, методів, способів, прийомів, засобів (схем, креслень, діаграм, карт) у навчально-виховному процесі (М. М. Фіцула);
- сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і komponування форм, методів, способів, прийомів

¹¹¹ Словник української мови в 11-ти томах / [уклад. В. Винник, В. Градова та ін.]. – Т. XX – К.: Наук. думка, 1973. – С. 106.



- навчання, виховних засобів; вона є організує ційно-методичний інструментарій педагогічного процесу (Б. В. Лихачов);
- системне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу (В. П. Безпалько);
 - продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя (В. М. Монахов);
 - системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічних цілей (М. В. Кдорін).

На думку С.С. Вітвицької, поняття педагогічна технологія є змістовим узагальненням, що включає в себе всі ці визначення і може бути представлено трьома аспектами:

а) науковим (педагогічна технологія – складова педагогічної науки, що проектує педагогічні процеси у педагогічних системах);

б) процесуально-описовим (опис, алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту методів і засобів, для досягнення гарантованих результатів, запланованої мети);

в) процесуально-дійовим (здійснення технологічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів)¹¹².

Теоретичний аналіз проблеми свідчить, що педагогічна технологія – це система найбільш раціональних та дієвих засобів досягнення педагогічної мети, організація навчально-виховного процесу таким чином, щоб досягти культурно-освітньої цілі.

Як стверджує С.С. Вітвицька, педагогічна технологія повинна задовольняти деяким основним методологічним вимогам, критеріям технологічності:

- концептуальність (опора на певну концепцію, що містить філософські, психологічні, дидактичні і соціально-педагогічні обґрунтування освітніх цілей);
- системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи);
- логічність процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність;
- керованість (можливість цілепланування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів);
- ефективність (оптимальність витрат, гарантованість досягнення запланованого результату – певного стандарту навчання);

¹¹² Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2005. – С. 180.



- відтворюваність (можливість застосування в інших однотипних умовах, іншими суб'єктами);
- єдність змістової і процесуальної частини, їх взаємообумовленість¹¹³.

Будь-яка сучасна технологія працює лише в поєднанні педагогічної теорії і практики, синтезі досвіду навчально-виховного процесу і інноваційних технологій, що з'являються в процесі науково-технічного розвитку.

Класифікація у сучасній педагогічній теорії і практиці існує багато варіантів педагогічних технологій. Найбільш глибоко і різнобічно до їх класифікації, на нашу думку, підійшов Г.К. Селевко, який дає класифікацію за суттєвими та інструментально значимими властивостями: цільовій орієнтації, організації навчання, особливостями змісту освіти, орієнтації на особистісні структури (ЗУН – оволодіння знання, уміння, навички, СРД – систему розумових дій, СЕМ – система естетично-моральна, СКМ – система самокеруючих механізмів, СДП – систему дійово-практичну)¹¹⁴.

Технологія формування загальнокультурної компетентності нами розуміється як цілеспрямований, науково-обґрунтований процес здійснення управління розробкою та діагностуванням формування загальної культури студентів за визначеними алгоритмами діяльності, що забезпечують результативність діяльності педагогічної системи відповідно до поставленої мети. Сутність технології полягає у забезпеченні логіки переходу теоретичних ідей до їх практичної реалізації на основі розробленої моделі процесу формування загальнокультурної компетентності учнів, варіативності видів навчальної діяльності, вибору науково-обґрунтованих форм, способів і прийомів здійснення діяльності¹¹⁵.

В основу технологічного процесу нами покладене планування поетапного входження в цей процес шляхом виконання комплексу різних заходів.

Особистісно-орієнтована технологія формування загальнокультурної компетентності учнів представлена нами послідовністю етапів:

- визначення цілей загальнокультурної підготовки відповідно до вікових особливостей і базової підготовки учнів;
- створення і вирішення проблемних виробничих, навчальних ситуацій, які вимагають самовдосконалення, активізації пізнавальної діяльності, розвитку загальнокультурної самоосвіти;
- організація різних видів загальнокультурної діяльності, побудованої як процес діалогу студентів з викладачем, іншими студентами на основі співробітництва у безпосередньому спілкуванні, спрямованої на формування мислення й економічно значущих особливостей;

¹¹³ Вітвицька С.С. Інноваційні педагогічні технології в підготовці вчителів/ Вісник Житомирського державного університету. – Випуск 43. – Педагогічні науки. – С. 45-48.

¹¹⁴ Селевко Г.К. Образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

¹¹⁵ Тандир Лариса Володимирівна. Формування економічної культури студентів промислово-економічного коледжу в професійній підготовці : Дис. канд. наук: 13.00.04 – К.: 2009. – С. 112.



- забезпечення професійно-спрямованої позааудиторної діяльності з метою формування стійкої мотивації до засвоєння професійних знань, умінь і навичок;
- створення позитивного емоційного фону в оволодінні загальною культурою;
- моніторинг рівня оволодіння загальною культурою учнями у процесі навчальної діяльності;
- творче застосування форм і методів загальнокультурної підготовки до продуктивної праці;
- видозміна форм навчально-виховної роботи, надання пріоритету активному навчанню до підвищення рівня загальнокультурної підготовки¹¹⁶.

Основним завданням побудови технології формування загальної культури учнів було визначено створення умов для реалізації цільової ціннісно-мотиваційної спрямованості процесу набуття знань, умінь і навичок протягом навчання, становлення особистості учня. У процесі розробки технології нами був використаний системний підхід, з урахуванням того, що методична і організаційна складові є частинами технології. Прийнята структура цілісного педагогічного процесу: цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний та результативний його компоненти у нашому дослідженні пов'язані між собою, проте мають різне функціональне значення.

Головна проблема, яка розв'язувалася за допомогою технології – це цілеспрямоване управління процесом формування загальнокультурної компетентності учнів. Процес загальнокультурного навчання і виховання, на нашу думку, став важливим елементом педагогічної системи, змістом якої є розвиток учнів, а цілями – формування загальнокультурної самореалізації, самостійності і здатності до культури спілкування.

Таким чином, важливою проблемою для формування загальнокультурної компетентності стало цілепокладання учнів. Виходячи з того, що ми розглядаємо поняття цілепокладання як важливий компонент структури цілісної педагогічної діяльності, який має на меті постановку цілей та їх досягнення. Можна визначити, що з позиції технології формування загальнокультурної компетентності цілепокладання полягає у гарантованості досягнення поставлених цілей.

Отже, у цілепокладанні ми виділяємо:

- постановку цілей і їх уточнення, формування навчальних цілей з орієнтацією на досягнення результатів;
- підготовку дидактичних матеріалів і організація навчальної діяльності відповідно до поставлених цілей;

¹¹⁶ Тандир Лариса Володимирівна. Формування економічної культури студентів промислово-економічного коледжу в професійній підготовці : Дис. канд. наук: 13.00.04 – К.: 2009. – С. 113.



- оцінку первинних результатів, корекцію спрямовану на досягнення поставлених цілей;
- підсумкову оцінку результатів (співставлення цілей та досягнутого).

Результативність технології формування загальнокультурної компетентності учнів цілком залежить від рівня досягнення поставлених цілей. Завдання викладачів професійно-технічних навчальних закладів постійно активізувати позитивну мотивацію учнів щодо реалізації цілі, розкривати перспективу, підбадьорювати та стимулювати учнів у педагогічному процесі щодо досягнення поставлених цілей. Тільки якщо цілі досягнути можна впевнено стверджувати, що форми і методи навчання підібрані правильно та відповідають вимогам.

Однак, трансформація навчального процесу типу «викладання» у навчальний процес типу «учіння» при формуванні загальнокультурної компетентності активізується при наявності певних обставин:

1. Перехід до інтегрованого навчання в контексті предмету вивчення.
2. Доповнення контролю викладача самоконтролем осіб, які навчаються, на всіх етапах навчання.
3. Перенесення центру уваги на навчання пошуку правильних відповідей та розвиток уміння вирішувати проблеми загальнокультурного характеру¹¹⁷.

У проекті Міністерства освіти і науки України (від 17.03. 2010 р. № 1/9-183) „Порядок оцінювання навчальних досягнень учнів основної та старшої школи в системі загальної середньої освіти” загальнокультурна компетентність визначається як така, що передбачає опанування спілкуванням у сфері культурних, мовних, релігійних відносин; здатність цінувати найважливіші досягнення національної, європейської та світової культур.

Підтримуємо думку Г.В. Мельниченко, що загальнокультурна компетентність передбачає розвиток особистості, що зумовлює його місце в суспільстві й навчально-виховному просторі. Загальнокультурна компетентність виявляється у сформованості таких компонентів:

1) розумова культура, тобто здатність індивідуального мислення до саморозвитку та вміння виходити за межі сформованих в індивіда форм і канонів мислення (розумова культура відображає реальний стан пізнавальних і творчих можливостей індивіда та може виявлятися через різні здібності, зокрема, аналізувати, синтезувати, узагальнювати, класифікувати, здійснювати логічні операції, абстрагувати);

2) загальна ерудиція, тобто глибокі, всебічні знання з усіх галузей науки, широка обізнаність у довідці й законах його розвитку;

3) культура спілкування, тобто готовність і вміння налагоджувати соціальний контакт на різних психологічних дистанціях¹¹⁸.

¹¹⁷ Тандир Лариса Володимирівна. Формування економічної культури студентів промислово-економічного коледжу в професійній підготовці : Дис. канд. наук: 13.00.04 – К.: 2009. – С. 120.



Як засвідчує проведений контент-аналіз, загальнокультурна компетентність визначає культуру особистості в усіх її аспектах, а її актуалізація вимагає від учня професійно-технічного навчального закладу володіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, культурою міжособистісних стосунків, дотримання принципів толерантності. При цьому сформована загальнокультурна компетентність дозволяє особистості:

- аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення етнічної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в сучасному культурному просторі;
- застосовувати засоби й технології міжкультурної взаємодії;
- послуговуватися рідною та іноземними мовами, доцільно застосовувати мовленнєві навички та норми відповідної мовної культури в процесі комунікації;
- застосовувати методи самовиховання, які орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розробки й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри;
 - опановувати й реалізувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурного, мовного, релігійного розмаїття¹¹⁹.

У структурі нашого дослідження загальнокультурна компетентність учня професійно-технічного закладу освіти визначається як специфічно людський спосіб буття, котрий визначає весь спектр практичної і духовної активності учня, його можливої взаємодії з навколишнім світом та собою і включає систему знань, умінь, навичок, а також моральних, етичних, духовних норм та цінностей.

Нами розроблено спеціальний курс *"Професійна етика та культура спілкування"*, предметом якого є знайомство учнів із правилами повсякденної поведінки, сімейною культурою. Він допомагає оволодіти комунікативними вміннями та навичками, вербальними та невербальними засобами спілкування у різних ситуаціях.

Мета курсу – сформувати в учнів професійно-технічних навчальних закладів загальнокультурну компетентність.

Провідними завданнями спецкурсу визначено: формувати мотивацію вивчення дисциплін гуманітарного циклу; сприяти оволодінню учнями загальнокультурними, етичними, моральними знаннями; підтримувати професійну спрямованість дисциплін; ознайомити із соціокультурними реаліями світу; розвивати гностичні, проектувальні, конструктивні,

¹¹⁸ Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: спеціальність 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Г. В. Мельниченко. – Одеса, 2004. – С. 8-10.

¹¹⁹ Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: [монографія] / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; під загальною редакцією О. В. Овчарук]. – К.: "К.І.С.", 2004. – С. 22.



організаторські, комунікативні та соціокультурні вміння, сприяти розвитку навичок самоаналізу та саморегуляції.

Предметом спеціального курсу є етика та культура спілкування.

Спецкурс розрахований на 45 годин: Він складається з 3 модулів, кожен з яких завершується одним із видів підсумкового контролю (1 підсумкова контрольна робота та 4 психологічні тренінги) (див. табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Тематичний зміст етапів спецкурсу з формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів

Етапи		Тематичний зміст	
Початковий	Феномен професійної етики		
Основний	Культура міжособистісних стосунків		
Завершальний	Практика використання професійної етики та культури спілкування		
Зміст курсу " Професійна етика та культура спілкування "			
№	Теми навчальної діяльності	Кількість годин	Форми контролю
Змістовий модуль 1			
1.	Поняття етики. Сутність основних категорій етики.	4	
2.	Специфіка професійної етики і моралі водія.	2	Експрес-опитування
3.	Ділове спілкування та форми обговорення ділових проблем	2	Тестування
4.	Стандартні етикетні ситуації.	2	Понятійно-дидактичне тестування
5.	Щоденний етикет.	2	Експрес-опитування
6.	Службовий етикет і його правила.	2	Тестування
7.	Виробничий конфлікт. Антиетикет у спілкуванні.	2	Експрес-опитування
8.	Модульна контрольна робота №1		Захист, презентація
Змістовий модуль 2			
9.	Культура, спілкування й етикет.	2	Експрес-опитування
10.	Вербальний і невербальний аспект культури спілкування.	2	Експрес-опитування
11.	Культура ділового спілкування у міжнародному аспекті. Моделі та стилі спілкування.	3	Захист, презентація



продовж.табл. 2.10.

12.	Культура міжособистісних стосунків у давніх цивілізаціях	2	Творча робота
13.	Культура міжособистісних стосунків у сім'ї	2	Експрес-опитування
14.	Морально-етичні засади культури бізнес-стосунків.	2	Захист, презентація
15.	Культура усного ділового мовлення.	2	Експрес-опитування
16.	Модульна контрольна робота.	1	Захист, презентація
Змістовий модуль 3			
17.	Психологічний тренінг «Спілкування»	2	Понятійно-дидактичне тестування
18.	Психологічний тренінг «Знайомство»	2	Експрес-опитування
19.	Психологічний тренінг «Подолання конфліктів»	2	Тестування
20.	Психологічна методика «Дім, дерево, людина»	2	Експрес-опитування
21.	Підсумкова контрольна робота	1	Захист, презентація
Разом		45	

Програма курсу допомагає учням професійно-технічних навчальних закладів оволодіти: сучасним понятійним апаратом етики, естетики, культурології; основними категоріями етики; основами професійної етики, етики бізнесу, діловим спілкуванням; культурою міжособистісних стосунків різних країн та різними моделями поведінки.

Технологічний підхід у вивченні курсу передбачає: постановку цілей, проектування, організацію навчального процесу, діагностичну і підсумкову перевірку ефективності за допомогою тестів, контрольних питань, розв'язання задач, кросвордів тощо в кожному модулі.

Елементом проведення практичних занять із курсу «Професійна етика та культура спілкування» є навчальні ситуації.

Навчальна ситуація, на думку Р.А. Низамова, стимулює мислення студентів, наближує навчальну діяльність до наукового пошуку, певною мірою знайомить з етапами, методами, засобами наукового пізнання і, безумовно, готує студентів до майбутньої професійної діяльності.

Процес використання навчальних ситуацій під час формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних



закладів, на нашу думку, повинен бути послідовним та поетапним. Тому ми виділяємо такі етапи: 1) підготовчий; 2) тренувальний; 3) практичний.

Метою підготовчого етапу є демонстрація учням місця і значення загальнокультурного мислення, розкриття змісту його компонентів та їхньої практичної значущості.

Тренувальний етап полягає у виконанні учнями низки завдань, спрямованих на формування операцій загальнокультурного мислення.

Практичний етап виражається в самостійній реалізації учнями компонентів загальнокультурної компетентності в реальній комунікативній діяльності з наступним аналізом і самоаналізом досягнутих результатів¹²⁰.

У процесі вивчення теми «Щоденний етикет», учням було запропоновано вибрати та проаналізувати навчальну ситуацію. Розглянемо одну із таких ситуацій:

«У переповнений трамвай увійшла старенька бабуся, Ви хотіли б поступитися їй місцем, але вона знаходиться досить далеко від Вас. Які Ваші подальші дії у цій ситуації? »

Відповідь на навчальні ситуації такого типу сприяють розвитку толерантності, загальної культури. Зв'язок теорії з життям дає учням відчуття захищеності, соціальної впевненості.

Окремі практичні заняття проходять у формі гри.

Гра – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається формується і удосконалюється самоуправління поведінкою¹²¹.

У структурі нашого спецкурсу ігрова діяльність використовується в якості самостійної технології для засвоєння теми, розділу, поняття; в процесі проведення семінару або його окремих частин (вступ, пояснення, закріплення, вправи, контролю); розв'язання комплексних задач засвоєння нового, закріплення матеріалів, розвитку творчих здібностей, формування загально-навчальних умінь.

Весь процес організації ділової гри можна розділити приблизно на шість етапів:

I етап розробка гри, складання сценарію (організація гри, написання плану, розстановка меблів у класі, за для створення конференц-зали).

II етап організаційний: необхідно роз'яснити учасникам гри цілі та зміст, ознайомити їх із програмою та правилами, розподілити ролі, поставити конкретні задачі, призначити та вибрати експертів (журі), визначити регламент виступів. Ролі можна розподілити за бажанням;

¹²⁰ Сідун М. М. Ефективність технології формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи засобами навчальних ситуацій / Сідун Мар'яна Михайлівна / Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 20, С. 174–178.

¹²¹ Вітвицька С.С. Інноваційні педагогічні технології в підготовці вчителів/ Вісник Житомирського державного університету. Випуск 43. Педагогічні науки. С. 45-48.



III етап розігрування ситуацій і пошук рішення всередині кожної групи. Робота у групі може проходити у вигляді мозкового штурму, дискусії, тренінгу під керівництвом ігротехніка, обраного групою;

IV етап міжгрупова дискусія: виступ учнів, захист ідей, проектів, взаємооцінки, відкритий мікрофон;

V етап підбиття підсумків: аналізуються й узагальнюються результати (це роблять експерти), приймається загальне колективне рішення. При оцінці гри експерти (керівники) особливу увагу звертають на актуальність, реальність, економічність, оптимальність і оригінальність рішень;

VI етап досить складний: треба перенести досвід мислення діяльності із гри в реальне життя освітньої установи.

Розглянемо детальніше особливості використання ділової гри на прикладі уроку прес-конференції «Службовий етикет і його правила».

Мета та завдання: розглянути сутність, засоби, основні форми ділового спілкування; розвинути навички ділового спілкування, культури поведінки.

Обладнання уроку: стіл, трибуна, мікрофон для «ведучих»; столи, таблички з назвами газет чи журналів (представників преси - журналістів, кореспондентів).

Особливості проведення: У цій грі чотири ролі: роль «ведучих», роль «журналістів», роль «теоретиків» і роль «практиків». Учасники сидять за столами того кольору, який вони попередньо вибрали за допомогою різнокольорових листівок.

Розподіл ролей:

Жовтий – науковці.

Червоний – журналісти.

Зелений – практики.

«Прес – конференція»

Розпочати «прес – конференцію».

Орієнтовний регламент роботи «прес – конференції»:

- 5-7 хвилини відкриття, представлення учасників, обговорення плану роботи, регламенту;
- 40-45 хвилин виступу «науковців», «практиків», «журналістів», відповіді на запитання;
- 20-25 хвилин – оформлення «екстреного випуску» газети;
- 10 хвилин – ознайомлення з «екстреним випуском» газети, підбиття підсумків.

Ведучій пропонує учасникам гри дати відповіді на запитання.

Орієнтовний перелік запитань та відповідей:

1. Що таке спілкування?

Орієнтовані відповіді. Теоретики: спілкування – це складний процес взаємодії між людьми, що полягає в обміні інформацією, а також у сприйнятті і розумінні партнерами один одного. Практики: Спілкування – це щоденний



процес, який проявляється у вербальній та невербальній комунікації між людьми.

Журналісти: Що таке процес спілкування? Яка структура спілкування, засоби, форми?

2. У чому заключаються особливості спілкування?

Орієнтовані відповіді. Теоретики: Головна особливість спілкування — взаємодія. Процес спілкування охоплює соціальну взаємодію членів суспільства — їх спільну діяльність, інтеракцію і власне комунікацію. Упорядкованість досягається за допомогою правил і норм, які регулюють характер спілкування залежно від його мети і засобів. Спілкуючись, люди повинні рахуватися із соціальними нормами, звичаями, традиціями, що існують у даному суспільстві, колективі. Від того, як люди розмовляють між собою, залежить настрій, стан нервової системи, благополуччя і спокій у сім'ях, колективах. Нарешті, від манери спілкування багато в чому залежить успіх у роботі. Володіючи нормами культури спілкування, людина зможе уникнути багатьох проблем, конфліктів, швидше досягне життєвих цілей.

Культура спілкування. Про неї говорять в усі епохи. І кожна епоха розвитку людства виробляє свої норми, традиції, національну своєрідність культури комунікації між людьми. Культура спілкування є складовою частиною культури людини. Для неї характерною є нормативність, яка визначає, як мають спілкуватися люди в певному суспільстві, у конкретній ситуації.

Культура людського спілкування — це частка загальної моральної культури особистості. Відсутність культури спілкування — свідчення бездуховності людини. Ще мудрий Езоп довів, що наше слово — це найкраще, що є в розпорядженні людини, і найгірше, чим вона володіє¹²².

Практики: Щодня люди спілкуються між собою, як доречно зауважили теоретики, спілкування — це завжди процес двосторонньої взаємодії, як ми впливаємо у спілкуванні на людину так і навпаки. Тому дуже важливо, розмовляючи з людиною акуратно підбирати слова, вирази та інтонацію. Наприклад, якщо ми у громадському транспорті випадково штовхнули людину, яка працює припустимо, хірургом, ми штовхнули і не вибачилися. Ображена людина вимагаючи справедливості зробить зауваження, ми не реагуємо, лікар, не бажаючи розвивати конфлікт стримує свою агресію і мочки іде далі: настрій зіпсований, руки тремтять від гніву і можливо, сьогодні цей лікар відмовиться від операції, оскільки не зможе сконцентруватися, налаштуватися на тонку життєво небезпечну роботу. Тому дуже важливо, як зазначили теоретики, не забувати про культуру спілкування та завжди вчасно застосовувати її принципи.

¹²² Гриценко Т. Б., Гриценко С.П., Іщенко Т.Д., Мельничук Т.Ф., Чуприк Н.В., Анохіна Л.П. Етика ділового спілкування: / за редакцією Т.Б.Гриценко, Т.Д.Іщенко, Т.Ф. Мельничук / Навч. посібник. — К.: Центр учбової літератури, 2007 — 344 с.



Журналісти: Ви згадували про поняття культура спілкування, а що означає саме поняття «культура»?

За такою структурою учні відповідають на всі питання «прес-конференції». Після відповіді на всі питання ведучі пропонують випустити стінгазету на якій схематично будуть відображені відповіді на питання розглянуті під час прес-конференції. Підсумки учні підбивають разом з учителем.

У процесі реалізації технології формування загальнокультурної компетентності, ми використовували такі види контролю: тести, модульні контрольні роботи та захист портфоліо.

Результат систематичної індивідуальної роботи учнів у процесі вивчення спецкурсу реалізовувався у вигляді портфоліо. Завдання учнів було скласти портфоліо на тему «Етикет за столом в Англії та Україні». Учні здали свої роботи, які склалися із таких сторінок: титульна стрінка, I блок: поняття етикету в Україні та Англії, II блок: правила етикету за столом в Україні, III блок: особливості етикету за столом в Англії, IV блок: страви, які вимагають особливого підходу, V блок: невербальне спілкування з офіціантом, VI блок: кросворд до теми «Етикет за столом», VII блок: список використаних джерел.

Результат портфоліо представлявся учнями у вигляді презентації або електронного журналу.

У кінці кожного модуля спецкурсу учні писали різнорівневу модульну контрольну роботу, яка складалася із теоретичних і практичних завдань. Один із варіантів модульної контрольної роботи до II модуля має такий вигляд:

Теоретичні завдання:

I. Контрольні тести до модуля:

I рівень

1. Соціальне об'єднання людей, члени якого пов'язані кровними або шлюбним зв'язком, спільнотою побуту, взаємною моральною відповідальністю та взаємоповагою – це...

А) колектив; Б) сім'я; В) соціум.

2. Службовий етикет – це ...

А) сукупність найдоцільніших правил поведінки, які поліпшують стосунки між людьми у процесі їхньої професійної спів діяльності в будь-якій організації;

Б) морально-етична категорія, яка виражає зацікавленість тим, наскільки постійно виглядають її вчинки в очах спільноти;

В) різновид маніпуляції людьми за допомогою впливу на них через матеріальне заохочення

3. Моральний принцип, що полягає в крайньому обмеженості потреб людини, самозреченні, відмові від життєвих благ і насолод з метою морального чи релігійного самовдосконалення – це ...

А) аскетизм; Б) шлюб; В) атеїзм.

II. Продовжити речення



II рівень

1. Нуклеарна сім'я – це...
2. У сімейних стосунках подружжя може використовувати такі маніпулятивні тактики:
3. Етика бізнесу – це...
4. Культура аргументації включає:
5. Кроскультурна комунікація – це...
6. Перерахуйте головні форми офіційних і неофіційних ділових прийомів.

Дати відповідь на запитання:

III рівень

1. Опишіть арабську модель ділового спілкування.
2. У чому полягають особливості культури ділового спілкування в Америці?
3. Вкажіть основні правила ділового етикету.

Практичні завдання:

IV рівень

1. Уявіть, що Вас запросили на ділову вечерю, о котрій годині Ви прийдете, за якими принципами оберете одяг?
2. Уявіть, що у Вас має бути ділова зустріч із китайцем, яку тактику спілкування Ви оберете? Чи розмовлятимете про політику? Чому?
3. Напишіть орієнтований план ділової бесіди дотримуючись ділової культури.

Аналіз підсумкової контрольної роботи із курсу «Професійна етика та культура спілкування» засвідчили, що обрані нами методи навчальної діяльності описані у технології, стали дієвим інструментом у процесі формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів. Учні із задоволення виконують ситуативні завдання, беруть участь у ділових іграх, складають портфоліо та набувають знань, умінь та навичок щодо культури спілкування, що в свою чергу слугуватиме підґрунтям для формування загальної культури.

2.4. Технологізація процесу професійної підготовки майбутніх офіцерів до організації виховного процесу в середовищі військовослужбовців строкової служби

Вивчення і аналіз наукової літератури дозволяють виділити два провідних завдання вищої професійної підготовки офіцерських кадрів в Україні: 1) формування кваліфікованого фахівця (соціально і професійно компетентного, з високим рівнем готовності до майбутньої професійної діяльності); 2) виховання і розвиток особистості майбутніх офіцерів як передумови для здійснення ефективної діяльності. На основі



професіографічного підходу до підготовки кадрів, який передбачає не лише необхідні знання, уміння та навички професії, але й вимоги до її психофізичних, соціальних і особистісних якостей. У роботах С.У. Гончаренка, П.М. Олійник, В.К. Федорченка, В.А. Кушнір та інших підкреслюється роль і місце вищої школи у комплексній і системній реалізації зазначених завдань.

Тому при створенні технології формування готовності майбутніх офіцерів до організації виховного процесу в середовищі військовослужбовців строкової служби у процесі вищої професійної освіти ми орієнтувалися на розв'язання обох окреслених завдань – формування знань, умінь і навичок організації виховної роботи і виховання безпосередньо особистості майбутніх офіцерів. Такі завдання відповідають розробленій нами структурі готовності майбутніх офіцерів до організації виховного процесу у середовищі військовослужбовців строкової служби – когнітивному, ціннісно-мотиваційному, поведінковому і рефлексивному.

Сутність і зміст категорії «технологія» у педагогічній літературі представлена у роботах О.В. Бойка¹²³, І.П. Підласого¹²⁴, Г.К. Селевка¹²⁵ та інших науковців.

Близьким до категорії «технологія» є поняття «методика». Аналізуючи шляхи вдосконалення термінології педагогічної науки, С.У. Гончаренко визначає такі тенденції: розширення змісту поняття «методика навчання», введення більш змістовного й адекватного навчальному процесу терміну «технологія навчання», або «конкретна дидактика»¹²⁶. На думку Н.П. Наволокової, різниця між категоріями полягає в їх універсальності та ступені ефективності, тобто педагогічні технології придатні до відтворення й тиражування у змінних умовах освітнього процесу та є такими, що гарантують високу якість навчально-виховного процесу або вирішення тих педагогічних завдань, які закладені в педагогічну технологію¹²⁷.

Зростання ролі і ваги освітніх технологій ми вбачаємо у необхідності підвищення ефективності навчально-виховного процесу навчальних закладів різних рівнів, орієнтації на сучасні вимоги мобільного та інформаційного суспільства, підвищенні якості педагогічних впливів. У своєму дослідженні Н.В. Аврамкіна окреслила етапи впровадження педагогічних технологій у світовий освітній простір: від ефективної організації процесу навчання за допомогою існуючих технічних засобів до провідної ролі у плануванні,

¹²³ Бойко О. В. Определение проблемы психологической готовности офицеров воспитательной работы Вооруженных сил Украины к управленческой деятельности / О. В. Бойко // Образование как фактор национальной безопасности : материалы Всеукр. научно-практ. конф. : в 2 ч. / [отв. ред. Мальчина Ю. М]. – М. : Академия муниципального управления. – 2002. – Ч. 1. – С. 173–181.

¹²⁴ Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник [для студ. пед. вузов] : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2 : Процесс воспитания. – 256 с.

¹²⁵ Селевко Г. К. Опыт системного анализа современных педагогических систем / Г. К. Селевко // Школьные технологии. – 1996. – № 3. – С. 12–21.

¹²⁶ Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.

¹²⁷ Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень] / АПН України. – К. : Інком Інтер, 2008. – 1040 с.



організації та розробці методів і засобів здійснення не тільки навчально-виховного процесу та розробки навчальних програм для підвищення якості здійснення всієї педагогічної діяльності¹²⁸.

Таким чином, в основу формувального етапу експерименту нами покладена технологія формування готовності майбутніх офіцерів до організації процесу виховання у середовищі військовослужбовців строкової служби, яку ми розуміємо як сукупність педагогічних умов, принципів, етапів, форм і методів, послідовних вимірних і алгоритмізованих, спрямованих на оволодіння курсантами методикою організації виховної роботи у середовищі військовослужбовців строкової служби. Оскільки готовність розглядаємо як інтеграційну сукупність окремих компонентів, її використання сприяє формуванню та розвитку особистісних якостей і професійної майстерності майбутніх офіцерів та відображає їх функціональну спроможність у забезпеченні поставлених виховних завдань щодо роботи з військовослужбовцями строкової служби.

У роботі В.І. Фадєєва проаналізовано підходи до розуміння категорії готовність: *функціональний*, у контексті якого готовність розглядається як певний стан психологічних функцій, що забезпечують високий рівень досягнень при виконанні того чи іншого виду діяльності, й *особистісний*, згідно з яким готовність тлумачиться як інтегративне утворення особистості, що об'єднує в собі мотиваційну, когнітивну, операційну та інші складові, що є адекватними до тих вимог змісту та умов діяльності, які в своїй сукупності дозволяють суб'єкту більш чи менш успішно здійснювати діяльність. Зазначені підходи не заперечують один одного, а взаємодіють, утворюючи тим самим структуру готовності майбутніх фахівців. У теоретичному розділі нашого дисертаційного дослідження нами виділено такі структурні компоненти готовності майбутніх офіцерів до організації виховного процесу в середовищі військовослужбовців строкової служби: когнітивний, ціннісно-мотиваційний, поведінковий, рефлексивний. На формування цих складових і спрямована розроблена нами технологія, яка являє собою комплекс взаємопов'язаних компонентів (цільового, організаційного, змістового, результативного), які забезпечують безперервний цілеспрямований і послідовний вплив на майбутніх офіцерів з метою формування у них особистісних та професійних якостей щодо організації виховного процесу (рис. 2.1)¹²⁹.

¹²⁸ Аврамкіна Н. В. Актуальність проблеми формування готовності майбутніх учителів до реалізації мобільних освітніх технологій у сучасній професійній діяльності [Електронний ресурс] / Н. В. Аврамкіна // Педагогіка. – Соціум. Наука. Культура. – Режим доступу до ресурсу : intkonf.org/category/.../1.../pedagogika/

¹²⁹ Корнійчук Ю. Г. Технологія професійної підготовки майбутніх офіцерів до організації виховного процесу у середовищі військовослужбовців строкової служби / Ю. Г. Корнійчук // Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. : Актуальні проблеми сучасної науки. – К., 2010. – С. 43–45.



Рис. 2.1. Технологія формування готовності майбутніх офіцерів до здійснення виховної діяльності у середовищі військовослужбовців строкової служби



До основних характеристик представленої технології ми відносимо інформативність, гарантованість досягнень результатів, можливість створення і зміни виховного середовища як у ВВНЗ, так і в середовищі військовослужбовців строкової служби, комплексність, відтворюваність.

Цільовий компонент розробленої технології ми вбачаємо як комплекс окремих компонентів: суспільного замовлення щодо підготовки кадрів, соціальних і психолого-педагогічних характеристик середовища військовослужбовців строкової служби, та потреби Збройних Сил у високому рівні готовності майбутніх офіцерів до організації виховного процесу військовослужбовців строкової служби.

Тому провідну ціль представленої технології ми вбачаємо у формуванні високого рівня готовності майбутніх офіцерів до здійснення виховної діяльності у середовищі військовослужбовців строкової служби. Вважаємо, що зазначена мета конкретизується у таких завданнях професійної підготовки майбутніх офіцерів: забезпечити формування високого рівня знань, умінь та навичок курсантів щодо організації виховної діяльності, її змісту, принципів, форм і методів; виховання спрямованості особистості майбутніх офіцерів на здійснення ефективного виховного впливу у середовищі військовослужбовців строкової служби, що характеризується розвитком мотивації до здійснення виховної діяльності, актуальним рівнем цінностей і потреб особистості курсантів, адекватної самооцінки власного рівня готовності, розвитку пізнавальних інтересів у галузі теорії виховання та інше.

Поставлені завдання умовно поділяють площину реалізації технології на дві частини – педагогічну і психологічну. До педагогічної частини як такої, що спрямована на засвоєння курсантам знань, умінь та навичок організації виховної діяльності у середовищі військовослужбовців строкової служби нами віднесено когнітивний і поведінковий компоненти структури готовності.

До психологічної частини, яку ми розуміємо як створення умов для особистісного зростання курсантів та формування у них ціннісного ставлення до виховного процесу в середовищі військовослужбовців строкової служби нами віднесено ціннісно-мотиваційний і рефлексивний компоненти готовності майбутніх офіцерів. Варто зауважити щодо умовності представленого поділу, який відповідно реалізується у двох напрямках технології: освітньому та розвивальному.

Цільовий компонент технології формування готовності майбутніх офіцерів до організації виховного процесу в середовищі військовослужбовців строкової служби визначає порядок організації освітньо-виховної роботи з курсантами, що визначений у **організаційному компоненті** технології.

Організаційний компонент визначає умови, підходи, рівні та етапи організації професійної підготовки майбутніх офіцерів.

Проаналізувавши проблему формування готовності майбутніх офіцерів до здійснення виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби, ми виокремили низку **педагогічних умов**, які детермінують цей процес.



1. Побудова навчально-виховного процесу у ВВНЗ з урахуванням вимог Болонського процесу до професійної готовності фахівця.

Підписання Україною Болонської декларації у 1999 році висунуло на перший план потребу формування у майбутніх фахівців комплексу професійних компетенцій – соціальних, комунікативних, інформаційних тощо [10]. Вважаємо, що знання, вміння й навички у сфері організації виховної діяльності складають основу рівноправної професійної компетенції майбутнього військового фахівця. Проте військова сфера має суттєві обмеження стосовно запровадження базових положень Болонської декларації – щодо вирішення питання про вільне пересування курсантів задля здобуття вищої освіти; щодо прирівнення вітчизняних дипломів про вищу військову освіту до зарубіжних тощо.

Натомість положення Болонської декларації про введення кредитно-модульної системи підготовки фахівців може бути використане в площині нашого дослідження у тому контексті, що зміст модулів з психолого-педагогічних дисциплін, які вивчаються у ВВНЗ, повинен бути насичений матеріалом, який би забезпечив формування готовності майбутніх офіцерів до виховної діяльності з військовослужбовцями¹³⁰. Тому розроблена нами викладена нижче технологія формування цієї готовності передбачає змістові зміни з урахуванням вимог кредитно-модульної системи навчання¹³¹. Погоджуємося з І.І. Севрук, яка вважає, що інструментом входження військової системи освіти до Болонського процесу є запровадження інноваційних технологій підготовки майбутніх військових фахівців, у тому числі й технологій підготовки до виховної діяльності, які передбачають^{132, 133}:

- активну участь курсанта у процесі навчання;
- можливості практичного використання знань у реальних умовах служби;
- надання знань у різноманітних, у тому числі й інтерактивних, формах;
- зростання рівня процесуальності навчання.

2. Врахування в процесі військово-професійної підготовки фахівців та формування їх готовності до організації виховної діяльності вимог реформування військової сфери.

У ході професійної підготовки військових фахівців до виховної діяльності у військових підрозділах, на нашу думку, варто враховувати кілька

¹³⁰ Безносюк О. О. Актуальні аспекти євроатлантичної інтеграції України: кредитно-модульна система навчання: [навч. посіб.] / О. О. Безносюк. – К.: Інфодрук, Військовий ін-т Київського національного ун-ту ім. Тараса Шевченка, 2007. – 241 с. – (pag 3 додатком CDR925).

¹³¹ Кортенко В. А. Характерні властивості європейської інтеграційної моделі вищої освіти та питання гармонізації з нею системи підготовки військових кадрів / В. А. Кортенко, І. В. Тхоржевський // Військова освіта. – 2005. – № 1(15). – С. 147–159.

¹³² Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. – К.: Політехніка, 2003. – 200 с.

¹³³ Севрук І. І. Філософія сучасної військової освіти: завдання та освітні технології [Електронний ресурс] / І. І. Севрук. – Режим доступу к ресурсу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu/Filos/2009_29/7.html



головних факторів, які детермінують процес реформування військової сфери у контексті досліджуваної нами проблеми, а саме:

1) окреслення сучасного світу як інформаційного суспільства, де відбувається швидке й постійне оновлення соціальної і професійної інформації. Тому головним є не стільки сприйняття й засвоєння інформації, скільки аналітико-синтетичні операції з нею, вміння розв'язувати нові нестандартні ситуації, в тому числі й виховного характеру, вміння бачити закономірності розвитку ситуацій виховного характеру, знаходити взаємозв'язки, бачити проблему цілісно;

2) тлумачення сучасної військової ситуації як інтеграційної, яка вимагає реалізації спільних зусиль усіх військових фахівців та військовослужбовців строкової служби задля досягнення результату. У зв'язку з цим суттєвим є цілісний процес виховання у військових підрозділах, спрямований на досягнення зазначеної спільної мети.

3) в умовах сучасної ситуації, яка окреслюється як загальнокризова, постмодерністська (що характеризується розмитістю аксіологічних пріоритетів і норм), важливим є створення сталої системи цінностей військовослужбовця, що потребує морально-психологічного забезпечення військової служби й відповідної організації виховного процесу з боку професійно підготовлених офіцерів. Відсутність у військовому середовищі загальноприйнятих цінностей та особистісних якостей (патріотизму, дисциплінованості, товарищескості, професійної гідності) призводить до руйнівних наслідків у Збройних Силах.

Крім того, реформування Збройних Сил безпосередньо стосується і контингенту військовослужбовців строкової служби, які як соціальна група мають власну специфіку.

3. Педагогізація навчально-виховного середовища ВВНЗ та введення змістових змін у процес підготовки майбутніх офіцерів до здійснення виховної діяльності; створення у військовому навчальному закладі виховуючого середовища.

Педагогізація як категорія педагогічної науки передбачає зростання педагогічної складової діяльності усіх суспільних інституцій, а за змістом, насамперед, насичення виховним потенціалом усіх процесів, які відбуваються в ході професійної підготовки курсантів.

Складовими педагогізації навчально-виховного середовища військового інституту є, на нашу думку, зростання рівня психолого-педагогічної підготовленості майбутніх офіцерів та передбачення педагогічних наслідків навчально-виховної діяльності у ВВНЗ. Тому педагогізація навчально-виховного середовища має здійснюватися у таких напрямках:

- детермінація змісту навчального процесу завданнями виховання особистості фахівця;
- побудова доцільних професійних комунікацій усіх суб'єктів освітнього процесу у ВВНЗ;
- аксіологічна спрямованість навчально-виховного процесу;



- розвиток професійної культури усіх суб'єктів навчально-виховного процесу;
- соціалізація позанавчального середовища курсантів;
- єдність теорії і практики професійної підготовки курсантів.

Таким чином, педагогізація навчально-виховного процесу військового інституту має бути реалізована як педагогіка співробітництва в межах завдань професійної підготовки офіцерів.

4. Формування особистості майбутнього військового фахівця в активній військово-професійній виховній діяльності під час навчання у ВВНЗ.

Педагогізація навчально-виховного середовища ВВНЗ передбачає, насамперед, орієнтацію навчально-виховного процесу на підготовку не просто військового професіонала, а й організатора, педагога, психолога; у структурі діяльності офіцера присутні психолого-педагогічні знання, вміння й навички, які тісно переплітаються з військово-фаховими спеціальними знаннями, уміннями, навичками¹³⁴. Педагогізація освітнього процесу у військовому інституті полягає у тому, що весь зміст освіти має бути спрямований на формування нової парадигми професійного мислення офіцера, вираженої в усвідомленні комплексності своїх професійних функцій. Педагогізація освітнього середовища ВВНЗ є провідним чинником формування у військовому інституті *виховуючого середовища*, яке, на підставі наукового аналізу джерел, ми можемо окреслити як самоорганізовану відповідно до цілей виховання систему зовнішніх впливів на майбутніх офіцерів, яка детермінує організаційний порядок, спосіб життя, види діяльності курсантів, оцінку рівня їх готовності до виховної діяльності¹³⁵.

У комплексі педагогічних умов ми не випадково об'єднали третю та четверту педагогічні умови, оскільки вони відображають суттєві змістові характеристики навчально-виховного процесу у ВВНЗ з метою формування готовності майбутнього офіцера до організації виховної діяльності.

У зв'язку з цим можна виокремити суттєві відмінності між традиційною та інноваційною постановкою питання про змістові характеристики навчального процесу, які сприяють формуванню готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби, як це представлено у таблиці 2.11.

Як відомо, проблема зростання якості професійної підготовки військових фахівців є однією з найсуттєвіших у системі військової освіти. Якість освіти формується всією системою – інституційною й позаінституційною. Проте інституційний компонент, представлений військовими навчальними закладами,

¹³⁴ Гамула І. Особливості реформування системи вищої військової освіти відповідно до вимог Болонського процесу / І. Гамула // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 60–64.

¹³⁵ Барышников Н. Е. Образовательное учреждение как воспитатель : воспитывающая среда, воспитательная система, воспитательное пространство [Електронний ресурс] / Н. Е. Барышников. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.wiki.vladimir.i-edu.ru/images/7/7a.doc>



виявляється найбільш здатним до формування готовності офіцера до здійснення виховної діяльності.

Моніторинг як новітня категорія сучасного менеджменту визначається в наукових дослідженнях як постійне спостереження за процесом чи явищем з метою виявлення його відповідності бажаному результату (І. Бестужев-Лада)¹³⁶. Моніторингові дії дають можливість відстежувати ефективність процесу формування професійної готовності, тому саме моніторинг ліг в основу однієї з педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності. На підставі моніторингу нами визначено в дослідженні критерії та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби.

Таблиця 2.11

Співвідношення між традиційною та інноваційною технологіями формування готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності

Основні характеристики	Традиційна технологія	Інноваційна технологія
1	2	3
Змістовий компонент формування готовності до організації виховної діяльності	Зміст освіти визначається стандартом, який має уніфікований та обов'язковий для всіх характер	Стандарт освіти змінюється за рахунок введення змістових змін у цикл соціально-гуманітарних дисциплін, що впливає на формування готовності майбутнього офіцера до організації виховної діяльності. Створюються індивідуальні програми професійної підготовки офіцерів, які передбачають певну кількість дисциплін за вибором, що мають змістове наповнення відповідно до завдань формування готовності до виховної діяльності
Цільовий компонент	Результат навчання визначається соціальним замовленням, освітньо-кваліфікаційною характеристикою. Метою професійної підготовки є засвоєння певної суми знань	Результат професійної підготовки визначається як достатній та високий рівень готовності до професійної діяльності. Мета професійної підготовки полягає у формуванні вмінь до самоосвіти та самовиховання. В процесі підготовки враховується мотивація до зростання рівня професійної готовності з боку майбутніх офіцерів

¹³⁶ Бестужев-Лада І. В. Социальное прогнозирование. Курс лекций / И. В. Бестужев-Лада, Г. А. Наместникова. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 454 с.



продовж. табл. 2.11

1	2	3
Організаційний компонент	Переважає монологічно-авторитарних методів навчання й формування готовності до професійної діяльності	Введення сучасних інноваційних форм та методів навчання – діалогічних і полілогічних, інформаційно-технологічних інновацій. Заохочення до практичної перевірки отриманих знань, умінь та навичок під час виробничих практик
Моніторинг якості професійної підготовки	Забезпечується традиційною системою оцінювання знань	Моніторинг передбачає реалізацію кредитно-модульної системи навчання. Враховуються реальні навчальні можливості курсанта у формуванні готовності до професійної діяльності, в тому числі й виховної
Технологія використання знань	У застосуванні типових завдань та контрольних процедур	У реальних умовах військово-професійної (в тому числі й виховної) діяльності з максимальним залученням практики реалізації набутих ЗУНів

5. Системний моніторинг результатів процесу формування готовності майбутніх офіцерів до виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби з метою оцінки рівня сформованості готовності.

Моніторингові дії дають можливість відстежити рівень інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу, підкреслюють необхідність збору, збереження, обробки й поширення суттєвої наукової та навчальної інформації. Науковці¹³⁷ вирізняють такі головні види моніторингу в системі освіти:

- інформаційний, що використовувався нами для накопичення необхідних даних стосовно проблеми дослідження;
- фоновий, який дає можливість виявляти проблему сформованості рівня готовності до організації виховної діяльності до того, як вона стає проблемою управління навчальним процесом;
- проблемний, завдяки чому з'явилася можливість виявлення закономірностей, суттєвих для формування готовності до здійснення виховної діяльності майбутніми офіцерами;
- управлінський – на підставі чого було побудовано технологію формування готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби.

Важливим результатом реалізації моніторингових дій вважаємо також те, що завдяки моніторингу вдається відстежити, яким чином цілі навчально-

¹³⁷ Трубина И. И. Системный мониторинг качества образования как информационная основа управления общеобразовательным учреждением : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Трубина Ирина Исааковна. – М., 2005. – 239 с.



виховного процесу (у нашому випадку – метою є формування відповідного рівня готовності майбутнього офіцера до організації виховної діяльності) розгортаються у його зміст. Тому внесення змін до змісту навчання й виховання майбутніх офіцерів може суттєво вплинути на ефективність в досягненні поставленої освітньої мети.

Системний моніторинг процесу формування готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності вміщує кілька базових компонентів: вивчення умов формування готовності, виявлення можливостей освітнього середовища у формуванні готовності до професійної діяльності і окреслення специфіки включення в цей процес усіх суб'єктів освітнього процесу (у нашому випадку – офіцерів, науково-педагогічних працівників ВВНЗ, військовослужбовців). У свою чергу, кожен з цих компонентів має внутрішню моніторингову специфіку. Так, наприклад, для визначення рівня готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності важливо відстежити рівень професійної підготовленості науково-педагогічних працівників ВВНЗ до створення у військовому інституті педагогізованого виховного середовища, тобто застосувати моніторингові дії до групи викладачів військового вищого навчального закладу. Важливим, на нашу думку, є також виявлення рівня вихованості курсантів-першокурсників задля визначення особливостей динаміки формування рівня готовності до організації виховної діяльності випускників.

Показниками ефективності процесу формування готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби, які можуть бути реалізовані в ході моніторингу, на нашу думку, мають стати такі:

- ступінь розвитку особистісних якостей майбутніх офіцерів-вихователів;
- ступінь забезпеченості єдності навчання та виховання у ході професійної підготовки майбутніх офіцерів;
- рівень розвитку колективізму у формуванні професійної готовності до організації виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби;
- взаємозв'язок і взаємодія усіх суб'єктів виховної діяльності у ВВНЗ;
- взаємодія суб'єктів і об'єктів системи виховання;
- рівень присутності виховного аспекту в організації різноманітних видів навчально-пізнавальної діяльності майбутніх офіцерів.

Отже, структура готовності знайшла своє відображення у сформульованих нами і поданих вище педагогічних умовах формування готовності майбутнього офіцера до організації виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби.

У своєму дослідженні В.О. Бойко визначає педагогічні умови як теоретичні (ціль, завдання, зміст та принципи) і методичні (дидактична технологія, форми та методи, методики) засади навчально-виховного процесу,



що забезпечують оптимальне формування готовності майбутніх офіцерів¹³⁸. Аналіз наукової літератури, законодавства України щодо виховання військовослужбовців та вивчення стану виховної роботи у середовищі ВВНЗ з урахуванням соціально-психологічних характеристик військовослужбовців строкової служби як об'єктів і суб'єктів виховання дозволив нам виділити такі умови: побудова навчально-виховного процесу у ВВНЗ з урахуванням вимог Болонського процесу до професійної готовності фахівця; врахування в процесі військово-професійної підготовки фахівців та формування їх готовності до організації виховної діяльності вимог реформування військової сфери; педагогізація навчально-виховного середовища ВВНЗ та введення змістових змін у процес підготовки майбутніх офіцерів до здійснення виховної діяльності; створення у військовому навчальному закладі виховуючого середовища; формування особистості майбутнього військового фахівця в активній військово-професійній виховній діяльності під час навчання у ВВНЗ; системний моніторинг результатів процесу формування готовності майбутніх офіцерів до виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби з метою оцінки рівня сформованості готовності.

Реалізація визначених педагогічних умов побудована на теоретичних підходах системності (синергетичності), особистісної орієнтованості, діяльнісному; соціально-педагогічному, психологічному і власне педагогічному.

Реалізацію представленої технології розглядаємо на таких взаємозумовлених рівнях:

1. Використання готових навчально-виховних матеріалів;
2. Розробка власних навчально-виховних матеріалів відповідно до цілі та завдань технології;
3. Опрацювання і впровадження методів навчання і виховання у професійну підготовку майбутніх офіцерів.

Представлені теоретичні основи знайшли своє відображення у практичних етапах запровадження технології. Реалізація технології передбачає впровадження у процес професійної підготовки майбутніх офіцерів низки взаємозумовлених *етапів*: діагностичного, організаційно-методичного, пізнавального та діяльнісного.

Завданням *діагностичного* етапу є виявлення, системний аналіз та контроль стану виховної системи у ВВНЗ як фактора оволодіння майбутніми офіцерами формами і методами організації процесу виховання; вивчення особистісних характеристик курсантів як визначальних при формуванні спрямованості на подальшу професійну діяльність; систематичне виявлення

¹³⁸ Бойко О. В. Определение проблемы психологической готовности офицеров воспитательной работы Вооруженных сил Украины к управленческой деятельности / О. В. Бойко // Образование как фактор национальной безопасности : материалы Всеукр. научно-практ. конф. : в 2 ч. / [отв. ред. Мальчина Ю. М]. – М. : Академия муниципального управления. – 2002. – Ч. 1. – С. 173–181.



рівня готовності майбутніх офіцерів до організації процесу виховання військовослужбовців строкової служби. І хоч діагностичний етап є першим у створеній технології, однак передбачає систематичне покрокове вивчення стану освітньої системи у ВВНЗ, тобто має циклічний повторювальний характер.

На *організаційно-методичному* етапі постає завдання забезпечення професійної підготовки майбутніх офіцерів науково-методичним інструментарієм оволодіння теорією та практикою організації процесу виховання. На цьому етапі передбачається розробка плану виховної роботи ВВНЗ, створення методичного інструментарію для реалізації цілей виховної діяльності, впровадження у процес професійної підготовки курсантів спецкурсів та факультативів психолого-педагогічного спрямування; організація самоврядування курсантів, складання планів і програм проходження практики (стажування) у середовищі військовослужбовців строкової служби, підбір методів і форм проведення виховної роботи.

Пізнавальний етап впровадження технології характеризується активним засвоєнням курсантами спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін, пізнанням закономірностей організації виховного процесу, ознайомленням зі специфікою виховного середовища військовослужбовців строкової служби; оволодінням спеціальними знаннями й уміннями організації виховного процесу, рефлексією власних задатків, потреб та інтересів щодо майбутньої професійної діяльності; визначенням актуального рівня готовності до організації процесу виховання.

На *діяльнісному* етапі відбувалася активізація виховної діяльності майбутніх офіцерів, залучення курсантів до різних видів виховної роботи, оволодіння організаторськими, комунікативними уміннями й навичками; основним принципом реалізації цього етапу виступає пізнання через практичну перетворюючу діяльність, участь у виховній роботі ВВНЗ, розробка власних проектів виховної роботи у середовищі військовослужбовців строкової служби та впровадження їх на практиці.

Кожний із зазначених етапів для своєї практичної реалізації передбачає використання комплексу форм, методів і прийомів освітньої і самоосвітньої діяльності курсантів, які відображені у наступному компоненті запропонованої технології – змістовому.

Змістовий компонент технології визначає наповнення, насичення змісту професійної освіти майбутніх офіцерів дисциплінами, спецкурсами, формами і методами, покликаними формувати їх готовність до організації процесу виховання.

Тобто у зміст існуючої професійної підготовки майбутніх офіцерів необхідно внести зміни, що спрямовані на розвиток особистості офіцера-вихователя засобами актуалізації мотивації готовності курсантів до розвитку знань, умінь та навичок; збагачення інформаційного простору щодо процесу виховання; насичення виховного середовища ВВНЗ актуальними напрямками та ефективними методами виховання; оволодіння курсантами інтересами і



навичками пошуку, створення та використання методів впливу; закріплення організаторських, комунікативних, виховних умінь і навичок. Робота із курсантами спрямовувалась на актуалізацію й усвідомлення майбутніми офіцерами проблеми виховного впливу в середовищі військовослужбовців строкової служби як важливого напрямку професійної діяльності; активізацію їх особистісного та професійного потенціалу щодо оволодіння уміннями і навичками організації процесу виховання; пізнання сутності та усвідомлення значущості процесу виховання; формування в результаті такого усвідомлення готовності майбутніх офіцерів до організації процесу виховання у середовищі військовослужбовців строкової служби (когнітивного, ціннісно-мотиваційного, поведінкового та рефлексивного компонентів).

Внесення у зміст освіти змін базувалося на принципах системності, ситуативності, проблемності, зворотного зв'язку, індивідуального підходу, комплексності використання методичних засобів та організаційних прийомів, суб'єкт-суб'єктному навчанні.

Основною складовою впровадження технології вважаємо необхідність введення у систему професійної підготовки майбутніх офіцерів спецкурсу "Основи теорії і методики організації процесу виховання у середовищі військовослужбовців строкової служби", розширення психолого-педагогічної й методичної підготовки курсантів.

При доборі змісту курсу враховувалися принципи адекватності змісту курсу рівню соціального та науково-технічного прогресу сучасного суспільства; відповідності змістового і процесуального аспектів діяльності, який полягає в тому, що зміст курсу "Основи теорії і методики організації процесу виховання у середовищі військовослужбовців строкової служби" має відповідати формам, методам і засобам конкретної виховної діяльності курсантів тепер і в майбутньому; структурної єдності змісту навчального матеріалу на різних рівнях його застосування майбутніми офіцерами. Відповідно до цього повинна забезпечуватися єдність у виборі практичного і теоретичного компонентів змісту навчального матеріалу.

Зважаючи на окреслені принципи, були визначені головні критерії відбору матеріалу курсу: комплексності – зміст професійної освіти відображає досягнення соціального та науково-технічного прогресу, соціальне замовлення та актуальні потреби Збройних Сил України; високої соціальної та науково-технічної значущості – зміст курсу містить сучасні аксіологічні засади нової філософії освіти XXI століття; доступності - зміст курсу має враховувати рівень початкової підготовленості, вікові особливості курсантів; оптимальності – тобто обсяг відібраних матеріалів повинен відповідати кількості часу, визначеного для його вивчення; педагогічної забезпеченості – зміст курсу повинен забезпечуватися професійно компетентними кадрами, методичними матеріалами, відповідною методикою та навчально-матеріальною базою.

Ґрунтуючись на принципах і критеріях відбору, ми визначили вимоги до змісту матеріалу:



1. Інтеграція раніше набутих знань і вмінь курсантів, врахування взаємозв'язку навчання і виховання.
2. Відповідність практиці та життєвим потребам, врахування ціннісних соціокультурних пріоритетів.
3. Орієнтація на формування у курсантів усіх компонентів готовності до організації процесу виховання (когнітивного, ціннісно-мотиваційного, поведінкового, рефлексивного).
4. Використання комплексу активних методів навчання і виховання.
5. Взаємоузгодженість із системою виховної роботи ВВНЗ.

Основними завданнями курсу “Основи теорії і методики організації процесу виховання у середовищі військовослужбовців строкової служби” є:

1. Оволодіння майбутніми офіцерами системою психолого-педагогічних знань щодо організації процесу виховання у середовищі військовослужбовців строкової служби.
2. Розвиток у курсантів організаційних, комунікативних умінь, формування досвіду виховної діяльності і громадської активності.
3. Виховання у майбутніх офіцерів особистісних якостей, спрямованих на формування емоційно-ціннісного ставлення до процесу виховання, розвиток емпатії, толерантності, мотивації до досягнення успіху в майбутній професійній діяльності.
4. Оволодіння курсантами методикою організації процесу виховання та засобами ефективного управління цим процесом.

У результаті вивчення курсу майбутній офіцер повинен *знати*:

- 1) Сутність, зміст і принципи виховної роботи у середовищі військовослужбовців;
- 2) Вимоги до професійно значущих якостей офіцера-вихователя;
- 3) Сутність та класифікацію форм і методів виховної роботи, вимоги до їх застосування;
- 4) Етапи організації процесу виховання, види діяльності офіцера і військовослужбовця строкової служби на кожному етапі;
- 5) Специфіку здійснення виховного процесу в середовищі військовослужбовців строкової служби.

Курсант повинен *уміти*:

- 1) проектувати процес виховання у середовищі військовослужбовців строкової служби;
- 2) вести передбачувану нормативними актами документацію щодо виховної роботи з військовослужбовцями;
- 3) використовувати за потреби певні форми і методи організації виховного процесу;
- 4) організовувати громадську активність суб'єктів впливу та їх суспільно корисну діяльність;
- 5) проводити діагностику і моніторинг об'єктів і суб'єктів виховного впливу.

По закінченню формувального етапу експерименту, а основу якого була покладена означена технологія, проведена повторна діагностика рівня готовності курсантів. Визначення мотиваційних орієнтацій у міжособистісних



комунікаціях майбутніх офіцерів характеризують рівень розвитку комунікативних умінь і навичок курсантів щодо безумовного прийняття партнерів формального (ділового) спілкування, орієнтованість на їх адекватне сприймання та розуміння, досягнення компромісу у ситуації конфлікту.

Таблиця 2.12

Результати діагностики мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях до і після формувального етапу експерименту

№	Показ- ник (рівень розвит- ку)	До формувального етапу				Після формувального етапу			
		Експеримен- тальна група		Контрольна група		Експеримен- тальна група		Контрольна група	
		к-сть	у %	к- сть	у %	к-сть	у %	к- сть	у %
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Орієнтація на прийняття партнера								
а	Високий	17	10,00	22	12,57	34	20,00	23	13,14
б	Середній	82	48,24	80	45,72	116	68,24	82	46,86
в	Низький	71	41,76	73	41,71	20	11,76	70	40,00
Всього		170	100	175	100	170	100	175	100
Продовження табл. 9									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Орієнтація на адекватне сприймання і розуміння партнера								
а	Високий	14	8,24	14	8,00	28	16,47	19	10,86
б	Середній	79	46,47	70	40,00	129	75,88	69	39,43
в	Низький	77	45,29	91	52,00	13	7,65	87	49,71
Всього		170	100	175	100	170	100	175	100
3	Орієнтація на досягнення компромісу								
а	Високий	24	14,12	26	14,86	41	24,12	30	17,14
б	Середній	95	55,88	99	56,57	116	68,24	99	56,57
в	Низький	51	30,00	50	28,57	13	7,64	46	26,29
Всього		170	100	175	100	170	100	175	100
4	Гармонійність комунікативних орієнтацій								
а	Високий	19	11,18	20	11,43	35	20,59	24	13,71
б	Середній	85	50,00	83	47,43	120	70,59	84	48,00
в	Низький	66	38,82	72	41,14	15	8,82	67	38,29
Всього		170	100	175	100	170	100	175	100

Отже, динаміка змін у експериментальній групі на високому і середньому рівнях має позитивний характер, технологія зростання кількості курсантів з високим і середнім рівнями мотивації до комунікації, орієнтованість на особистісний розвиток, високий рівень розвитку комунікативних умінь і навичок, що свідчить про ефективність запропонованої технології.



РОЗДІЛ III. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

3.1. Технологія підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти

У сучасних умовах освітня політика держави акцентує увагу на розвиткові особистості, її якостей, талантів і здібностей.

Характеризуючи стан освіти, вчені підкреслюють, що в ній мають місце кризові явища, які є наслідком відставання освіти від науки і виробництва.

У теорії і практиці вищої школи мають місце протиріччя між:

- суспільною формою здійснення професійної і навчальною діяльністю, колективним характером праці і спілкуванням її суб'єктів та індивідуальною технологією оволодіння цієї діяльністю;
- необхідністю здійснення діяльності на рівні активності і творчості та функціонуванням переважно репродуктивного мислення у процесі навчання;
- спрямованістю змісту навчальної діяльності на вивчення теоретичного матеріалу, минулого соціального досвіду та орієнтацію майбутніх фахівців на результативність професійної діяльності, конкурентоспроможність і конкурентоздатність в умовах ринкової економіки.

Ці протиріччя зумовлюють необхідність пошуку нових технологій навчання, зокрема у педагогічній підготовці магістрів. Розроблена нами технологія педагогічної підготовки магістрів включає концептуальні положення, змістовий, процесуальний і оцінно-результативний компоненти.

1. Концептуальні положення технології.

Процес підготовки магістрів ґрунтується на теорії неперервної освіти, одним із етапів якої є ступенева педагогічна освіта. Реалізація концепції забезпечується приєднанням України до Болонського процесу. Сутність його полягає у формуванні на перспективу загальноєвропейської системи вищої освіти, що побудована на спільності фундаментальних принципів функціонування, а саме: введення двоциклового навчання, запровадження кредитної системи, встановлення стандартів транснаціональної освіти; орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат. Знання й уміння випускників мають бути застосовані і практично використані на користь усієї Європи.

Основним напрямом підготовки суб'єктів навчального процесу в умовах модульно-рейтингової та кредитно-модульної системи організації навчання є зростання ролі педагогічної та психологічної підготовки викладача, який повинен проектувати освітнє та навчальне середовище із залученням сучасних інформаційних, комп'ютерних та педагогічних технологій. Педагогічна підготовка магістрів має включати як традиційні методи і форми навчання у



вищій школі, так і методи і форми навчання, які є характерними для європейської зони освіти. У зв'язку з цим актуальною потребою стає введення інтегративного курсу з педагогіки вищої школи, синергетичного підходу до організації його змісту, створення модульних програм, у яких міні-модулі легко можна замінити, поповнити, трансформувати, адаптувати.

У процесі навчання студентів магістратури застосовується модульно-контекстна технологія, яка ставить за мету формування педагогічної спрямованості, розвиток емоційних і морально-естетичних якостей, засвоєння знань, умінь та навичок, способів розумових дій, дійово-практичної сфери та самокерованих механізмів особистості майбутнього фахівця.

Це технологія з орієнтації на особистісні структури – всебічно гармонійна, за характером змісту – гуманістична, навчально-виховна, за типом управління – система малих груп, за провідним методом навчання – проблемно-пошукова, творча, діалогічна, ігрова; за організаційними формами – академічна, індивідуально-групова, диференційована.

Вона спрямована на розвиток потреби студента в самореалізації, що посідає одне з найвагоміших місць у сфері спонукання дидактичного вибору. Виходячи із класифікації потреб А. Г. Маслоу¹³⁹, самоактуалізація (самореалізація) становить вершину піраміди людських потреб. На його думку, лише за умови підготовленості особистості до духовного розвитку і бажання самовдосконалюватися, можна її досягти.

У зміст педагогічної освіти закладено модель підготовки викладача ВНЗ, вчителя-вихователя, яка відображає діяльнісну модель педагога, що включає предметно-професійний і соціальний контекст майбутньої професії. Перехід від навчальної діяльності до професійної відбувається за допомогою діяльнісного модуля – інтегрованої якості педагога-вихователя. Діяльнісний модуль включає в себе такі угруповання: методологічний, теоретичний, практичний і соціальний.

Технологічний підхід у вивченні курсу „Педагогіка вищої школи” передбачає: постановку цілей, проектування, організацію навчального процесу, діагностичну і підсумкову перевірку ефективності за допомогою тестів, контрольних питань, розв'язання задач, кросвордів тощо у кожному модулі¹⁴⁰.

Логіка викладання курсу така: проектування цілей навчання, що відбувається відповідно до розробленої моделі підготовки вчителя; переведення цілей на мову практичних завдань у вигляді діяльнісного модуля, який має забезпечити перехід від навчальних завдань до професійної діяльності; реалізація моделі підготовки вчителя-вихователя у процесі викладання

¹³⁹ Маслоу Абрахам Гарольд. Мотивация личности / Абрахам Гарольд Маслоу ; [пер. с англ. А. М. Татлыбаева]. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.

¹⁴⁰ Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. [за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістр. / С. С. Вітвицька]. – Вид. 3-тє, випр. й доповн. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2012. – 400 с.



педагогічних дисциплін; корекція процесу засвоєння ЗУН студентами; контроль, оцінка (поточна, рубіжна, заключна) ЗУН студентів.

Ця логіка реалізується у кожному модулі (темі) курсу „Педагогіка вищої школи” через зовнішню структуру (тема, мета, обладнання, план, завдання студентам, рекомендована література, теоретичний і практичний блоки, прогнозовані педагогічні якості та вміння) та внутрішню структуру, що відображає основні рівні засвоєння ЗУН студентами, що відповідає таксономії цілей: на рівні пізнання, розуміння, застосування, аналізу, синтезу, оцінки.

У процесі підготовки магістрів здійснюється наступність та спадкоємність.

Підготовлені членами кафедри педагогіки навчальні посібники „Практикум з педагогіки”¹⁴¹ і „Технології професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів”¹⁴² для бакалаврів і спеціалістів включають загально-методичний модуль, філософську методологію, конкретно-методологічний модуль, власне теоретичний, теоретичний модуль і практичний блок, блок контролю і самоконтролю, блок професійно-педагогічних умінь та професійних якостей.

Модуль розглядається нами не як зміст освіти, а як мікрівідображення процесу навчання, другого циклу вищої освіти, що містить цілемотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулятивний компоненти та діагностично-контролюючий інструментарій щодо оцінки діяльності студентів вищої школи (європейський, національний, регіональний підходи).

Серед основних принципів модульності виокремимо такі: 1) наявність самостійної групи ідей (знань), якими оволодівають студенти (учні) за допомогою дидактично доцільних засобів, що відповідають природі цих ідей; 2) формування самостійної планової, цілісної одиниці навчальної діяльності, яка б сприяла досягненням студентом чітко визначених цілей; 3) оволодіння принципом модульності досягається через застосування різних форм і методів навчання, підпорядкованих загальній темі навчального курсу або актуальній науково-технічній, соціальній чи іншій проблемі; 4) принцип модульності – це також складання автономних порцій, поділ навчального матеріалу на складові (кроки, порції, такти – на зразок розділу або теми) для груп студентів.

Реалізація концепції забезпечується використанням особистісно-діяльнісного і системного підходів, тобто магістрант розглядається як особистість, індивідуальність, суб’єкт власної діяльності, яка є певною системою і сприяє засвоєнню систематичних і системних знань, формуванню вмінь творчо застосовувати їх в нестандартних ситуаціях. Позиція магістранта є цілісним проявом як внутрішніх сил (мотиви, інтереси, потреби, здібності), так

¹⁴¹ Практикум з педагогіки / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк та А. В. Іванченка]. – [2-ге вид., доопрац. та переробл.]. – Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2002. – 483 с.

¹⁴² Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навч. посібник : у 2 част. / [за заг. ред. доктора пед. наук О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Житомирський держ. педуніверситет. – 2001. – Ч. 1 : Технології загально-педагогічної підготовки майбутніх учителів. – 267 с.



і сучасних моделей побудови педагогічного процесу за європейськими стандартами та інноваційними підходами у вищих навчальних закладах України.

Розроблена нами концепція педагогічної підготовки магістрів ґрунтується на принципах евристичної педагогіки.

Дидактична евристика як педагогічна система народилася з необхідності розробити теорію і технологію практичної реалізації ідей природовідповідної освіти, орієнтованої на розвиток здібностей та обдарувань студентів.

Евристичне навчання нами розглядається як цілісне навчання через відкриття, через власне проникнення магістранта у глибини природи, сутності педагогічної інноваційної діяльності, у ньому відбувається інтеграція як об'єктів, так і способів пізнання.

Евристичне навчання є особистісним, оскільки припускає не стільки вивчення, скільки переживання магістрантом педагогічної дійсності та у власній теорії творчості.

Розглянемо основні принципи евристичного навчання.

Під принципами евристичного навчання ми будемо розуміти виявлені дослідним шляхом положення, на основі яких здійснюється евристичне навчання в конкретних умовах навчального предмета.

Принцип особистісного цілеутворення студента. Освіта кожного студента відбувається на основі і з обліком його особистих навчальних цілей.

Цей принцип спирається на глибинну якість людини – здатність до постановки цілей своєї діяльності. Незалежно від ступеня усвідомленості своїх цілей людина живе з уродженою потребою і можливістю ставити і досягати їх. Великий учений І. П. Павлов розглядав постановку людиною цілей на рівні інстинктів. У роботі „Рефлекс цілей” він називає акт прагнення людини до мети однією з головних умов її життя, а умовою плідного прояву рефлексу мети вважає наявність певних перешкод: „Якщо кожний з нас буде плекати цей рефлекс як найціннішу складову істоти, якщо батьки й усі учителі всіх рангів зроблять головним завданням зміцнення і розвиток цього рефлексу в опікуваній масі, якщо наші громадськість і держава відкриють широкі можливості для практики цього рефлексу, то ми перетворимося на тих, ким повинні і можемо бути”¹⁴³.

Беручи за основу позицію І. П. Павлова, ми вважаємо за необхідне включити принцип особистісного цілеутворення до провідних дидактичних принципів не лише евристичного, а й будь-якого іншого особистісно орієнтованого типу навчання, тому що це ключовий принцип, який забезпечує продуктивну освітню діяльність і самореалізацію студентів, магістрантів.

Принцип особистісного цілеутворення передбачає необхідність усвідомлення цілей творчої роботи як студентом, так і викладачем. Коли їхні

¹⁴³ Павлов И. П. Рефлекс целей. Один из очередных вопросов физиологии больших полушарий / И. П. Павлов // Полное собрание сочинений. – М. : Изд-во АН СССР, 1951. – Т. 3. – Кн. 2. – С. 18.



цілі різні, це зобов'язує творчого викладача не домагатися зміни цілей студента в обраній їм темі або проблемі, а допомогти студентові усвідомити, сформулювати і досягти їх.

Принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії. Магістрант має право на усвідомлений і погоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: змісту, цілей, задач, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю й оцінки результатів.

Творчість магістрантів можлива лише за умов волевибору елементів освітньої діяльності. Для цього ми в процесі викладання педагогіки вищої школи забезпечуємо магістрантам вищої школи право вибору цілей заняття, способи їхнього досягнення, теми творчої роботи, форми її виконання і захист, заохочуємо власний погляд магістранта на проблему, його аргументовані висновки і самооцінки. Цей принцип установлює розташування створюваного магістрантом особистісного змісту освіти, у тому числі і його цілей, що задаються їм із ззовні, і зміст, що мають характер базових освітніх стандартів. Практично будь-який елемент освіти забезпечується через власний вибір або пошук студента, що може не тільки вибирати освітні компоненти із наявного набору, а й створювати власні структурні елементи освітньої траєкторії.

Можливість творчого самовираження і вибору освітньої траєкторії магістранта припускають організаційно-технологічну заданість методології його діяльності. Магістрант створює творчий освітній продукт і одержує якісний освітній приріст, коли опановує основами креативної когнітивної діяльності. Ми не тільки надаємо студентам-магістрантам можливість вибору, але й озброюємо їх необхідним діяльнісним інструментарієм. Чим більший ступінь включення магістрантів у конструювання власної освіти забезпечується нами, тим повніше виявляється їх індивідуальна творча самореалізація.

На наш погляд, принцип можливості вибору освітньої траєкторії відноситься не тільки до студентів, а й до викладачів. Обговорення на заняттях різних точок зору і позицій, захист альтернативних творчих робіт на одну тему вчать толерантному ставленню студентів-магістрантів до інших позицій і результатів, допомагає їм зрозуміти закон багатоутворення шляхів досягнення істини. Крім того, одночасна презентація студентами різних робіт з того самого питання створює особливу освітню напруженість, що спонукає присутніх до особистого саморуку й евристичного пошуку рішення. Наприклад, семінарське заняття з теми готується студентом магістратури у декількох варіантах¹⁴⁴.

Наступний принцип – *принцип метапредметних основ змісту освіти*. Основи змісту освітніх галузей і навчальних дисциплін (педагогіки, освітніх технологій, педагогічної творчості, психології, психології вищої школи) складають фундаментальні метапредметні об'єкти, що забезпечують можливість суб'єктивного, особистісного пізнання їх студентами.

¹⁴⁴ Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістр. / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.



В експериментальних групах приділяється увага спеціальним курсам розвитку різних видів мислення, пошуку різних евристичні методів (метод від протилежного, виключення зайвих даних, оцінювання надійності інформації). Когнітивний розвиток особистості визнається пріоритетним.

Ідеї самонавчання, автодидактики, перетворення учнів та студентів на центр самоосвіти, самовиховання домінують у неперервній освіті, яка включає такі компоненти: особистість суб'єкта учіння; управління процесом навчання (алгоритми подачі інформації, її переробки, контроль, самоконтроль); система модулів при побудові структури забезпечення навчального процесу; цілеутворення (структура цілей та засоби їх досягнення при організації навчального процесу); задоволення прагматичних інтересів та потреб учнів, студентів, забезпечення умов досягнення цілей, які були заплановані; диференційований підхід до суб'єктів учіння, відхід від уніфікованих планів, програм навчання; підвищення ролі самоосвіти, саморегулювання, самоконтролю, самокорекції; подовження процесу саморозвитку, самореалізації, самовиявлення особистості.

Самовизначення в пошуку шляхів самореалізації здійснюється за допомогою розробки різних модульних блоків програм, банків ідей, евристичних лекцій і бесід, формування психологічних понятійних тезаурусів, засвоєння множини понять, законів, категорій, теорій, концептуальних підходів. В цьому процесі важливими є методи: застосування теоретичних знань на практиці; абстрактного аналізу фактів, явищ складних систем, виявлення різних недоліків функціонування систем; діагностування, моделювання методів розвитку аналітичного, синтетичного, логічного, рефлексивного, асоціативного, продуктивного, критичного, творчого мислення; методи породження власних ідей і текстів, самостійного творчого викладання результатів власних досліджень. Цьому також сприяє формування груп, об'єднаних спільними науковими інтересами, пошук різних оригінальних рішень проблем соціально-психологічного управління, організації гнучких структур навчання, комплексного вивчення соціально-психологічних процесів виховання; шляхів постійного оновлення змісту освіти.

Евристичний підхід до пізнання реальних освітніх об'єктів приводить до виходу магістрантів за межі звичайних навчальних предметів і переходу на метапредметний рівень пізнання. На метапредметному рівні звичайне різноманіття понять і проблем зводиться до відносно невеликої кількості фундаментальних освітніх об'єктів – категорій, понять, символів, принципів, законів, теорій, що відображають певні галузі реальної педагогічної дійсності.

При конструюванні навчального метапредмету враховується можливість суб'єктивного пізнання кожним студентом змісту предмету педагогіки вищої школи. Магістрантам дається право на споглядальний, інтуїтивний, нелогічний підхід до пізнання. Такий підхід передбачає одержання магістрантами продуктів пізнання, що мають індивідуальні почуттєві вираження. Єдина для всіх магістрантів узагальнена логічна схема як результат навчання у цьому



випадку не використовується, оскільки звужує межі прояву творчої індивідуальності магістрантів.

Магістранти на початку навчального року обирають теми з педагогіки вищої школи, створюють мультимедійні презентації.

Принцип продуктивності навчання. Головним орієнтиром навчання є особисте освітнє зростання магістранта, що складається з його внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності.

Навчання орієнтовано не стільки на вивчення відомого, скільки на створення студентами власного освітнього продукту. Сформовані магістрантами цілі навчання, складені ними плани, алгоритми діяльності, знайдені способи діяльності, рефлексивні судження і самооцінки є продуктами їхньої евристичної освітньої діяльності поряд з дослідженнями, розробками методик проведення занять, наочністю, творами та ін.

У процесі створення зовнішніх освітніх продуктів при вивченні педагогіки вищої школи у студента магістратури відбувається розвиток здібностей, які властиві фахівцям з відповідної науки та педагогічної діяльності.

Магістрант, якому надана можливість виявити себе у досліджуваному питанні, ширше розкриває свої потенційні можливості, опановує евристичною технологією діяльності, створює освітній продукт, часом більш оригінальний, аніж загальновизнане рішення цього питання. Цей принцип конкретизує особистісну орієнтацію і природовідповідність евристичного навчання, пріоритет внутрішнього розвитку студента перед засвоєнням зовнішньої заданості. У цьому реалізується і конкретизується принцип первинності освітньої продукції магістранта.

Принцип первинності освітньої продукції магістранта доповнюється істотною вимогою: об'єкти пізнання і застосовувані ними методи пізнання повинні відповідати „сьогоденним” об'єктам і методам, які є в досліджуваній галузі педагогічної діяльності.

Знання фундаментальних положень педагогіки не може бути відчужене від особистісних знань і досвіду магістранта, але знайомство з ними відбувається після одержання магістрантом власних результатів в аналогічному напрямі, що дозволяє йому мотивовано сприймати класичні зразки без втрати особистісного „Я”, спираючись на наявний досвід.

У результаті освітня діяльність магістранта носить продуктивний особистісний характер, а засвоєння загальноосвітніх стандартів відбувається через зіставлення із власними знаннями.

Весь процес навчання педагогіки вищої школи на лекційних і семінарських заняттях будується на ситуаціях студентів-магістрантів, що припускають самовизначення, і евристичний пошук їхнього рішення, викладач супроводжує магістранта в його освітньому русі.

Щоб організувати евристичну діяльність магістранта, ми створюємо або використовуємо евристичну освітню ситуацію. Її мета – спонукати до



позитивної мотивації і забезпечити діяльність магістранта у напрямі пізнання фундаментальних освітніх об'єктів і вирішення пов'язаних з ними проблем. Роль викладача на перерахованих етапах – організаційно-супровідна, тому що він забезпечує прийняття рішень студентами.

Ефективна освітня ситуація, коли студентів, як культурний аналог його творчого продукту, надається можливість знайомства не з одним, а з декількома аналогічними зразками. Виникає освітня напруженість, у результаті якої магістрант входить у різноманітний педагогічний простір, що забезпечує динаміку його подальших освітніх процесів, допомагає виробити навички самовизначення в поліваріантних ситуаціях.

Будь-який позитивний прояв творчості магістранта знаходить підтримку і супровід викладача. Супровідне навчання пов'язане із ситуативною педагогікою, основний зміст якої полягає в забезпеченні освітнього руху магістранта. Педагог уважно аналізує можливості студента й особливості освітнього процесу, щоб діяти, виходячи з наявної ситуації та забезпечити освітні умови, необхідні на цей момент для проходження магістрантом своєї освітньої траєкторії.

Освітній процес супроводжується його рефлексивним усвідомленням магістрантами – суб'єктами освіти.

Форми освітньої рефлексії різні: усне обговорення, письмове анкетування, графічне зображення змін, що відбуваються. Щоб магістранти розуміли значення рефлексивної роботи, ми згодом робимо огляд їхніх думок, відзначаємо тих, у кого глибина самосвідомості підвищується.

Рефлексія – умова, необхідна для того, щоб студент (або викладач) бачив схему організацій власної освітньої діяльності, конструював її відповідно до своїх цілей і програм, усвідомлював і засвоював способи евристичної освітньої діяльності.

Отже, навчання відбувається поетапно.

Перший етап – діагностика викладачем рівня розвитку та ступеня вияву особистісних якостей магістрантів. Фіксується початковий обсяг і зміст предметної освіти магістрантів, тобто кількість і якість наявних у кожного з них уявлень, знань, інформації, умінь і навичок з цієї теми.

Другий – фіксування кожним магістрантом, а потім і викладачем фундаментальних знань теми з метою визначення предмета подальшого пізнання. Кожен магістрант складає вихідний концепт теми, яку він має засвоїти.

Третій – вибудовування системи особистого ставлення магістранта до засвоєння майбутньої теми. Кожен магістрант формує особистісне ставлення до цієї теми, самовизначається стосовно сформульованих проблем і фундаментальних знань, установлює, що вони для нього значать.

Четвертий – програмування кожним магістрантом індивідуальної освітньої діяльності стосовно теми; магістрант формулює цілі, відбирає літературу, прогнозує свої кінцеві освітні продукти і форми їхнього виявлення,



складає план роботи, добирає засоби й способи діяльності, установлює систему самоконтролю й оцінки своєї діяльності.

П'ятий – діяльність з реалізації індивідуальних освітніх програм магістрантів і загальноколективної освітньої програми педагогіки вищої школи.

Колективні заняття містять у собі пред'явлення магістрантам фундаментальних педагогічних знань; засвоєння способів роботи із студентами, створення евристичних освітніх ситуацій; одержання магістрантами індивідуальних освітніх продуктів; демонстрацію, зіставлення й обговорення магістрантської продукції. Організаційна роль приділяється системі освітніх стандартів, що забезпечують досягнення магістрантами нормативного освітнього рівня.

Шостий етап – демонстрація особистих освітніх продуктів магістрантів і їхнє колективне обговорення, а також введення викладачем культурних аналогів студентським освітнім продуктам, тобто ідеальних конструктів, що належать досвідові та знанням людства: понять, законів, теорій і інших продуктів пізнання.

Створюються умови для виходу магістрантів у навколишній науковий соціум з метою знаходження в ньому тих же питань, проблем і продуктів, елементи яких отримані ними у власній діяльності. Особливість цього етапу полягає в тому, що засвоєння культурно-історичних аналогів магістрантами відбувається під кутом зору особистісних якостей магістрантів.

Сьомий етап – рефлексивно-оцінний. Виявляються індивідуальні і загальні освітні продукти діяльності (у вигляді схем, концептів, матеріальних об'єктів), фіксуються і класифікуються застосовувані види і способи діяльності. Кожен магістрант усвідомлює й оцінює ступінь досягнення індивідуальних і загальних цілей, рівень своїх внутрішніх змін.

Діапазон можливостей, наданих магістрантові в його русі за індивідуальною освітньою траєкторією, досить широкий: від індивідуалізованого пізнання фундаментальних об'єктів й особистісного тлумачення досліджуваних понять до побудови індивідуальної картини світу й особистого способу життя.

Отже, підготовка магістрів до науково-педагогічної діяльності у сучасних умовах – це підготовка до роботи у змінних ситуаціях, що виникають постійно.

Такий рівень педагогічної підготовки має забезпечити широкі можливості соціальної і професійної адаптації фахівців.

2. Цільові орієнтації.

Основу технології педагогічної підготовки магістрів складає уявлення про таксономію цілей, яка забезпечує її гнучку адаптацію до процесу навчання у ВНЗ та закладах нового типу, перехід від державного стандарту до врахування індивідуальних можливостей магістрів. Розробка технології реалізує процес цілеутворення на трьох рівнях: стратегічному, тактичному, оперативному (див. табл. 3.1).



Таблиця 3.1.

Таксономія навчальних цілей у пізнавальній сфері

№ п/п	Категорія цілей	Змістова інтерпретація категорій навчальних цілей
1.	Знання (репродуктивний рівень)	<p><i>Знають:</i> історичні та соціальні передумови становлення та розвитку педагогічної освіти в Україні; теоретичні і концептуальні основи педагогічної освіти; інноваційні технології у ВНЗ; специфіку організації навчально-виховного процесу у закладах нового типу.</p> <p><i>Формулюють:</i> визначення понять „вища освіта”, „педагогічна освіта”, „педагогіка вищої школи”, „педагогічна система”, „дидактика вищої школи”, „педагогічна технологія”, „науково-дослідницька діяльність”.</p> <p><i>Класифікують:</i> моделі освіти; підходи до організації виховного процесу у ВНЗ; методи навчання; форми навчання і виховання у ВНЗ.</p> <p><i>Визначають:</i> етапи становлення вищої педагогічної освіти в Україні; етапи розумової діяльності студентів.</p>
2.	Розуміння (репродуктивний рівень)	<p><i>Розкривають:</i> передумови виникнення і становлення вищої педагогічної освіти в Україні.</p> <p><i>Пояснюють:</i> взаємозалежність соціальних, педагогічних і психологічних чинників педагогічної діяльності викладача ВНЗ; роль педагогічної діяльності у ВНЗ.</p> <p><i>Класифікують:</i> сучасні парадигми виховання у ВНЗ; напрями наукових досліджень; способи навчання у ВНЗ.</p>
3.	Застосування (конструктивний рівень)	<p><i>Демонструють:</i> на конкретних прикладах застосування окремих технологій форм і методів.</p> <p><i>Моделюють:</i> окремі ситуації суб’єкт – суб’єктної взаємодії зі студентами.</p> <p><i>Конструюють:</i> моделі педагогічної діяльності у закладах нового типу та вищих навчальних закладах; інноваційні моделі освіти і виховання; моделюють діяльність студентів відповідно до їх здібностей.</p>



продовж. табл. 3.1.

4.	Аналіз (творчий рівень)	<i>Аналізують:</i> сучасні педагогічні концепції; соціально-педагогічні передумови розвитку вищої педагогічної освіти; власну діяльність, діяльність студентів. <i>Обґрунтовують:</i> свою педагогічну позицію; вибір методів навчання і виховання у ВНЗ, закладах нового типу. <i>Застосовують:</i> нові технології (ігрові, проблемні); інтерактивні методи; нетрадиційні форми. <i>Коректують</i> неточності у визначенні понять. <i>Аргументують</i> власну педагогічну позицію.
5.	Синтез (узагальнення)	<i>Визначають:</i> мету власної наукової діяльності. <i>Створюють:</i> наукові доробки (есе, авторські програми); програми розвитку студентів, їх нахилів і обдарувань.
6.	Оцінка (узагальнення)	<i>Оцінюють:</i> значення педагогічної підготовки; педагогічні погляди представлених різних наукових течій; навчальні програми, посібники і підручники.

При визначенні змісту курсу „Педагогіка вищої школи” нами враховувалося, що в умовах жорсткої міжнародної конкуренції за оволодіння технологічними та інтелектуальними ресурсами, що створюють основу розвитку суспільства, традиційного змісту і форм вищої педагогічної освіти недостатньо. Перехід до двоциклової системи педагогічної освіти передбачає концентрацію матеріалу, спрямованого на продуктивну професійну науково-педагогічну та науково-дослідницьку діяльність, реалізацію програми підвищеного рівня складності, яка під силу найбільш цілеспрямованим і обдарованим студентам. При доборі матеріалу ми виходили з того, що магістр має оволодіти не тільки професійними знаннями і практичним досвідом, необхідним для виконання професійних обов’язків інноваційного характеру, але й сам зміст педагогіки вищої школи має сприяти розвитку творчих можливостей особистості, активізації глибинних джерел інтелектуального потенціалу.

3. Особливості методики викладання.

Дослідженнями таких вчених як Н. В. Кузьміна, Н. Ф. Тализіна, С. І. Архангельський, С. У. Гончаренко та ін. встановлено співвідношення знань, навичок та умінь у професіональній підготовці педагога, накреслені шляхи удосконалення методики викладання.



Проте глибока професійна підготовка викладача, вчителя будь-якої спеціальності можлива лише за умови тісного зв'язку фахових дисциплін, методики викладання предметів із спеціальності з педагогікою в цілому, використання не тільки конкретних положень з окремих розділів педагогіки, а й її фундаментальних ідей та концепцій, урахування специфіки предмета.

Саме ця головна думка визначає спрямованість методики викладання педагогіки вищої школи. Специфіка педагогічних знань, як це відзначалося педагогами минулого і підтверджено дослідженнями та досвідом підготовки вчителів у наш час, полягає в тому, що самі знання не виступають керівництвом до дії. Тільки пройшовши перевірку особистим досвідом, перетворившись на переконання вчителя, вони визначають образ його дії. Одним із перших цю особливість виявив К. Д. Ушинський, який писав, що вихователь ніколи не може бути сліпим виконавцем інструкцій: не зігріте теплотою його власного переконання, вона не буде мати жодної сили¹⁴⁵. Ця особливість педагогіки визначає як зміст, так і організацію її вивчення.

У процес лекційно-семінарських занять з педагогіки вищої школи ми використовуємо технологію проблемного навчання.

Під проблемним навчанням ми розуміємо таку організацію навчальних занять, котрі передбачають створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій та активну самостійну діяльність студентів щодо їх розв'язання, результатом якої є творче оволодіння знаннями, навичками, уміннями та розвиток мислительних здібностей.

Проблемні ситуації можна класифікувати: за змістом невідомого X (X – мета, X – об'єкт, X – спосіб діяльності, X – умова виконання діяльності); за рівнем проблемності (*I рівень – спонтанні; II рівень – створені і розв'язані викладачем; III рівень – створені викладачем, а розв'язані студентами; IV рівень – створені і розв'язані студентами*).

Модель навчання, як дослідницька діяльність, передбачає три послідовних ступені формування мислення, що відповідають трьом типам навчально-пізнавальних завдань: формування понять; інтерпретація відомостей; застосування правил і принципів.

Основою проведення семінарсько-практичних занять з педагогіки є групові технології. Академічна група поділяється на мікрогрупи. Технологічний процес групової роботи складається з таких елементів:

1. Підготовка до виконання групового завдання: а) постановка пізнавальної задачі (проблемної ситуації); б) інструктаж про зміст і послідовність роботи; в) рекомендації щодо дидактичного матеріалу в групах.

¹⁴⁵ Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / К. Д. Ушинський. – К.: Радянська школа, 1983. – Т. 2. – 1983. – С. 208.



2. Групова робота: г) знайомство з матеріалом, планування роботи в групі; д) розподіл завдань між членами групи; е) індивідуальне виконання завдань; є) обговорення індивідуальних результатів роботи в групі; ж) обговорення загального завдання групи (зауваження, доповнення, уточнення, узагальнення); з) підведення підсумків групового завдання.
3. Заключна частина: і) повідомлення про результати роботи в групах; й) аналіз пізнавальної задачі, рефлексія; к) загальний висновок про групову роботу і виконання поставленої задачі.
4. Висновки про роботу групи та їх членів.

У процесі групової роботи викладач виконує різноманітні функції: контролює хід роботи у групах; консультує, відповідає на запитання, координує діяльність, при необхідності допомагає окремим студентам або групі в цілому. *Гра* – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається формується і удосконалюється самоуправління поведінкою.

Концептуальними основами ігрових технологій є психологічні механізми ігрової діяльності, що спираються на фундаментальні потреби особистості у самовираженні, самоутвердженні, самовизначенні, саморегуляції, самореалізації.

За цільовими орієнтаціями ігрові технології поділяються на: дидактичні, виховні, розвивальні, соціалізуючі.

За характером педагогічного процесу: навчальні, тренінгові, контролюючі, узагальнюючі, пізнавальні, виховні, розвивальні, репродуктивні, продуктивні, творчі, комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні.

За ігровою методикою: предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, драматизації.

Ігрові технології сприяють засвоєнню ЗУН, розвитку системи розумових дій, системи естетично-моральних якостей, системи дійово-практичної сфери і механізмів самокерування. Ігрова діяльність виконує такі функції: спонукальну (збудження та розвиток інтересу); комунікативну (засвоєння елементів культури спілкування педагога); самореалізації (реалізація своїх можливостей); розвивальну (розвиток уваги, волі та інших психічних якостей); розважальну (отримання задоволення); діагностичну (виявлення відхилень в ЗУН, в поведінці, прогалин у знаннях); корекційну (внесення позитивних змін в структуру особистості майбутніх вчителів).

Більшість ігор мають риси вільної розвивальної діяльності, що має активний творчий характер, сприяє розвитку почуттів і позитивних емоцій.

У нашій практиці ігрова діяльність використовується: в якості самостійної технології для засвоєння теми, розділу, поняття; як елемент іншої технології; в якості семінару або його окремих частин (вступ, пояснення, закріплення, вправи, контролю).



У нашому досвіді ділові ігри використовуються для розв'язання комплексних завдань засвоєння нового, закріплення матеріалів, розвитку творчих здібностей, формування загально-навчальних умінь. Ділові ігри дають можливість студентам усвідомити навчальний матеріал з різних позицій. У процесі вивчення педагогіки вищої школи застосовуються різні модифікації ділових ігор: імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр, психо- і соціограма. Технологія ділової гри складається з декількох етапів (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Етапи проведення ділової гри

<p><u>Етап підготовки</u> (постановка мети, аналіз проблеми, обґрунтування задач, планування, загальний опис процедури гри, зміст ситуації та характеристика дійових осіб)</p>	Розробка гри	<ul style="list-style-type: none"> • розробка сценарію, • план ділової гри, • загальний опис гри, • зміст інструктажу, • підготовка матеріального забезпечення. • постановка проблеми, цілей, умови, • інструктаж, регламент, правила, розподіл ролей, формування груп, консультації.
<p><u>Етап проведення</u></p>	Входження в гру	<ul style="list-style-type: none"> • робота з джерелами і тренінг, • мозковий штурм,
	Групова робота над завданнями	<ul style="list-style-type: none"> • виступ груп, • захист результатів, • дискусії, • робота експертів.
<p><u>Етап аналізу та узагальнення</u></p>	Міжгрупова дискусія	<ul style="list-style-type: none"> • вихід з гри, • аналіз, рефлексія, • оцінка та самооцінка, • висновки та узагальнення, • рекомендації.

Нами застосовуються комп'ютерні (інформаційні) технології навчання, до яких відносимо технології, що використовують спеціальні технічні інформаційні засоби (ЕОМ, аудіо, кіно, відео). Коли комп'ютери стали широко використовуватися в освіті, з'явився термін "нові інформаційні технології



навчання”. На нашу думку, будь-яка педагогічна технологія – це інформаційна технологія, оскільки основу технологічного процесу навчання складає інформація та її рух (перетворення). Тому, більш точним було б визначення для цих технологій – технічні інформаційні технології.

Технічні інформаційні технології – це процеси підготовки і передачі інформації, засобом якої є комп’ютер та інші технічні засоби. Вони розвивають ідею програмованого навчання і відкривають дійсно нові, ще не досліджені варіанти навчання, пов’язані з унікальними можливостями сучасних комп’ютерів і телекомунікацій.

Комп’ютерні технології спрямовані на: підготовку особистості для інформаційного суспільства; формування умінь працювати з інформацією; розвиток комунікативних здібностей; формування дослідницьких умінь та умінь вибору оптимальних рішень; забезпечення великим обсягом якісної інформації.

Комп’ютерні технології реалізуються у таких трьох варіантах: І – технологія як „проникнення” (застосування комп’ютерного навчання з окремих тем розділів); II – як основна (застосування при вивченні базових тем); III – як монотехнологія (коли весь процес навчання – діагностика, управління, моніторинг – проводиться за допомогою комп’ютера).

Концептуальними положеннями комп’ютерних технологій є такі: навчання – спілкування з комп’ютером; пристосування комп’ютера до індивідуальних особливостей студента (принцип адаптивності); діалоговий характер навчання; керованість і корекція викладачем процесу навчання; здійснення взаємодії студентів з комп’ютером за всіма типами: суб’єкт, об’єкт, суб’єкт-об’єкт, об’єкт-суб’єкт; оптимальне поєднання індивідуальної та групової роботи; створення психологічного комфорту при спілкуванні з комп’ютером; необмежене навчання: зміст, його інтерпретація й додатки; комп’ютерна технологія засновується на використанні деякої формалізованої моделі змісту, представленого програмними засобами, записаними у пам’ять комп’ютера, і можливостями телекомунікаційної мережі.

Головною особливістю інтерпретації змісту освіти засобами комп’ютерних технологій є багатократне збільшення „підтримуючої інформації”, наявність інформаційного середовища. Комп’ютерні засоби навчання називають інтерактивними, вони мають здатність відображатися на діях студентів і викладачів, вступати з ними в діалог, що і складає головну особливість методик комп’ютерного навчання.

Комп’ютер виконує функції: викладача (вчителя); джерела навчальної інформації; наочності; індивідуального інформаційного простору; тренажера; засобу діагностики й контролю.

Комп’ютер виконує функції робочого інструменту, оскільки він виступає в якості: засобу підготовки текстів та їх збереження; текстового редактора; графічного редактора; обчислювальної машини; засобу моделювання.



Функцію об'єкта навчання комп'ютер виконує при: програмуванні; створенні програмних продуктів; застосуванні різних інформаційних середовищ.

Викладач у комп'ютерній технології виконує такі функції: організації навчального процесу на рівні предмета, групи; організації внутрішньо-групової активності й координації; індивідуального спостереження за студентами, надання допомоги; індивідуального навчання; підготовки компонентів інформаційного середовища.

Інформатизація навчання забезпечує оволодіння викладачем і студентом комп'ютерною грамотністю. До структури комп'ютерної грамотності входять: знання основних понять інформатики і обчислювальної техніки; знання сучасних операційних систем та володіння їх основними командами; знання сучасних оболонок та операційних засобів.

В останній час нами використовується на заочному відділенні магістратури нова технологія – технологія дистанційного навчання. В університеті створена електронна бібліотека. Поява дистанційної освіти не випадкова – це закономірний етап розвитку та адаптації освіти до сучасних умов.

Творчий пошук методики викладання педагогіки вищої школи проводився у таких напрямках: здійснення генералізації, інтеграції, збагачення змісту курсу, концентрації уваги майбутніх фахівців на вивченні його провідних ідей; збагачення змісту фундаментальних категорій педагогіки, її методологічних основ; формування у майбутніх викладачів і науковців педагогічної спрямованості; оволодіння практичними навичками і вміннями застосовувати знання у нестандартних ситуаціях; озброєння майбутніх учителів сучасними особистісно зорієнтованими технологіями навчання і виховання у ВНЗ; організація проблемних ситуацій і самостійного пошуку творчого розв'язання проблем; підготовка мікро-виступів, рефератів, проведення мікро-досліджень; використання в процесі викладання діалогу, полілогу, ділових ігор; залучення магістрів до активної участі в різних видах лекцій (лекція-бесіда, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-конференція, проблемна лекція та ін.); побудова курсу за модульним принципом та ін.

Реалізація технологічного підходу, на нашу думку, надає можливість:

1. Створити позитивну мотивацію до педагогічної науки і педагогічної діяльності.
2. Більшою мірою реалізувати інтелектуальний потенціал кожного студента.
3. Поліпшити успішність магістрів і підготувати їх до професійної діяльності у вищих педагогічних закладах та закладах нового типу.



3.2. Технологія поетапної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів у системі неперервної професійної освіти

Одним із завдань, які стоять перед сучасною освітою, є підготовка людей високої освіченості й культури, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, мобільності в освоєнні та впровадженні сучасних технологій навчання. Реальна потреба українського суспільства в інтенсивному розвитку творчого потенціалу кожної людини зумовлює підвищення ролі у цьому процесі учителя. Особливе місце у системі формування творчої особистості посідає початкова школа, де закладається фундамент усієї системи пізнання. Саме вчитель початкових класів має навчити кожного учня самостійно мислити, розкривати можливості для розвитку творчого потенціалу, фантазії, інтуїції, відчуття, сприйняття мистецтва, художньо-технічної творчості.

Технологічний аспект проблеми підготовки майбутніх учителів розроблено у працях учених В. Беспалька, М. Жолдака, Ю. Майбіца, Н. Ничкало, О. Пехоти, Г. Селевка, Ю. Татур та інших^{146, 147, 148}; обґрунтування ефективних форм і методів розвитку творчих здібностей майбутніх учителів приділяли увагу вчені Г. Костюк, О. Леонт'єв, Ю. Пелех, І. Цимбалюк та інші. Значний внесок у розробку теоретичних і практичних питань технології трудового навчання (художньої і технічної праці) зробили П. Блонський, О. Калашников, О. Коберник, С. Шабалов, С. Ящук та інші¹⁴⁹. Вивченню підходів до визначення змісту художньо-технічної творчості присвячені роботи С. Батищева, О. Калігаєвої, В. Мадзігона, Д. Тхоржевського та інші¹⁵⁰.

На основі аналізу наукового доробку вчених та інтегративного підходу нами була розроблена особистісно зорієнтована технологія підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів в умовах модульно-рейтингової системи навчання.

Технологія підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів у системі неперервної професійної освіти – це модель спільної роботи вчителя і учнів з планування, організації та проведення реального процесу навчання за умови забезпечення комфортності для всіх суб'єктів художньо-технічної діяльності.

Технологія включає такі компоненти як: ціле-мотиваційний, інформаційний, дієво-практичний, організаторський, творчо-пошуковий, емоційно-ціннісний, рефлексивно-діагностичний, оцінно-результативний.

¹⁴⁶ Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.

¹⁴⁷ Падалка О.С. Педагогічні технології. Навчальний посібник. – Київ: Енциклопедія, 1995. – 252 с.

¹⁴⁸ Пехота О. М. Індивідуальність учителя і освітні технології // Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. – К.: Вид-во А.С.К., 2004. – С. 238-252.

¹⁴⁹ Коберник О.М., Ящук С.М. Методика організації проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання: Навчально-методичний посібник. – Умань, 2001. – 82 с.

¹⁵⁰ Сідоренко В., Калігасва О. Політехнічна освіта: сучасне бачення проблеми // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – №2. – С. 4-7.



Запропонована технологія побудована на основі сучасних концепцій полікультурного та естетичного виховання; включає як теоретичний, так і практичний аспекти, що містять інваріантний і варіативний рівні (див. рис. 3.1).

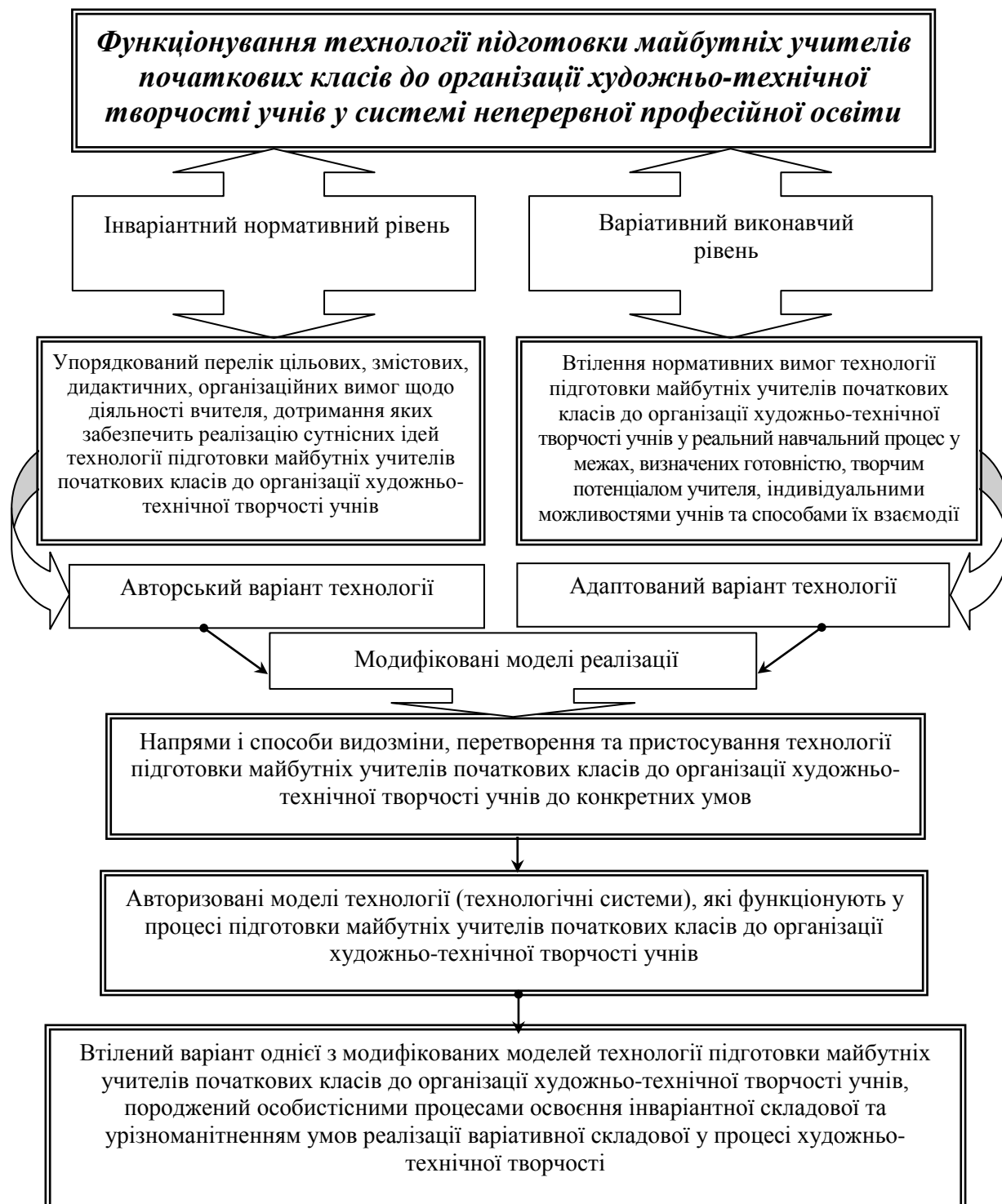


Рис. 3.1. Упровадження технології підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості молодших школярів у системі неперервної професійної освіти



Результатом підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості молодших школярів у практичному вияві є готовність, творчий потенціал учителя. Творчий потенціал ми розглядаємо як творчий потенціал майбутніх учителів початкових класів враховується нами при розробці технології підготовки майбутніх учителів початкових класів, яка орієнтована на диференціацію та індивідуалізацію навчання.

На нашу думку, основа другої складової визначається реальною діяльністю вчителя.

Інваріантна складова розкриває макроструктуру реалізації технології підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів, варіативна – індивідуалізує мікроструктуру. Системним технологічним утворенням, що пов'язує макроструктуру і мікроструктуру втіленої технології підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів, є художньо-технічна творчість.

У нашому дослідженні ціле-мотиваційним компонентом підготовки майбутніх учителів початкових класів є: професійна готовність майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів. Виходячи із педагогічного процесу формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів. Нами було визначено компоненти структури технології підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів:

1. Концептуальна основа і зумовлені нею цілі підготовки майбутніх учителів початкових класів представлена нами у рис. 3.2. Пріоритетні цілі, на які орієнтується викладач вищого навчального закладу – підготовка майбутніх учителів початкових класів здатних творчо здійснювати власну теоретичну, практичну та науково-методичну діяльність, компетентного в наукових психолого-педагогічних, методичних, художньо-естетичних і технологічних знаннях.
2. Діагностичний апарат – параметри, критерії, інструментарій дослідження результатів діяльності, процедури контролю виконаних дій. Моделі або способи модифікації моделей реалізації технології підготовки майбутніх учителів початкових класів визначені напрямками допустимих трансформацій нормативних компонентів.
3. Змістовна частина – зміст навчального матеріалу і його структуризація, узгоджена з дидактичною метою. Зміст навчання регламентується державною програмою, але може бути розширений і поглиблений для тих студентів,



які проявляють інтерес і мають здатність до художньо-технічної творчості. Зміст навчання спрямовується на розкриття особистості майбутнього вчителя початкових класів, його творчого та технологічного потенціалу, формування його готовності до організації художньо-технічної творчості учнів.



Рис. 3.2. Концептуальна основа підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів

Особливості подання і вивчення матеріалу значною мірою розкриваються у процесуальній частині.

4. Процесуальна частина. Формами організації процесу навчання у майбутніх учителів початкових класів є лекційна, лабораторно-практична, самостійна робота. Структуру такого підходу представлено на рис. 3.3.

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів включає взаємопов'язані аспекти підготовки: художньо-технічний, психолого-педагогічний, які лягли в основу



при визначенні власне поняття „підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості”.

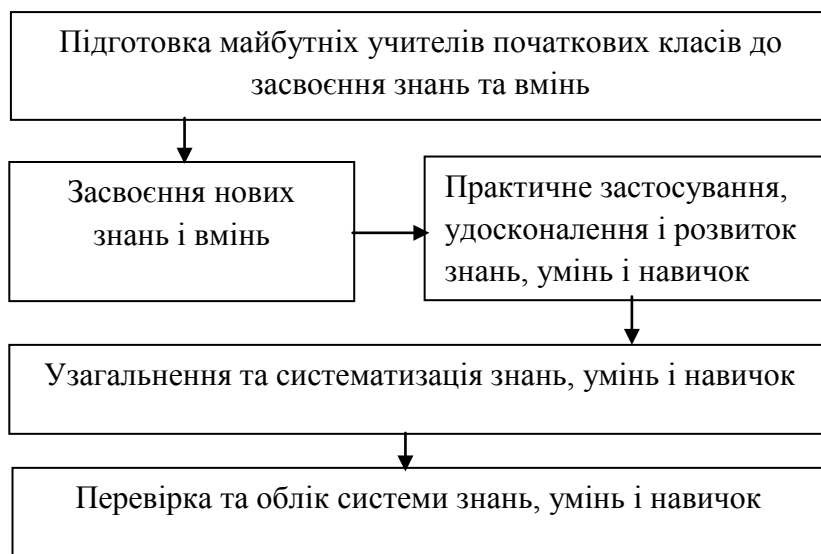


Рис. 3.3. Структура організації процесу навчання майбутніх учителів початкових класів

Отже, підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості – це складний багатофункціональний процес, що забезпечується інтегративним поєднанням вивчення циклу психолого-педагогічних, художньо-естетичних дисциплін, організацією систематичної самостійної навчальної та позанавчальної діяльності студентів, включенням їх у систему педагогічних практик та позааудиторну творчу діяльність.

Художньо-технічна підготовка характеризується рівнем історико-теоретичних знань у галузі мистецтва; рівнем умінь і навичок у художньому сприйманні; рівнем умінь і навичок технології.

Змістом психолого-педагогічної підготовки є оволодіння студентами знаннями загальної педагогіки і психології, методикою та технологією здійснення художнього розвитку молодших школярів.

Психолого-педагогічна підготовка характеризується оволодінням гностичними, конструктивними, комунікативними, організаторськими, інтелектуальними, спеціальними вміннями.

Таким чином, змістом підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів є формування досвіду майбутніх фахівців шляхом передачі мистецтвознавчих знань та художньо-технічних умінь учням початкових класів; здійснення художнього розвитку та виховання молодших школярів; організації і самоорганізації науково-дослідної роботи в галузі художнього та технічного розвитку молодших школярів.



Педагогічні інновації функціонують на трьох рівнях: *створення, освоєння, втілення*¹⁵¹. Ми визначаємо структурне розшарування кожного рівня, складовими якого є визначальна, смислова ідея (своєрідне концептуальне ядро – концепт) і технічне забезпечення її реалізації, а саме: сукупність правил, способів, прийомів, форм і засобів, що втілюють концепт у практичний освітній процес (технологічна оболонка). Вона проектує впровадження запланованого у дійсність і вносить необхідні зміни, зумовлені практичними потребами.

На рівні *створення* нових підходів до підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів ми розмежовували концептуальні та технологічні вимоги, незмінні й варіативні компоненти технології. На рівні *освоєння* перевіряли дієвість такого комплексу, а при *втіленні* – визначали умови, які сприятимуть його ефективному привласненню вчителем і модернізації особистого творчого та технологічного потенціалу.

На етапі формувального експерименту ми здійснювали підготовку майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості, якій притаманні були такі складові: *теоретична частина; практична частина; науково-методична частина*.

Спецкурс „Методика викладання художньої праці в початкових класах” та факультатив „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” є складниками предметного блоку багаторівневої підготовки студентів.

Курс „Методика викладання художньої праці в початкових класах” розрахований на 54 години (10 годин лекційних, 10 годин практичних, 8 годин лабораторних занять та 26 годин – самостійна робота), читається протягом 7 семестру і завершується заліком.

Факультатив „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” розрахований на 54 години (10 годин лекційних, 10 годин практичних, 8 годин лабораторних занять та 26 годин самостійна робота), читається протягом 4 семестру.

У процесі вивчення спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах” та факультативу „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” передбачається вирішення завдань:

1. Формування у студентів навичок художнього аналізу творів живопису, графіки, скульптури, архітектури, народного декоративно-прикладного мистецтва як засобу художньо-технічної творчості учнів початкових класів.
2. Розкриття перед майбутніми вчителями початкових класів взаємозв'язку між виразними можливостями мистецтва і художньо-технічною творчістю молодших школярів.

¹⁵¹ Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За ред. О.М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – С. 6.



3. Визначення та аналіз психолого-педагогічних основ художньо-технічної творчості дітей молодшого шкільного віку.
4. Вивчення студентами змісту й особливостей організації художньо-технічної творчості учнів початкових класів.
5. Опанування методикою та технологією художньо-технічної творчості у різні вікові періоди молодших школярів.
6. Систематизація знань про вікові, психологічні і художні особливості розвитку учнів початкових класів на всіх вікових етапах.
7. Ознайомлення з різноманітними технологіями художнього розвитку дітей молодшого шкільного віку.
8. Навчання практичних та методичних умінь створення художнього образу в різних видах образотворчої та трудової діяльності.
9. Формування вмінь дослідницької діяльності в галузі художньо-технічної творчості учнів початкових класів.
10. Розвиток аналітико-оцінювальної діяльності в аналізі різних підходів і поглядів на проблему художньо-технічної творчості молодших школярів.
11. Формування власної позиції ефективної організації художньо-технічної творчості кожного учня, з урахуванням його індивідуальних і вікових особливостей розвитку.

Зміст структурується на основі блочно-модульного підходу. Системоутворюючими складниками змісту є один із видів образотворчого мистецтва, мистецтво архітектури та народне декоративно-прикладне мистецтво і психологічні основи художньо-технічної творчості. Модульний підхід дозволяє структурувати зміст спеціальної навчальної дисципліни у напрямі безперервності, системності, згідно з професійною спрямованістю. Кожний модуль має теоретичні основи певного виду мистецтва; сприймання дітьми художнього образу визначеного виду мистецтва; використання учнями початкових класів виразних засобів мистецтва в художньо-технічній творчості; методику в організації художньо-технічної творчості молодших школярів у різні вікові періоди; діагностику художнього сприймання певного виду мистецтва і художніх здібностей учнів у відповідній творчій діяльності; розвиток творчості в художньо-технічній діяльності молодших школярів.

Специфіка кожного модуля полягає в тому, що предметом розгляду є інший вид мистецтва і відповідний йому вид художньо-технічної творчості, доступний сприйманню учнів початкових класів.

Крім того, визначаються основні види знань та поняття кожного модуля: мистецтво, виразні засоби, художній образ, художній розвиток, художнє виховання, образотворче мистецтво, здібності до образотворчої діяльності, здібності до трудової діяльності, образотворчі вміння, трудові вміння, творчість, художньо-технічна творчість, дизайн, конструювання, моделювання, обдарованість.

Кожний модуль вважається одиницею завершеного повідомлення з виокремленням об'єкта вивчення цілеспрямовано і послідовно,



структуруванням інформації з дотриманням логіки вивчення навчальної дисципліни.

Визначаються засоби навчання, форми та методи роботи зі студентами, щоб кожен з них міг виявити особистісне ставлення до навчального матеріалу, успішно його засвоїти.

Враховуючи особливість модульного навчання в забезпеченні можливості самостійного навчання студентів при організаційному та мотиваційному управлінні з боку викладача, структура кожного модуля сприяє виділенню головного, визначає дозування навчального матеріалу. Інформація вноситься в структуру модуля цілеспрямовано і послідовно, зорієнтована на логіку вивчення навчальної дисципліни, яка складається з автономних блоків, що мають свої специфічні функції в загальній структурі.

Кожний модуль передбачає послідовне оволодіння змістом спецкурсу „Методика викладання художньої праці”, побудований з урахуванням рівнів засвоєння знань, основою розробки яких є послідовність розвитку розумових процесів: перший рівень – сприймання та розуміння; другий рівень – відтворення знань; третій рівень – практичне застосування знань; четвертий рівень – творче використання знань.

Зміст кожного модуля також структурується на основі послідовності навчальних дій. У першому модулі подано інформацію на рівні узагальнених визначень, про основне поняття певної теми, встановлено зв'язок між його значущістю для практичної професійної діяльності. Другий модуль передбачає відпрацювання, закріплення та узагальнення попереднього матеріалу, забезпечує безпосередній зв'язок теорії з практикою. У третьому модулі відбувається використання теоретичних та практичних знань у науково-дослідній діяльності.

Кожний модуль включає навчальні теми. Одночасно з визначенням мети кожного з них визначається підготовленість студентів до роботи на певному етапі пізнання. Показником такої підготовленості виступають внутрішньо предметні знання, отримані на попередньому етапі вивчення модуля, або міжпредметні знання, які здобуті при вивченні інших навчальних дисциплін. Визначається значення кожного навчального складника, планується діяльність студентів по засвоєнню знань.

Теоретичні знання допоможуть диференційовано підійти до розробки і вирішення різноманітних діагностичних і практичних завдань.

Оволодіння технікою створення художнього образу в аплікації уможливить доцільне й адекватне застосовування її у створенні того чи іншого образу та розробці методики і технології художньо-технічної творчості учнів початкових класів.

Знання вікових і психологічних особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку допоможе більш ефективно здійснювати розвиток особистості дитини, виявляти її художні здібності, обдарованість, образотворчі й трудові



уміння, художньо-технічну творчість, забезпечить створення розвивального середовища.

Оволодіння попереднім матеріалом сприятиме успішній організації власне художньо-технічної творчості молодших школярів.

Зміст кожного модуля передбачає вивчення питань методики і технології ознайомлення дітей з конкретним видом мистецтва та організацією художньо-технічної творчості учнів початкових класів.

Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів здійснювалося на інформаційно-теоретичному, лабораторно-практичному, процесуально-діяльнісному, аналітико-корективному та самостійно-творчому етапах. Відповідно до кожного етапу визначено цілі, зміст, форми та засоби педагогічної технології підготовки майбутніх фахівців педагогічного факультету до організації художньо-технічної творчості молодших школярів.

На *інформаційно-теоретичному етапі* ми здійснювали підготовку майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів у культурно-освітньому, соціально-педагогічному та науково-дослідному аспектах. У процесі вивчення спецкурсу відбувається розвиток умінь до адаптування і конструювання найефективніших технологій художньо-технічної творчості молодших школярів; активне включення студента в процес оволодіння методикою та технологією ознайомлення дітей з різноманітними видами мистецтва; організація художньо-технічної творчості; здійснення діагностики художніх здібностей дітей.

До змісту художньо-педагогічної підготовки ми включали сукупність мистецтвознавчих, практичних умінь у художньому сприйманні й художньо-технічній діяльності, психолого-педагогічних знань про вікові та індивідуальні особливості розвитку художньо-технічної творчості учнів початкових класів, знань про зміст, принципи і форми організації художньо-технічної творчості молодших школярів.

Слід відзначити, що зміст спецкурсу „Методика викладання художньої праці” та факультативу „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” змодельований нами на основі таких вимог до предметних знань конкретної навчальної дисципліни та завдань технології моделювання, як:

1. Вивчалися, аналізувалися знання, які є змістом спеціальної навчальної дисципліни.
2. Визначалися знання, які мають професійну педагогічну значущість, логічну чіткість та несуперечливість. Виділялися структурні компоненти певних загальних властивостей знань.
3. Знання структурувалися, тобто різноманітний матеріал був уведений до меншої кількості узагальнених знань.
4. У моделюванні змісту навчальної дисципліни виокремлювалося декілька напрямів: узагальнення об'єктів вивчення (види мистецтва); класів узагальнених об'єктів (жанри, виразні засоби мистецтва); видів знань



- згідно із рівнями: структурного, функціонального; взаємозв'язків різних вікових періодів учнів початкових класів, видів образотворчої та трудової діяльності, конкретної художньо-технічної творчості з адекватним їй видом мистецтва.
5. Знання відбивалися різноманітними способами: схематичним, образним, символічним.
 6. Враховувалися властивості знань, критерії їхніх характеристик та зв'язків.
 7. Знання структурувалися з урахуванням виділених модулів, тем, навчальних питань, навчальних складників у певній послідовності, з виділенням модулів навчальної дисципліни, з виділенням класів предметних знань. Кожний модуль поділявся на теми на основі видів знань кожного класу; потім у модулі виділялися теми, в яких розглядалися основні властивості кожного з видів знань.
 8. Нами враховувалися принципи моделювання та блочно-модульне структурування навчального матеріалу, що значно поліпшує засвоєння змісту навчальної дисципліни. Схематизація навчального матеріалу здійснювалася вертикально і горизонтально.
 9. Використовувався принцип наступності з урахуванням засвоєних раніше знань.

Ефективною формою методичного управління художньо-педагогічною підготовкою студентів педагогічного факультету в процесі вивчення спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах”, факультативу „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” виявилось читання лекцій за опорними конспектами. Опорний конспект допомагає вирішити основне завдання, яке ставить перед собою викладач – це повернути увагу студентів до навчальної дисципліни, яку вони вивчають, сформулювати вміння і навички її самостійного вивчення. Застосування опорного конспекту і робота з ним на різних етапах вивчення запропонованого спецкурсу активізує пізнавальну діяльність студентів, їх самостійну роботу, сприяє глибокому засвоєнню матеріалу. Регулярне використання студентами опорного конспекту сприяє безпосередньому запам'ятовуванню алгоритмів виконання завдань і системному усвідомленню навчального матеріалу.

Використання опорного конспекту добре узгоджується з інформаційною системою організації навчального процесу і не потребує ніякої перебудови. Опорний конспект має вигляд таблиць, схем, текстів, які використовуються при читанні лекції. В опорному конспекті кодується певна інформація з визначеною темою. Запам'ятовуючи окремі символи, схеми, поняття, студенти фактично запам'ятовують їх розшифрування і структурно-логічний зв'язок. У конспект включається матеріал, необхідний для засвоєння студентами.

Розробка опорних конспектів здійснюється на підставі певних вимог.

1. Матеріал лекції будується відповідно до його розміщення в опорному конспекті, на лекції висвітлюється весь матеріал конспекту, проте деякі питання розглядаються докладніше, а деякі – в загальному вигляді.



2. Надрукований опорний конспект роздається кожному студенту. В ньому в згорнутому вигляді викладена вся інформація із заданої теми. Він висвітлює студентам весь шлях вивчення теми, створює у них загальне уявлення про найважливіші питання змісту теми. Під час пояснення студенти занотовують деякі найскладніші питання опорного конспекту в текст лекції, але в основному студенти більше слухають, думають, розбираються в матеріалі, а записи не ведуть.

3. Після пояснення матеріалу увага студентів знову привертається до опорного конспекту. Викладач, окликаючись на символи, повторює викладений матеріал. За такої форми закріплення студенти наочно бачать матеріал, запропонований викладачем. Якщо за опорним конспектом студенти можуть побудувати цілу розповідь, то це свідчить про усвідомлення ними викладеного матеріалу.

4. Для викладача, який працює за опорним конспектом, важливо знати, що перевіряється не пам'ять студента, а його здатність розуміти матеріал і вільно ним користуватись. Опорний конспект дає можливість студенту творчо відтворювати навчальну інформацію, використовуючи спеціальні терміни з будь-якого питання спеціальної навчальної дисципліни, а також привести в систему отримані знання, особливо при повторенні. Робота за опорним конспектом дуже добре допомагає вивчати такий спецкурс, коли немає підручника з методики викладання.

Аналізуючи стан традиційного викладання навчальної лекції, ми зробили висновок, що методичною складністю для викладача є переборення інерційного підходу студентів до засвоєння знань, коли вони прагнуть дослівно записати лекцію. Навчання студентів відтворювати в конспекті структуру і сутність почутого, виявляти логіку лекції було визначено як одне з важливих завдань засвоєння змісту спеціальної навчальної дисципліни. У цьому передбачається шлях підвищення пізнавального впливу лекції і подальшої успішної організації самостійної роботи. У процесі вивчення спеціальної навчальної дисципліни студентам пропонується алгоритм дій:

1. Конспект лекції починається з визначення теми, навчальних питань, списку рекомендованої літератури.

2. На початку лекції важливим є визначення актуальності теми та її місця в навчальній дисципліні і професійній підготовці, коротка характеристика рекомендованих навчальних посібників.

3. Форма конспекту, повнота записів лекції забезпечує зручність у подальшій роботі над лекційним матеріалом, а саме в доопрацюванні і доповненні конспекту: перечитати записи, заповнити пропущені місця; виписати на поля деякі цитати; доопрацювати структурне оформлення лекції; використовуючи словники, пояснити на полях терміни, що трапляються вперше, зміст понять; на полях у відповідних місцях лекції виписати основні положення, рекомендованих статей чи даних з теми, які представлені в інших джерелах, із вказівкою на їх бібліографічні дані. Уміння записувати та якісно доопрацьовувати текст лекції сприяє активізації творчого мислення, міцності

засвоєння матеріалу, забезпечує успішну самостійну підготовку до семінарів і заліку.

Майбутні вчителі початкових класів під час лекційних занять ознайомлюються з двокомпонентною побудовою пояснення матеріалу, вивчення теоретичного матеріалу та навчання способів і прийомів його застосування. У теоретичній частині лекційного заняття виклад матеріалу студентам педагогічного факультету вимагав одночасно відпрацювання практичних умінь. Отже, у структурі лекції теоретичний і практичний компоненти неодноразово чергувалися.

Майбутні вчителі початкових класів були переконані у тому, що пояснення вчителя, адресовані учням, які мають різний рівень сприймання і нахили, не можуть міцно закріплюватися у свідомості кожного. Тому і з'явився принцип багатоступеневого навчання для здійснення диференційованого підходу при вивченні і закріпленні нового матеріалу. Його структура відображена на рис. 3.4.



Рис.3.4. Структура багатоступеневого навчання

Сутність запропонованого принципу ми розглядаємо в організації диференційованої роботи з учнями на етапі одержаних нових знань. Такий принцип передбачає раціональне поєднання колективної, групової та



індивідуальної форм навчання і реалізацію конкретної мети – засвоєння нового матеріалу всіма учнями безпосередньо на уроці.

Метою *лабораторно-практичного етапу* було цілеспрямоване формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів. Основними завданнями цього етапу є використання знань, вмінь, навичок, прийомів самоосвіти у ході вивчення як психолого-педагогічних, так і художньо-естетичних дисциплін. Основними формами організації навчання є практичні заняття, робота в мікрогрупах (3-5 студентів), консультації, забезпечення студентів алгоритмами виконання творчих завдань, методичні майстерні, тренінги.

Практичні заняття, забезпечують формування переконань студентів на основі отриманих ними знань на лекціях або з літературних джерел, формування вмінь висловлювати судження, формулювати точки зору, зіставляти їх, робити певні умовисновки. Основою для досягнення активності студента на практичному занятті є робота в мікрогрупах. Завдання для мікрогруп передбачають обов'язкову участь кожного студента в їх виконанні: висловити власну точку зору по запропонованому тексту (думці, ідеї); скласти опорну тему і розповідь за нею; захистити модель, змодельовати ситуацію, скласти розповідь-естафету і т. п. Доцільною є здійснення підготовчої роботи: проведення тренінгу з спілкування, забезпечення студентів алгоритмами виконання деяких завдань і ін.

Посилаючись на думку психологів, що педагогічне спілкування відбувається в тому випадку, коли в спілкуванні задіяний кожен учасник, взаємодія викладача зі студентами на практичному занятті будується так, щоб студенти були головною дійовою особою, ретельно продумуються ролі, що виконуються кожним учасником, створюються такі умови, щоб студент був поставлений в проблемну ситуацію.

Процесуально-діяльнісним етапом передбачено формування системи умінь, що дозволяють систематизувати, узагальнювати, свідомо сприймати та відтворювати візуальні образи, застосовувати асоціативні зв'язки у художньо-технічній творчості, збагатити конструктивне мислення студентів. Такий етап спрямований на формування готовності майбутніх учителів у процесі педагогічної шкільної практики, де вони демонструють рівень своєї підготовки. На установчій конференції ознайомлено студентів зі схемами аналізу уроків, акцентовано увагу на використанні новітніх особистісно-зорієнтованих технологій навчання під час проведення уроків та позакласних заходів.

З позиції розвивального навчання змінюється також методичне управління лабораторними заняттями. В процесі вивчення спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах”, факультативу „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” використовуються ділові імітаційні ігри як засіб художньо-педагогічної підготовки студентів. Результатом такої роботи може бути захист розробленої моделі різних аспектів професійної діяльності. В цих формах навчання

студентами виявляються теоретичні закономірності, принципи. Наприклад, студентам пропонується описати конкретну подію, факт, дії дослідника, оцінити наслідки ситуації, визначити своє ставлення до факту і ін.

У процесі вивчення спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах” використовуються різноманітні прийоми навчання. Сутність таких методичних прийомів, як „Мозковий наступ”, „Штурм”, полягає в роботі над проблемною ситуацією, в організації активного колективного пошуку вирішення проблеми шляхом збирання ідей, в виробленні пропозиції аналізу, запропонованих шляхів пошуку; у виборі оптимального рішення. Ця форма сприяє розвитку динамічності розумових процесів, здатності творчо використовувати наявні знання і досвід.

Під час педагогічної практики майбутні вчителі початкових класів урок будують так: за допомогою найбільш раціональних методів відбувається пояснення нового матеріалу із наведенням найпростіших зразків його застосування. Молодші школярі, які зрозуміли пояснення, переходили до практичної самостійної роботи (це робота з підручником, письмові відповіді на запитання, створення виробів художньо-технічної творчості).

Учитель знову пояснював матеріал, але тепер у формі діалогу: він спілкувався з учнями, уточнюючи не зрозумілі для них моменти. У результаті спільно узгоджених дій II група учнів початкових класів приступала до виконання практичної роботи. Далі вчитель, застосовуючи індивідуальний підхід, працював з учнями III групи.

У процесі лабораторно-практичних занять, які проводилися на базі загальноосвітніх шкіл м. Житомира (№№ 5, 6, 8, 36), робота виконувалася таким чином, як на рис. 3.6.

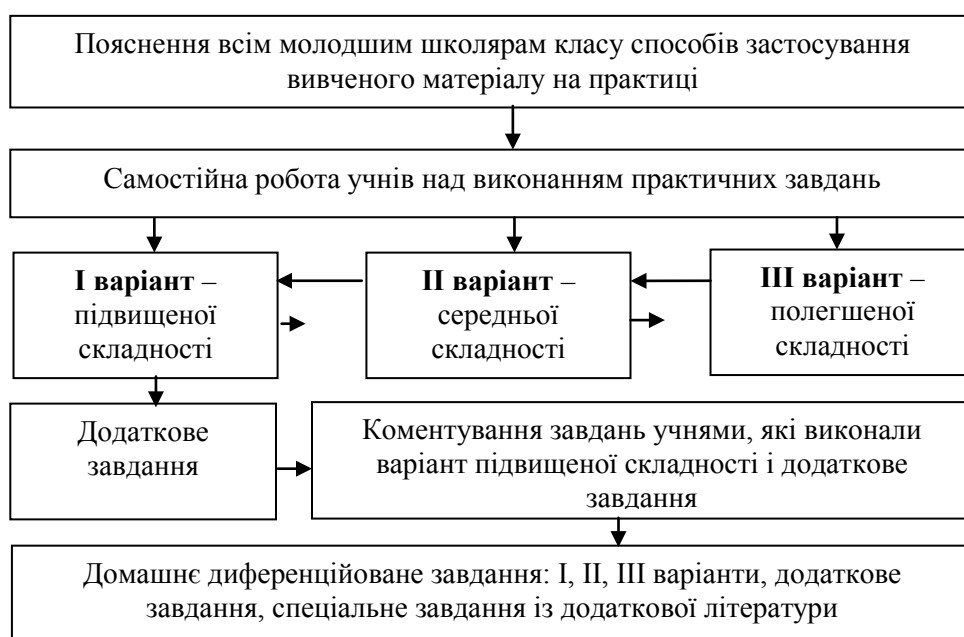


Рис. 3.6. Структура процесу лабораторно-практичних занять



Творча самостійна робота пропонується на 3-4 рівнях складності, і кожний учень сам обирає посильний варіант. Варіанти відрізнялися не обсягом виконуваної роботи, а якісними особливостями задач та рівнем вимог. Вправи III рівня були своєрідним алгоритмом діяльності, оскільки вказували на послідовність прийомів для отримання кінцевого результату.

Завдання I варіанту мали оригінальний чи проблемний характер. Вони були розраховані на високі творчі навчальні можливості учнів, на виявлення гнучкості та глибини мислення. Складність диференційованих завдань підвищувалася у процесі вивчення теми. Вони поділялися на індивідуальні та групові.

Для індивідуальної і самостійної роботи в навчальних планах підготовки фахівців на педагогічному факультеті Житомирського державного університету імені Івана Франка передбачена певна кількість годин. Успішність навчання і ефективність самостійної роботи багато в чому залежить від методичного забезпечення навчальної дисципліни. Методичні розробки активізують роботу студентів на лекціях, бо, знаючи попередній матеріал, вони краще опановують наступний, а також, опрацювавши питання наступного заняття, вони більш конкретно сприймають лекційний матеріал і вже на лекції можуть виділити найбільш: суттєві питання.

Навчальна діяльність студента як суб'єкта освітнього процесу під керівництвом викладача має перейти у самонавчання, самовиховання та саморозвиток.

Планування самостійної роботи студентів по вивченню спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах” здійснюється за такими напрямками: репродуктивна робота за зразком; реконструктивно-варіативна робота; частково-пошукова робота; творча робота.

Художньо-педагогічна підготовки студентів найбільш продуктивна в умовах самостійної роботи з врахуванням таких особливостей: самостійна робота індивідуальна за змістом; колективна в обговоренні результатів; диференційована щодо визначення завдань; безперервна в часі вивчення курсу; фронтальна за темами навчальної програми курсу та цілями її вивчення; творча за методами та прийомами виконання; варіативна за формами виконання та звітності; різноманітна за видами діяльності; професійна за змістом; світоглядна, цілеспрямована; динамічна за програмним забезпеченням; органічно зв'язана з науково-дослідною роботою.

Планування самостійної роботи передбачає вирішення таких завдань: виділяти питання для самостійної роботи з урахуванням поглиблення та розширення знань по вивченню курсу; завдання повинні передбачати зміст майбутньої, професійної діяльності, взаємозв'язок з аудиторними заняттями (лекцією та лабораторно-практичними заняттями), з наступною професійною діяльністю; прогнозувати характер труднощів під час виконання завдань; розробити методику контролю.



Ефективність планування самостійної роботи забезпечується розробкою програми запропонованого спецкурсу на принципах модульного підходу, на підставі якого частини курсу оформлюються у вигляді одиниць завершеного повідомлення, з виділенням об'єкта вивчення, обсягу знань, умінь, навичок, проблем.

Організація самостійної роботи студентів перебуває в прямій залежності від підготовленості до неї самого викладача.

Особливо ефективним методом організації самостійної роботи є так званий „Маршрут” – індивідуальне комплексне завдання, що складається з 5-7 теоретичних, практичних та описових завдань. Ці завдання охоплюють коло питань кожного модуля. Завдання кожного маршруту пов'язуються з якимось одним видом мистецтва й адекватною йому художньо-технічною творчістю молодших школярів, зумовлюють вивчення психолого-педагогічних аспектів художньо-технічного розвитку учнів початкових класів. Виконання завдань кожного конкретного маршруту передбачає наявність знань усього змісту запропонованого спецкурсу, а також міждисциплінарних знань навчальних дисциплін культурологічного та психолого-педагогічного циклу. Завдання для самостійної роботи „Маршрут” вибирається кожним студентом на початку вивчення спецкурсу. Порядок виконання завдань визначається порядком їхнього розташування у маршруті, але може також змінюватися самим студентом. Маршрутна технологія передбачає різноманітні форми взаємодії лекції з організацією самостійної роботи студентів: лекція передує самостійній роботі, самостійна робота здійснюється в ході лекції; самостійна робота передує лекції. Таким чином, „Маршрут” активізує сприймання змісту лекції, прогнозує подальше пізнання, формує цілісне бачення проблеми художньо-технічної творчості учнів початкових класів, вимагає творчого підходу до вивчення спецкурсу, сприяє регулярному та неформальному співробітництву з викладачем. Форма контролю за виконанням самостійного семестрового завдання може бути варіативною: регулярний поточний контроль кожного завдання „Маршруту” або заключний контроль у кінці семестру. Форма звітності може бути призначена викладачем чи вибрана студентом за бажанням. Творчим завданням за маршрутною технологією як технологією самостійного вивчення навчальної дисципліни є завдання складання нового семестрового „Зворотного маршруту”. Творче завдання припускає самостійну розробку завдань для зворотного маршруту вже з іншими висхідними даними (інший вид мистецтва, інший взаємозв'язок мистецтва з видом художньо-технічної творчості молодших школярів і т.п.) або інший порядок вирішення завдань.

Вивчення спеціальної навчальної дисципліни на основі розроблених „маршрутів” влучно вписується у рейтингову систему оцінки якості знань студентів. Завдання диференціюються за складністю і можуть оцінюватися викладачем різною кількістю балів. Згідно рейтинговим підходом, кожне навчальне завдання маршруту залежно від його складності оцінюється балами (від мінімального балу – 1 до максимального – 7 при загальній рейтинговій



оцінці – 100 балів). У кінці семестру здійснюється підрахунок рейтингу і перехід на дванадцятибальну оцінку: 95 балів – „відмінно”, 85 балів – „добре”, 75 балів – „задовільно”. Виконання семестрового завдання є обов'язковим для всіх студентів, які вивчають навчальну дисципліну, а оцінка в балах входить в обов'язкову суму балів та складає частину рейтингу з дисципліни.

Успішному розвитку самостійної роботи студентів сприяла також форма організації самостійної роботи студентів за вивчення спеціальної навчальної дисципліни за опорними темами. Така робота полягає в тому, що студент протягом усього періоду опанування кожного модуля навчальної дисципліни поглиблено вивчає одну конкретну тему з обсягом розвивальних питань, які розкривають основний зміст, частини курсу. Завдяки цьому досягається індивідуальний та диференційований підхід до організації самостійної роботи при єдиних для всіх завданнях та цілях. Робота над опорною темою передбачає постійну творчу реалізацію основних концептуально-проблемних завдань, які розглядаються кожною темою лекційного курсу і визначають програмно-цільовий, динамічний характер навчання. Цим забезпечується, з одного боку, управлінська роль лекції, а з іншого — єдність теоретичної та практичної підготовки, взаємозв'язок лекції з самостійною роботою та іншими формами вивчення спеціальної навчальної дисципліни. Робота над опорними темами поглиблює пізнання студентами конкретної галузі знань, є передумовою науково-дослідної діяльності, навчання за індивідуальною освітньою програмою.

Виконання нетрадиційних завдань самостійної роботи у вигляді опорних тем та маршрутів ставить студентів у ситуацію тісного контакту з викладачем, забезпечує впровадження у навчальний процес таких форм навчання, як лекція-діалог, студентська лекція, лекція-дискусія та ін., забезпечує неформальне співробітництво та творчий пошук у навчальній діяльності.

Модульне структурування змісту спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах” сприяє зміні функції педагога від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої. Змінюються також методи, форми і засоби навчального процесу, які передбачають перехід від інформаційно-ілюстративного викладання до проблемно-пошукового.

До таких ефективних форм можна віднести ділові ігри, евристичні бесіди, аукціони передових педагогічних ідей, розумовий штурм, дискусійний клуб.

Особливістю індивідуально-комплексних планів-завдань є те, що один студент послідовно, від курсу до курсу, виконує декілька проектів-планів з різних навчальних дисциплін, які об'єднуються загальним завданням. Такі завдання називаються з'єднаними. Комплексно-колективні плани-завдання передбачають вивчення проблеми різними навчальними дисциплінами за єдиним проектом, розробленим за спіральною схемою.

Модульне навчання сприяє індивідуалізації навчання, забезпечує гнучкість планування, допомагає кожному студентові вибрати свій власний темп, обґрунтувати свій творчий розвиток.



Зокрема, при вивченні питання сюжетно-тематичного малювання молодших школярів студентам пропонується самостійно вивчити правила і прийоми композиції і, відповідно до цього, проаналізувати серію учнівських малюнків, визначити своєрідність їх композиційної побудови, своєрідність задуму, творчої манери.

На основі засвоєння теоретичного матеріалу, опрацювання методичної літератури студенти вибирають, систематизують і розробляють різноманітні види завдань для молодших школярів, об'єднуючи їх єдиним змістом (наприклад, завдання „Чи в саду, чи на городі”, „Подорож у країну казок”, „Відгадайко”, „Незнайко” і т. п.). Працюючи з варіативними програмами виховання і розвитку дітей молодшого шкільного віку, студенти засвоюють не лише основні концептуальні положення, але й своєрідність мистецтвознавчих знань, інноваційні підходи до організації освітньо-виховної роботи з учнями початкових класів.

Використовуються також завдання-вказівки, мета яких полягає в оволодінні новим педагогічним мисленням. Пропонуємо такі їх види: скласти план роботи для самоосвіти за певною програмою; визначити основні напрями ускладнення в роботі з молодшими школярами з певного виду художньо-технічної творчості; розробити навчально-дослідні завдання, спрямовані на діагностику і вдосконалення художньо-технічного розвитку учнів початкових класів.

Важливим напрямом у самостійній роботі студентів є вирішення проблемних завдань, які спочатку визначаються на лекціях-дискусіях і дають можливість студентам активно включитись у проблему, що розглядається.

Результати самостійної роботи та проекти проведення уроків майбутні вчителі початкових класів демонструють на лабораторному занятті, під час виставок творчих робіт, на конкурсах, турнірах, змаганнях тощо.

Виходячи зі специфіки психолого-педагогічних методів та психологічних особливостей молодших школярів, ми запропонували такі форми та засоби художньої освіти, які впроваджені в навчально-виховний процес, – самоаналіз, тренінги, творчі проекти.

Програми самоаналізу сприяють реалістичним уявленням молодших школярів про себе, забезпечують переосмислення своїх здібностей та можливостей, формують в особистості потребу в самовихованні, дають змогу вчителю враховувати індивідуальні темпи розвитку учнів, а також надавати диференційовану допомогу у вихованні ціннісного ставлення до художньо-технічної творчості.

Тренінги активізують спілкування учнів, у результаті чого розвивається їхня самосвідомість, самоконтроль та саморегуляція, коригуються потреби, мотиви та ціннісні орієнтації щодо художньо-технічної творчості, формуються вміння швидко пристосовуватися до нових ситуацій, знаходити альтернативні рішення, абстрактно мислити.



У процесі викладання спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах” нами застосовано також метод творчого проектування, який належить до особистісно орієнтованих технологій навчання. Цей метод сприяє вивільненню творчого потенціалу студентів, дає їм можливість вільного вибору у прийнятті певних рішень. Метод творчого проектування – це одна з технологій проблемного навчання та виховання. Основою для творчого проектування є об’єктивна чи суб’єктивна проблемна ситуація. Студентам під час творчого проектування необхідно навчитися висловлювати свою думку, вчитися розв’язувати нові нетипові задачі, логічно мислити, виявляти власні якості.

Важливим етапом у художньо-педагогічній підготовці студентів є не тільки виявлення рівня засвоєння знань, а й перевірка на вірогідність розробленого змісту спеціальної навчальної дисципліни та методичного управління, в основу чого покладено функції і види контролю.

Для об’єктивної оцінки засвоєння модулів ми звернулися до розробки критеріально-орієнтовних завдань, тестів. Вивчення теоретичних основ організації контролю сприяє врахуванню рефлексії як ефективного засобу виявлення рівня засвоєння знань та вмінь, педагогічної діагностики, критеріально-орієнтованого оцінювання змісту навчання, запропонованого студентам для засвоєння. Адже про методичне управління процесом навчання можна говорити лише тоді, коли забезпечується зворотний зв’язок, рефлексія у вигляді роздумів, самоспостереження, самоаналізу власних думок і переживань, самооцінки.

Для відображення педагогічної рефлексії необхідно використовувати контроль на початку вивчення дисципліни, бо інформація про висхідний рівень знань і вмінь надзвичайно важлива для педагогічної взаємодії. Поточний контроль необхідний для внесення коректив у процес навчання. Кінцевий контроль використовується не лише для оцінки знань і вмінь, а також для визначення стратегії подальшого навчання.

Ступінь розуміння матеріалу перевіряється в поточному контролі під час вирішення художньо-педагогічних завдань. Рубіжний контроль здійснюється в кінці вивчення кожного модуля з метою контролю якості засвоєння знань навчального матеріалу, що міститься в кожному модулі. Така форма роботи вимагає значної підготовки і проведення в спеціально відведений час згідно з графіком, затвердженим і доведеним до уваги студентів на початку семестру. Формою рубіжного контролю може бути контрольна робота. Результати написання цієї роботи впливають на хід подальшого навчання; хороші знання дозволяють студентам переходити до вивчення наступного модуля, а недостатні знання вимагають доопрацювання.

Модульний принцип побудови змісту спецкурсу „Методика викладання художньої праці” сприяє розробці рейтингової системи контролю з уведенням багатобальної системи оцінки, яка дозволяє, з одного боку, виявити індивідуальні здібності студентів у ширшому обсязі, а з іншого – об’єктивно



оцінити в балах знання та вміння студентів щодо виконання окремих видів завдань. Кожне навчальне завдання залежно від рівня його складності оцінюється від 1 до 5 балів. Весь період вивчення курсу припускає отримання за поточним контролем максимальної кількості балів – 100.

Ключ для переходу до традиційної оцінки за поточним контролем: 81-100 балів – „відмінно”; 80-60 балів – „добре”; 59-40 балів – „задовільно”; менше 40 балів – „незадовільно”.

Рейтинг розглядається не лише як засіб перевірки знань, форм роботи, але і як засіб ефективної організації самостійної роботи студентів.

Перед початком вивчення запропонованого спецкурсу застосовувався вхідний контроль, що дозволяє здійснювати діагностику початкового рівня психолого-педагогічних, методичних, художньо-естетичних, технологічних знань студентів, вихідний контроль виступав органічним компонентом усього навчального процесу і його індикатором; рубіжний контроль виконував сигнальну функцію у прийнятті корегуючих рішень; кінцевий контроль уможлилював зіставлення загальних результатів зі стандартами.

При розробці завдань увага приділялася змістовій і процесуальній стороні критеріально-орієнтованих завдань.

До першої групи критеріально-орієнтованих завдань ми віднесли типові завдання для студентів. Друга група критеріально-орієнтованих завдань спрямована на виявлення моделюючих вмінь. Третя група завдань — творчі. Четверта група критеріально-орієнтованих завдань спрямована на виявлення орієнтації студентів у майбутній професійній діяльності.

Результати виконання завдань підлягали експертній оцінці і математичній обробці на основі застосування положень теорії вірогідності і математичної статистики, при цьому коефіцієнт художньо-педагогічних знань, умінь і навичок, здобутих студентами, визначався як середнє квадратичне статистичної обробки результатів виконання критеріально-орієнтованих завдань студентами. Виділено середнє квадратичне відхилення, яке визначалося за кількістю помилок, котрі були допущені студентами при виконанні критеріально-орієнтованих завдань порівняно з ідеальним варіантом їх виконання.

Для розрахунку взято результати двох серій вимірів: повторне тестування на одній вибірці через певні проміжки часу, відповідно до логіки вивчення спеціальної навчальної дисципліни та тестування на двох вибірках, тобто одночасне тестування груп, які навчалися за експериментально організованою художньо-педагогічною підготовкою та груп, які навчалися в традиційних умовах.

Показником, що засвідчує рівень засвоєння змісту спеціальної навчальної дисципліни в поточному контролі, була величина, що вираховувалася між кількістю респондентів, які правильно виконали завдання після першого етапу вивчення курсу, і кількістю респондентів, які правильно виконали завдання після завершення вивчення курсу. Методи встановлення показників виконання критеріально-орієнтованих завдань ґрунтувалися на експертному аналізі і



полягали в тому, що кожному завданню приписувалася вірогідність, що воно буде правильно виконане студентом, який засвоїв матеріал спецкурсу. За сумою цих вірогідностей встановлювався критеріальний бал.

При складанні критеріально-орієнтованих завдань визначали значущість кожного завдання як показника рівня засвоєння знань спеціальної навчальної дисципліни.

Критеріально-орієнтовані завдання визначалися за чотирма рівнями (пізнавально-ознайомлюваний, репродуктивний, конструктивно-варіативний, творчий). За результатами виконання завдання високого рівня значущості можна стверджувати про високий рівень знань студентів. Правильне і повне виконання студентами цих завдань є показником успішного засвоєння матеріалу спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах”.

Експертна оцінка значущості кожного завдання дозволяє отримати критеріальний бал, на підставі якого студенти поділяються на групи. Критеріально-орієнтованими вважалися також 10 завдань для самостійної роботи студентів, їх виконання слугувало показником поглиблених фундаментальних художньо-педагогічних знань, сформованості процесуальних загальнонаукових знань зокрема узагальнення, класифікації, структурування, реферування, анотування, а також умінь самостійного пошуку та дослідницьких умінь.

До критеріально-орієнтованих завдань віднесені також робота з термінологічним словником та розробка „дерева понять”.

Формою виявлення рівня засвоєння студентами знань запропонованого спецкурсу були також практичні заняття, на яких вирішувалися типові навчальні завдання художньо-педагогічної підготовки студентів.

Метою атестаційних завдань було прагнення допомогти студентам здійснювати самооцінку та самоаналіз рівня опанування знаннями спеціальної навчальної дисципліни за чотирма напрямками: художньо-педагогічна, культурно-освітня, соціально-педагогічна та науково-дослідна діяльність.

На вхідному контролі було проведено анкетування. Розроблені показники та рівні оволодіння студентами психолого-педагогічними, методичними, художньо-естетичними, технологічними знаннями давали підстави студентам здійснити самоаналіз, були допоміжним орієнтиром їх виборі того чи іншого рівня освіти і напряму підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів.

Пізнавально-ознайомлюваний рівень мають студенти, які: не диференціюють види мистецтва; мають часткові знання про історичні періоди розвитку мистецтва; не встановлюють зв'язки між дисциплінами художньо-естетичного циклу; не диференціюють сприймання художнього образу в різних видах мистецтва; у сприйманні твору мистецтва в основному орієнтуються на зміст, не мають знань про виразні засоби; не виділяють вікові особливості психічного розвитку молодших школярів; не встановлюють закономірності



організації роботи з учнями початкових класів; не достатнє оволодіння образотворчих умінь, низький рівень про різноманітні види художньо-технічної творчості;

До *репродуктивного* рівня ми відносили студентів з неповними знаннями про види мистецтва, котрі виокремлюють історичні періоди розвитку мистецтва, але не аналізують; зв'язок спеціальної навчальної дисципліни з іншими навчальними дисциплінами художньо-естетичного циклу встановлюють лише частково; не диференціюють образотворчі та виразні особливості при сприйманні художнього образу в творах мистецтва; з різноманітних навичок у різних видах художньо-технічної творчості (малювання, ліплення, аплікація, конструювання, моделювання, паперопластика, бісероплетіння, колаж, карбування) володіють лише деякими; в аналізі психологічних основ художнього розвитку в основному орієнтуються на вікові особливості дитини, специфіку художнього розвитку виділяють лише частково; не аналізують педагогічні умови успішної художньо-технічної творчості молодших школярів.

Конструктивно-варіативний рівень вирізняється позитивним ставленням та інтересом з боку студентів до художньо-технічної творчості молодших школярів; володінням систематизованими художніми та технічними знаннями, вміннями; переконанням у необхідності художньо-технічної творчості у творчій діяльності молодших школярів; спробою реалізації диференційованого підходу.

Творчий рівень мають студенти, які володіють знаннями з історії образотворчого мистецтва, мистецтва архітектури та народного декоративно-прикладного мистецтва; виявляють інтерес до навчальних дисциплін художньо-естетичного циклу; усвідомлено сприймають твори образотворчого мистецтва, виділяють виразні засоби та вміють на достатньому рівні аналізувати художній образ; володіють різноманітними навичками творення художнього образу; знають вікові та психічні особливості художнього розвитку молодших школярів; обізнані з принципами педагогічної діяльності з учнями початкових класів.

Показники та рівні рубіжного контролю вивчення спеціальної навчальної дисципліни дозволили визначити рівень засвоєння знань студентами, необхідних для переходу з одного рівня на інший, а також рівня засвоєння знань кожного з модулів спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах”. Показниками виступали сформованість художнього сприймання та наявність образотворчих умінь студентів.

Пізнавально-ознайомлюваний рівень мають студенти, які сприймають твори мистецтва на зоровому рівні, при якому засвоюється лише сюжет твору, не аналізуються виразні засоби, емоційний фон сприймання відсутній чи має неадекватний до авторської інтерпретації вияв. Інтерес до образотворчого мистецтва у таких студентів незначний або зовсім відсутній, образотворчі вміння слабкі, естетичні та художні судження однобічні у вузькій.



Репродуктивний рівень мають студенти, у яких при сприйманні творів мистецтва виникають позитивні почуття, переживання, які аналізують виразні засоби твору, розуміють задум художника і його художню дію; але зв'язок із виразністю образу встановлюється не повністю. У них розвинутий інтерес до образотворчого мистецтва, але пізнання в галузі мистецтва безсистемне, образотворчі вміння часткові, при аналізі художніх творів наявна спроба самостійної художньої оцінки.

Конструктивно-варіативний рівень мають майбутні вчителі початкових класів, які уміють сприймати і репродукувати візуальні образи певного рівня, досить повно, але стандартно аналізують художньо-образний зміст твору. Студенти допускають поодинокі недоліки у відтворенні художнього образу і художньо-образному оформленні своїх роздумів щодо оцінки творів образотворчого мистецтва.

На рубіжному контролі вивчення спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах” до **творчого** рівня зараховували студентів, у яких при сприйманні твору мистецтва його форма і образ тлумачаться як єдине ціле, перцепція включає емоційно-почуттєву оцінку, сприймання переростає в художнє бачення, з'являється інтерес до мистецтва та його вибір на рівні життєвої потреби. Інтерес до мистецтва та його переростання в життєву потребу розвинуті, постійні, усвідомлені; знання в галузі мистецтва досить повні, образотворчі вміння та навички різноманітні, їх рівень високий. Художньо-естетичні судження мають почуттєво-інтелектуальну оцінку, художні інтереси різноманітні.

Отже, виявлення змін у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів здійснено на **аналітико-корективному етапі**, де визначено володіння різними методами аналізу, уміння творчо мислити, використовувати операції логічного мислення, здійснювати оцінку і самооцінку діяльності. Основною метою запропонованого етапу є наступне: спрямування студентів на самовдосконалення отриманих протягом педагогічної практики практичних професійно-педагогічних умінь, навичок; розширення обсягу психолого-педагогічних, методичних, художньо-естетичних, технологічних знань. Основними організаційними формами навчального процесу були такі: педагогічна практика, лекція, лабораторне заняття, індивідуальна, групова самостійна робота, консультації, критеріально-орієнтовні завдання, навчальні конференції, ділові ігри, евристичні бесіди та ін.

Діагностичний апарат. Підсумкова перевірка системи знань і вмінь майбутніх учителів початкових класів проводилася у формі заліку. Залік – найбільш досконала форма контролю системи навчальних досягнень студентів, що доповнює, а не виключає існуючі форми поточної та підсумкової перевірки знань. Залік забезпечує системність контролю за цілісним освоєнням знань.

У процесі реалізації лекційних, лабораторно-практичних занять оцінювалися якість знань, умінь і навичок учнів з предмета та можливість використання набутого досвіду у практичних ситуаціях.



Критерії оцінок кінцевого контролю розроблялись у вигляді заліку за такими показниками: теоретичне володіння понятійним апаратом спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах”; високий рівень знань; проблемність у викладі матеріалу; вміння встановлювати міжпредметні зв'язки; вміння встановлювати взаємозв'язок теорії з майбутньою професійною діяльністю; повні і логічно послідовні відповіді на запитання; чіткість, логічність відповіді. Кожний показник припускає отримання студентом від мінімального балу від 1 до 5. Загальна кількість балів - 35. Ключ для переходу до традиційної оцінки: 30-35 балів – „відмінно”; 29-20 балів – „добре”; 19-15 балів – „задовільно”; менше 15 балів - „незадовільно”.

Враховувався також рівень знань студентів у виконанні курсових проектів з проблем підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів, активність на спецсеминарах, самостереження за оволодінням художньо-педагогічними знаннями та професійно-важливими якостями в процесі вивчення спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах”, визначення напрямів самовдосконалення навчального процесу.

Програма факультативного курсу „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” включає оволодіння теоретичними і практичними знаннями й уміннями в галузі промислового виробництва. Поєднання двох видів діяльності – мистецтва і техніки – у факультативному курсі визначило специфіку його художньо-технічного змісту. Такий підхід зумовлений необхідністю залучення молодших школярів до вирішення творчих завдань як технічного, так і художнього характеру. Зміст, форми й методи роботи за програмою факультативу „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” спрямовані на формування творчо активної особистості майбутнього вчителя початкових класів, який володіє системою художньо-технічних знань, умінь, навичок, а також методикою творчого пошуку. Велика увага на заняттях приділяється естетичному вихованню молодших школярів, розвитку їх фантазії, художнього смаку, творчої уяви, формування рефлексії й креативності. Специфічною рисою занять факультативу є те, що вони поєднують у собі теоретичний і практичний аспекти художньо-технічної діяльності.

В експериментальних групах, крім вивчення спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах”, факультативу „Організація художньо-технічної творчості учнів початкових класів” і технології, було впроваджено спеціальні завдання у системі неперервної педагогічної практики. Навчальний процес в експериментальних групах проводився на основі єдності принципів педагогічної творчості: діагностики, оптимальності, взаємозалежності, фасилітації, креативності, доповнення, варіантності, самоорганізації¹⁵²; а також при врахуванні психолого-педагогічних умов, які

¹⁵² Педагогічні технології: наука – практиці: Навчально-методичний підручник / О.І. Кульчицька, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер / За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВПЮЛ, 2002. – Вип. 1. – С. 114-115.



сприяють художньо-технічній творчості та розвитку творчих можливостей учнів, самореалізації їх особистості у навчально-виховному процесі. Під час проходження неперервної педагогічної практики майбутні вчителі початкових класів застосовували творчі ситуації, проводили нестандартні уроки. Творчі ситуації студенти створювали у процесі розв'язання творчих задач, вирішення навчальних проблем, дискусій, виконання різноманітних творчих завдань, ігрових ситуацій, навчальної експериментальної і дослідницької діяльності.

Нестандартні уроки надають додаткові можливості для організації художньо-технічної творчості учнів. Під нестандартним уроками ми розуміємо уроки, які підлягають загальноприйнятій класифікації, але позбавлені звичних шаблонів у структурі, їх характерною рисою є домінанта (за часом) творчої ситуації, що створює сприятливі умови для розвитку творчих можливостей учнів. Майбутні вчителі початкових класів використовують такі основні форми проведення нестандартних уроків: уроки-диспути, уроки-мандрівки, уроки „клуби кмітливих і винахідливих”, уроки-змагання, уроки-загадки, уроки-ігри та інші. Студентами у школах були запроваджені розвиваючі ігри, основною особливістю яких є об'єднання принципів організації творчої діяльності (самостійно за здібностями, власним темпом діяльності) з принципом наступності (від простого до складного). За таких умов учень може наближатися до оптимальної реалізації своїх можливостей.

Студентами разом із учительським колективом ЗОШ № 6 м. Житомира був проведений мистецький турнір „Веселкові барви” серед учнів 3-х класів. Мета турніру: закріпити назви кольорів, ознайомити з їх характеристикою; розвивати логічне та образне мислення; розвивати навички виконання композицій, творчу уяву, фантазію.

На заключному, самостійно-творчому етапі відбувалося оволодіння педагогічною професією у вигляді всіх сформованих компонентів підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів.

У ході дослідження студенти залучалися до творчої діяльності Житомирського обласного центру науково-технічної творчості учнівської молоді (ЖОЦНТТУМ). Майбутні вчителі початкових класів мали можливість взяти участь в організації та проведенні Всеукраїнських виставок-конкурсів „Початкове технічне моделювання”, „Космічні фантазії”, „Декоративно-прикладне мистецтво”, „Великодні писанки” серед учасників-майстрів різних регіонів. Для участі у виставках-конкурсах приїжджали делегації з м. м. Бердичева, Коростеня, Коростишева, Ємільчинського, Олевського, Любарського, Романівського, Червоноармійського та інших районів Житомирської області. Допмагаючи методистам ЖОЦНТТУМ проводити заходи такого плану, студенти мали можливість ознайомитися з позашкільною роботою учнів початкових класів. Крім того, майбутні вчителі початкових



класів мали можливість відвідувати Державний музей іграшки Міністерства освіти і науки України (м. Київ) та працювати в ньому.

Ефективною формою засвоєння знань спецкурсу „Методика викладання художньої праці в початкових класах” є реферативна форма індивідуальної самостійної роботи студентів. Ця діяльність сприяє вивченню додаткової літератури з проблеми спеціальної навчальної дисципліни, розвиває допитливість, формує компаративістські та аналітичні вміння, а також уміння формувати власні ідеї та висновки. Продуктивною в пізнавальному відношенні є також робота над доповіддю. Вона дає студентам можливість прочитати новітню літературу. Під час роботи над доповіддю студент виступає на семінарах, на практичних заняттях у групах, на науковій студентській конференції. Студенти позитивно ставляться до написання доповідей, їм подобається можливість самостійного вибору цікавої теми доповіді, поглиблене її вивчення. Однією з форм самостійної роботи є написання курсових робіт.

Міжпредметні зв'язки представленої технології здійснювалися на основі різних дидактичних підходів: розширеного проблемного, проблемно-тематичного, тематичного, а також з передбаченням цілісності знань. Спецкурс „Методика викладання художньої праці в початкових класах” враховує суспільні інтереси, професійно-особистісні потреби студентів, відображає найбільш суттєві наукові, освітні й виховні здобутки. Зміст запропонованої технології ми зорієнтовуємо на те, щоб ліквідувати фундаментальну віддаленість навчальної інформації від культури, соціуму, від учасників освітньої взаємодії.

Варто зазначити, що одним із провідних напрямів реформування системи національної освіти є гуманізація навчально-виховного процесу, яка передбачає підготовку майбутнього вчителя початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів, забезпечення його сучасними технологіями формування творчої особистості учня. Це неможливо без глибоких змін у системі підготовки учителів початкової школи, без підвищення їх загальнокультурного рівня, професійної майстерності та творчої мобільності.

Отже, технологізація вивчення предмету „Трудове навчання: технічна і художня праця” має бути наслідком технологізації його викладання. Найновіша технологія не принесе бажаних результатів доти, доки вона не стане особистим надбанням учителя початкових класів, об'єктом його методичної роботи. Він, її професійний реалізатор, запланує й опрацює цю технологію з огляду на можливості класу, передбачений нормативний зміст і форми діяльності, сформує разом з учнями потрібні прийоми і способи виконання дій, підбере необхідні засоби навчання (а частіше виготовить сам актуальні навчально-методичні комплекти) і нестиме відповідальність за досягнуті результати тільки тоді, коли технологія підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів буде повністю привласнена ним.



3.3. Технологія професійного становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній навчально-виховній діяльності

На основі аналізу науково-педагогічної літератури, врахування результатів констатувального етапу експерименту нами розроблена технологія, яка ґрунтується на гуманістичній концепції, методології, запропонованій В. М. Монаховим, особистісно-орієнтованому підході до організації позааудиторної навчально-виховної діяльності.

Розроблена та практично перевірена технологія підготовки майбутнього вчителя математики до професійного становлення у позааудиторній навчально-виховній діяльності відповідає таким вимогам: концептуальність задуму; чіткі методологічні позиції у її побудові; системність у підході до конкретних педагогічних явищ; відображення у технології двостороннього характеру педагогічного процесу; визначення місця суб'єктів та їх взаємодії у процесі позааудиторної діяльності; діагностика отриманих результатів після впровадження цієї технології; відтворення технології в робочих умовах будь-якого навчально-виховного процесу.

Структура педагогічної технології відображає основні складові позааудиторної навчально-виховної діяльності. Вона взаємопов'язана з організацією та реалізацією спільної діяльності її учасників.

Розроблена експериментальна технологія ґрунтується на принципах: адаптивності технології на всіх етапах професійного становлення (від проектування до практичної реалізації); цілісності (взаємозв'язок усіх етапів технології); науковості (відображення досягнень вітчизняної та зарубіжної науки, техніки в змістовому та процесуально-діяльнісному компонентах з використанням сучасних форм, методів, засобів); інтегративності (поєднання різних видів діяльності з врахуванням „індивідуальної траєкторії” саморозвитку студента); оптимального поєднання педагогічного керівництва та самоорганізації суб'єкта позааудиторної діяльності на основі поміркованого керівництва та самоосвітньої діяльності засобами діалогізації, співпраці, співтворчості; гуманізації позааудиторної діяльності та гуманітаризації її змістового наповнення; фундаменталізації (принцип життєвої відповідності, спрямований на активізацію життєвих потреб особистості, з одного боку, та суспільних потреб – з іншої); індивідуалізації (врахування індивідуальних особливостей студентів у формах здійснення професійної підготовки); професійної спрямованості (відбір та конструювання змісту позааудиторної діяльності, внаслідок чого відбувається як професійне, так і особистісне становлення); оптимальності (визначення пріоритетних напрямів та ключової ланки на певному етапі, спрямованість на кінцевий результат).

Розроблена експериментальна технологія професійного становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній навчально-виховній діяльності передбачає реалізацію моделі професійного становлення майбутнього вчителя математики та сукупності визначених педагогічних умов. Ця технологія побудована на основній аксіомі проектування педагогічної



технології та включає такі етапи: *організаційно-підготовчий, цільовий, змістовий, процесуально-діяльнісний та контрольньо-узагальнюючий*. Взаємозв'язок параметрів, етапів педагогічної технології та визначеної сукупності педагогічних умов подано у табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Співвідношення параметрів, етапів педагогічної технології з педагогічними умовами професійного становлення майбутнього вчителя математики

<i>№ з/п</i>	<i>Параметри (аксіоми) проектування технології</i>	<i>№ з/п</i>	<i>Етап технології</i>	<i>Педагогічні умови</i>
1.	Цілепокладання	1.	Організаційно-підготовчий	Організаційно-педагогічні Психолого-педагогічні
		2.	Цільовий	
2.	Діагностика			
3.	Логічна структура	3.	Змістовий	Організаційно-педагогічні Психолого-педагогічні Методичні
4.	Дозування	4.	Процесуально-діяльнісний	Організаційно-педагогічні Методичні
5.	Корекція	5.	Контрольно-узагальнюючий	Психолого-педагогічні Методичні

Організаційно-підготовчий етап розробленої технології включає реалізацію низки *організаційно-педагогічних умов*: раціональність та вибір технології реалізації педагогічного процесу, як провідної технології, залежить від оволодіння цією технологією викладачем, засвоєння ним закономірностей основних характеристик об'єкта своєї діяльності. Він має організувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, яка сприяє самореалізації та самоактуалізації учителів, що навчаються. Інші сучасні педагогічні технології можуть бути вбудовані в цю основоположну технологію.

З урахуванням означених положень нами передбачено підготовку та організацію діяльності викладачів, які були задіяні в експерименті; проведення з ними консультацій, тренінгів; вивчення державних нормативних і внутрішньоуніверситетських документів; обґрунтування необхідності реалізації пріоритетних напрямів, форм, методів, засобів позааудиторної роботи та їх включення у нову технологію; діагностику та порівняння рівня знань, умінь, навичок майбутніх учителів; налагодження взаємодії між викладачами, кафедрами, деканатом.

Цільовий етап технології включав визначення ключових цілей технології, до яких ми відносимо: підготовку висококваліфікованого,



конкурентоспроможного фахівця; формування у нього здатності до професійного розвитку, психологічної готовності до здійснення неперервної самопідготовки та професійної самореалізації у педагогічній діяльності; здійснення діагностики рівня професійних знань, умінь, навичок протягом усього етапу професійної підготовки; розвиток усвідомлення необхідності включення у позааудиторну навчально-виховну діяльність як додаткового засобу отримання професійно-важливої інформації, формування професійних умінь та навичок, здатності ефективно працювати незалежно від змін педагогічної дійсності, максимально повно виявляти свій творчий потенціал.

Цей етап експериментальної технології передбачає порівняння цілей та основних завдань у підготовці майбутніх учителів математики за традиційною системою підготовки та з урахуванням технології підготовки у позааудиторній навчально-виховній діяльності.

Реалізація цільового етапу здійснювалася на двох рівнях: предметному та кожного конкретного позааудиторного заняття.

На предметному рівні метою було сформулювати:

- систему наукових знань у виборі наукових підходів до організації позааудиторної навчально-виховної діяльності;
- необхідність використання позааудиторних форм, методів, засобів у навчально-виховній діяльності університету, школи;
- професійні вміння й навички, необхідні майбутньому вчителю для успішного здійснення педагогічної діяльності та самореалізації.

Щодо другого рівня цілепокладання, то цілі були сформульовані наступним чином: ознайомити з принципами позааудиторної діяльності; розкрити сутність гуманітаризації професійного становлення майбутнього вчителя математики; встановити взаємозв'язок між математикою та літературознавством; ознайомити з математичними основами складання віршів, імовірнісним підходом до римуння, частотними словниками, питаннями математичної лінгвістики; ознайомити з видами рим, способами римуння; виховувати любов до математики засобами поетичного слова та літератури.

Реалізація цільового етапу здійснювалася шляхом забезпечення комплексу *психолого-педагогічних умов*: мотивації позааудиторної навчально-виховної діяльності, створення ситуації успіху, формування психологічної готовності до професійної самореалізації.

Змістовий етап технології передбачав формування змістового наповнення позааудиторної навчально-виховної діяльності, а саме використання нових форм, методів, засобів, навчально-методичного забезпечення впроваджених форм, впровадження таких *методичних умов*, як застосування інноваційних технологій у позааудиторній роботі, передача досвіду діяльності кращих педагогів, наукових шкіл.

З метою реалізації змістового етапу забезпечено комплекс *організаційно-педагогічних умов*. Так, організація позааудиторної навчально-виховної діяльності передбачала узгодження її у часі з аудиторною роботою,



здійснювалася шляхом упровадження нових форм (спеціальні, факультативні, дистанційні курси, проблемні групи, наукові гуртки та ін.) з урахуванням потреб, здібностей, інтересів студентів, внаслідок чого зміст, тематика, форми, засоби реалізації цих форм були різноманітними, відображали міждисциплінарний, комплексний характер.

Система позааудиторної навчально-виховної діяльності реалізувалася такими формами: *колективними* – вивчення спеціальних, факультативних курсів, проходження дистанційних курсів („Професійне становлення майбутнього вчителя математики” (авторська розробка), „Цікава математика” (автор – С. А. Лопай, тьютор ПЛДН при НТУ „ХП”)), участь у проблемних групах, наукових гуртках, професійно-спрямовані ігри, акмеологічні тренінги, науково-практичні конференції, зустрічі з досвідченими педагогами, вчителями математики; *груповими* – лабораторні практикуми зі створення навчальних презентацій та фільмів засобами Power Point та Movie Maker за обраною тематикою, розробка проектів, навчальних занять та виховних заходів; *індивідуальними* – консультації, підготовка індивідуальних завдань, виконання експрес-контрольних, підготовка звітів у процесі проходження дистанційного курсу, форуми, чати, конкурси: „Конкурс талантів”, „Кращий студент”, „Розв’язування олімпіадних задач”, „Кращий за професією”, участь у позааудиторних заходах на факультеті (виховні години, брейн-ринги, тижні факультету, майстер-класи), підготовка та презентація портфоліо.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка викладачами кафедри математики, математичного аналізу, прикладної математики та інформатики, фізики, теоретичної фізики розроблено та впроваджено у професійну підготовку майбутнього вчителя математики такі форми позааудиторної навчально-виховної діяльності:

— *проблемні групи* – „Теорія і методика розвивальної математичної освіти” (С. П. Семенець); „Поглиблене вивчення вибраних питань ЕМ” (І. Г. Ленчук), „Поглиблене вивчення вибраних питань диференціальної геометрії” (А. Ц. Франовський), „Вивчення алгебраїчних та аналітичних властивостей скінчено вимірних гіперкомплексних систем” (А. О. Погоруй), „Компетентнісна модель вивчення математики у старшій школі” (А. В. Прус), „Проблеми теорії функцій дійсної та комплексної змінної” (О. Ф. Герус), „Математизація системи знань” (Т. В. Дідківська), „Педагогічні програмні засоби в процесі навчання математики, фізики, інформатики” (В. В. Міхеєв), „Технології створення програмно-методичних комплексів підтримки навчальних дисциплін” (О. Ю. Усата), „Фізичні властивості напівпровідників та рідких кристалів” (О. К. Ткаченко), „Сучасні проблеми нанофізики” (А. М. Грищук) та ін.).

— *наукові гуртки* – „Проблеми методики викладання фізики в школі” (М. В. Федьович), „Астрономія – вчора, сьогодні, завтра” (А. М. Грищук, Л. І. Кліх) та ін.



— факультативні курси – „Розв’язування олімпіадних задач з елементарної математики” (С. П. Семенець), „Вибрані питання тригонометрії” (З. П. Поліщук), „Методика навчання учнів розв’язувати текстові задачі в курсі математики основної школи” (О. М. Королюк) та ін.

Позитивною була динаміка збільшення форм позааудиторної діяльності, що забезпечило ефективність процесу професійного становлення на етапі навчання у вищому навчальному закладі. Тенденція до збагачення форм позааудиторної діяльності спостерігається протягом останніх років.

Організація позааудиторної виховної діяльності для майбутніх учителів математики узгоджена із загальним планом виховної діяльності університету, який затверджено на початку навчального року, та здійснювалася відповідно до плану виховної роботи фізико-математичного факультету.

Поряд із діючими формами позааудиторної навчально-виховної діяльності у Дрогобицькому педагогічному університеті імені Івана Франка, Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя, Житомирському державному університеті імені Івана Франка у позааудиторну навчально-виховну діяльність для студентів IV курсу впроваджено факультативний курс „Професійне становлення майбутнього вчителя математики”.

Навчальна програма факультативного курсу розроблена відповідно до Закону України „Про вищу освіту”, державних стандартів вищої освіти, „Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах”, затвердженого МОН України за № 161 від 02.06.1993 р., рішення колегії МОН України від 24.04.03 р. „Про проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах 3-4 рівнів акредитації” та наказу МОН України від 30.12.05 р. за №774 „Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу”.

Робоча програма вивчення цього курсу складена за структурно-логічною схемою, передбаченою освітньо-професійною програмою підготовки бакалавра з напрямку підготовки 6.040201 – „Математика”.

Факультативний курс „Професійне становлення майбутнього вчителя математики” розрахований на 36 годин (8 годин лекційних, 8 годин практичних, 2 години лабораторних занять та 16 годин – самостійна робота), читається протягом 7 семестру і завершується здачею портфоліо.

У ході вивчення факультативного курсу реалізовувалися такі завдання: розвиток організаційних здібностей, знань, умінь, навичок майбутнього фахівця; використання інноваційних форм, методів та засобів позакласної й позаурочної навчально-виховної діяльності; оволодіння знаннями, вміннями, навичками щодо організації профільного навчання в школі; розвиток уміння організовувати та проводити факультативні курси у фізико-математичних класах; оволодіння знаннями, вміннями щодо створення умов до профільної підготовки учнів; розвиток презентаційних умінь; розвиток умінь римувати відомі шкільні твердження (аксіоми, теореми), фабули будь-якої задачі;



створення навчальних презентацій комп'ютерними програмними засобами; формування інформаційної та управлінської компетентності у процесі створення навчальних презентацій; виховання відповідальності у виборі форм, методів, засобів як навчально-виховної, так і позакласної діяльності; розвиток естетичного смаку та творчих здібностей засобами літератури та поезії.

Змістовий етап технології передбачав реалізацію низки *методичних умов*, а саме: 1. Розроблення навчально-методичного забезпечення факультативного курсу, до якого входили: навчальна та робоча програми, методичні рекомендації до факультативного курсу, тексти лекцій, інструкції до практичних, лабораторних занять, навчально-методичні матеріали до самостійної діяльності, перелік індивідуальних завдань, критерії оцінювання навчальної діяльності студентів, вимоги та рекомендації до створення портфоліо. 2. Проведення таких форм занять: лекційні, практичні та лабораторні заняття.

На лекційних заняттях реалізовувався міждисциплінарний зв'язок з основних розділів педагогіки, математики, методики навчання математики, інформатики. На цих заняттях розглянуто питання педагогічних умов професійного становлення майбутніх учителів математики як в аудиторний, так і позааудиторний час; етапів професійного становлення; гуманітаризації професійної підготовки студента-математика; визначено загальні відомості організації профільного навчання для учнів старшої школи; вказано основні шляхи реалізації особистого потенціалу в створенні факультативних курсів, позакласних гуртків, проблемних груп; організації тижнів математики, літературно-творчих віталень, різних конкурсів; науково-дослідницької діяльності учнів у рамках МАН; розглянуто теоретичні відомості з основ римування; створення навчальних презентацій програмними засобами та ін.

На практичних заняттях удосконалено вміння використовувати організаційні форми, методи, засоби позакласної та позаурочної діяльності у профільному навчанні; складати плани та конспекти занять факультативних та спеціальних курсів; розробляти позакласні заходи, варіанти олімпіадних та конкурсних завдань; використовувати літературу та римовані математичні твердження (аксіоми, теореми), віршовані задачі для розвитку пізнавального інтересу учнів; вибирати теми для науково-дослідницької роботи й складати розгорнутий план; створювати навчальні презентації для захисту науково-дослідницьких робіт та для вивчення навчального матеріалу.

Лабораторні заняття проводилися у комп'ютерних класах, де майбутні вчителі математики вчилися програмними засобами створювати навчальні презентації, оволодівали уміннями ілюструвати текст малюнками, добирати фото, аудіо та відеоматеріали, створювали навчальне, професійне портфоліо.

Дистанційний курс „Професійне становлення майбутнього вчителя математики” розрахований на 4 тижні, включає (12 годин лекційних, 24 години практичних, 0,25 годин консультацій із розрахунку на одного вчителя),



читається протягом 8 семестру і завершується експрес-контрольною у формі тестів та задачею портфоліо.

Упровадження дистанційного курсу передбачало його технічне забезпечення, внаслідок чого нами були перевірені такі умови: наявність комп'ютерних лабораторій та можливість їх використання у позааудиторний час; програмне та технічне забезпечення для використання навчальної платформи Moodle; вільний доступ до Інтернету, наявність зони Wi-fi для збільшення кількості слухачів курсу за умови неможливості доступу до Інтернету в домашніх умовах.

Реалізація дистанційної форми позааудиторної діяльності є новою та вимагає ретельно продуманих етапів впровадження та визначення її місця у структурі комплексу позааудиторної навчально-виховної діяльності у вищому навчальному закладі.

Педагогічна технологія включала такі етапи впровадження дистанційного курсу „Професійне становлення майбутнього вчителя математики”: діагностику рівня підготовки студентів; планування та підготовку курсу до впровадження у позааудиторну навчально-виховну діяльність; проведення тьюторіалу; навчання студентів; управління навчання; оцінювання діяльності; створення рейтингу успішності та активності студентів.

1. Діагностика рівня підготовки студентів до вивчення дистанційного курсу.

Цей етап включав урахування потреб, інтересів, мотивів у вивченні дистанційного курсу, вивчення результатів успішності студентів у навчально-виховному процесі (загальноуніверситетський рейтинг успішності студентів); аналіз готовності майбутніх учителів до впровадження даної форми навчально-виховної діяльності; зайнятість студентів у інших формах позааудиторної діяльності; визначення змісту та темпу вивчення навчального матеріалу, що пропонується у дистанційному курсі; вільний доступ до Інтернету, вміння користуватися електронною поштою, проєктивні здібності. Аналіз усіх складових рівня готовності до вивчення дистанційного курсу здійснювався шляхом анкетування.

2. Планування та розробка курсу до впровадження у позааудиторну навчально-виховну діяльність.

Планування дистанційного курсу здійснювалось шляхом визначення мети, завдань, змісту, форм реалізації курсу з урахуванням результатів анкетування студентів. В основу планування дистанційного курсу були покладені принципи впровадження дистанційної освіти: доступності; гнучкості; відкритості; адаптованості; економічної ефективності; модульності; інтерактивності.

Метою дистанційного курсу було надання усім бажаючим студентам можливості для професійного розвитку, підвищення рівня компетентності; розвитку умінь самостійно працювати та використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології.



Завданнями цього курсу було: розвиток здатності планувати, проводити та аналізувати навчальні стратегії, планувати графік навчання з метою засвоєння необхідних знань, умінь, навичок; надання допомоги у засвоєнні навчального матеріалу на будь-якому етапі навчання з можливістю повернення до попередніх тем; допомога у засвоєнні, володінні сучасними засобами інформаційно-комунікаційних технологій; розвиток здатності здійснювати рефлексію власного педагогічного досвіду.

Зміст програми курсу включав два напрями:

I. Розвиток та самореалізація студента.

II. Підготовка навчальних матеріалів.

3. Проведення тьюторіалу (вступне заняття-семінар щодо організації дистанційного курсу).

Тьюторіал проводився перед вивченням дистанційного курсу „Професійне становлення майбутнього вчителя математики” в очній формі на початку навчального семестру та виконував особливу роль у мотивуванні студентів щодо вивчення цього курсу.

Метою проведення тьюторіалу було вирішення організаційних питань щодо реалізації дистанційного курсу, питань, пов'язаних із визначенням зворотнього зв'язку з усіма учасниками, а також вирішення питань, які виникли у студентів перед початком вивчення курсу.

Завдання тьюторіалу передбачали: ознайомлення студентів з метою, завданнями курсу; розуміння студентами загальної структури курсу; ознайомлення з календарем здійснення різних форм реалізації даного курсу; опис загальної схеми здійснення зв'язку „тьютор-студент”; реєстрація усіх учасників (видача логіну, пароля до курсу); визначення можливості зворотнього зв'язку для кожного студента; формулювання загальних рекомендацій для успішного виконання поставлених завдань; проведення тренінгу „Чи вмієте Ви раціонально розподіляти свій вільний час?”; визначення загальних рекомендацій щодо розподілу часу на вивчення теоретичних питань, виконання практичних завдань, створення проектної роботи та портфолію; ознайомлення з критеріями оцінювання різних форм діяльності; презентація практичної реалізації здійснення етапів навчання у дистанційному курсі; надання практичної можливості кожному студенту для ознайомлення з курсом (ідентифікація у дистанційному курсі, ознайомлення з навчальним середовищем, структурою, видами ресурсів курсу); надання відповідей на групові та індивідуальні запитання.

4. Організація навчання студентів у дистанційному курсі.

Процес навчання у дистанційному курсі починався з мотивації навчальної діяльності студентів у розділі „Дошка оголошень”, де вони читали ознайомлювальний лист-привітання від тьютора курсу та отримували інформацію щодо переваг вивчення дистанційного курсу, про доцільність вивчення саме даного переліку питань, необхідного для подальшої професійної



діяльності, професійного становлення, отримували загальні рекомендації щодо подальшого та успішного вивчення даного курсу.

Далі процес навчання здійснювався шляхом вивчення навчального середовища курсу (загальна структура побудови, перелік навчальних тижнів, тематика навчального матеріалу, кількість годин, відведена на його вивчення, види діяльності студента: заповнення анкети, чати, форуми, глосарій, wiki, практичні, контрольні завдання, проектна діяльність, рекомендації та приклади створення портфоліо та ін.; критерії оцінювання діяльності студентів).

Далі відбувалося знайомство учасників дистанційного курсу за допомогою виконання вправ „Мій портрет у промінні сонця” та інтерактивної гри „Острів”. Такі вправи допомагали налаштувати студентів на активну пізнавальну діяльність, творчий підхід до виконання завдань курсу, знаходження однострумків серед учасників курсу, створювали сприятливий психологічно-емоційний мікроклімат.

Наступним етапом було безпосереднє вивчення навчального матеріалу, виконання завдань, спілкування з учасниками та тьютором у режимі on-lain з використанням індивідуального темпу вивчення курсу, але з урахуванням кількості годин, відведених на здійснення тієї чи іншої форми діяльності.

5. Управління навчанням.

Управління навчанням відбувалося з підтримкою тьютора – організатора дистанційного курсу, який здійснював реєстрацію студентів; мав доступ до даних усіх учасників курсу; координував їх діяльність та вирішував навчальні проблеми; відповідав на питання; перевіряв практичні та контрольні завдання; оцінював результати діяльності студентів.

Реалізація таких *психолого-педагогічних умов*, як створення позитивно-емоційного мікроклімату, ситуації успіху, функціонування тріади „Університет-студент-роботодавець”, формування психологічної готовності до професійної самореалізації, здійснювалася за допомогою таких форм, як ігротерапія та акмеологічні тренінги.

Ігротерапія з використання ігор професійної спрямованості була побудована на таких правилах: організація ігор повинна була відображати насамперед професійні інтереси студентів; можливість студента під час гри вільно виражати своє „Я”, будувати власну „Я-концепцію”; управління грою повинно було забезпечувати розвиток самостійності, творчості, ініціативності студента; під час гри заборонялося коментувати дії учасників; правила гри враховувати вимоги, які ставляться до професії педагога.

Гра професійної спрямованості як організаційна форма оптимізації та активізації навчально-пізнавальної діяльності повинна була включати структурні компоненти.

У процесі семінарських занять для студентів IV курсу використовувалися такі ігри: „П’ять причин чому стати вчителем математики”, „Ключі до математичних скарбниць”, „Драбина посад”, „Подолання професійних перешкод”, „Уникнення конфліктів у школі” та ін.



Ще однією важливою формою розвитку психологічної готовності до майбутньої діяльності, готовності до професійної самореалізації були акмеологічні тренінги, які проводився зі студентами IV-V курсів під час виховних годин. Нами використовувалися такі акмеологічні тренінги: „Самовизначення особистості”, „Запорука успіху в професійній діяльності”, „Робота над собою – шлях підняття до акме-вершин”, „Побудова позитивної „Я-концепції”.

Акмеологічний тренінг був комплексним засобом тренінгової програми з елементами рефлексивної практики, тренінгом розвитку майбутнього вчителя математики, його компетентності, формування професійної свідомості та професійної активності.

Характерною особливістю цього виду тренінгу була його індивідуальна спрямованість: керівник тренінгу враховував та визначав для кожного студента оптимальний напрям розвитку професійних здібностей. Технологічно даний підхід реалізовувався через визначення напрямів, траєкторій професійного розвитку і проходження своєрідних зон біфібуркації та передбачав створення для учасників тренінгу акме-подій, пов'язаних із саморозвитком особистості та усвідомленими для себе змінами, які можуть бути реалізовані відразу або з часом, а іноді залишаться ймовірнісними та не будуть реалізовані взагалі.

Процесуально-діяльнісний етап технології був спрямований на формування професійних умінь, навичок майбутнього фахівця при вивченні дистанційного курсу „Професійне становлення майбутнього вчителя математики” та у процесі проведення лекційних, практичних, лабораторних занять факультативного курсу.

З метою реалізації цього етапу забезпечено *комплекс організаційно-педагогічних та методичних умов*:

1. У процесі проведення занять ми враховували рівень матеріально-технічного, інформаційно-технічного забезпечення університетів, природні здібності, інтереси, характер, ціннісні орієнтації студентів, рівень міжособистісних стосунків у колективі та використовували такі групи методів позааудиторної роботи: репродуктивні, проблемно-пошукові, інтерактивні, практичні, оціночні.

На лекційних заняттях та у ході вивчення тем „Професійне становлення майбутнього вчителя математики. Позааудиторна навчально-виховна діяльність у вищому навчальному закладі у професійній підготовці майбутнього вчителя математики”, „Організаційно-методичні засади навчально-виховного процесу в старшій школі. Варіативний компонент змісту освіти в старшій школі. Профільне навчання у старшій школі. Фізико-математичні класи” нами використовувалися методи засвоєння знань, що ґрунтуються на пізнавальній активності *репродуктивного характеру* (бесіда, дискусія, колективне обговорення (метод У. Гордона), самостійне опрацювання літературних джерел та ін.).



Метод бесіди допомагав при вивченні теоретичного матеріалу та під час практичного заняття для студентів IV курсу на тему „Форми організації позакласної навчально-виховної діяльності для учнів старшої школи у профільному навчанні”: при розв’язуванні задач, перетворенні виразів, вивченні формул, математичному моделюванні процесів і явищ, оскільки студент в усній формі коментував розв’язки, пояснював кожен етап своїх дій, диктував і сам записував хід дій.

Дискусія використовувалася нами як інтелектуальний простір для роздумів, зваження рішень та їх прийняття рівноправними та готовими до розумової боротьби студентів. У процесі семінарських занять для студентів IV курсу нами використовувалися такі види дискусій: „круглий стіл”, командні „дебати”, парний „поєдинок”, „перехресні баталії”, дискусія типу „керівник-підлеглий” та ін.

Метод У. Гордона – це метод, що дозволив встановити міждисциплінарні зв’язки математики з історією, літературознавством, архітектурою, мистецтвом. Цей метод полягав у колективному обговоренні об’єктів, питань, які на перший погляд здаються несумісними. Цей метод використовувався на практичному занятті „Використання літератури та поезії у навчальній та позакласній роботі майбутнього вчителя математики”.

Самостійне опрацювання літературних джерел допомагало студентам здійснювати належну підготовку до позааудиторних занять, володіти навчальним матеріалом, виділяти для себе ключові проблеми, визначити додаткову літературу. На заняттях факультативу ми звертали увагу, що під час самостійного опрацювання літератури слід враховувати два ключових моменти:

I. Читати наукову літературу потрібно не для кількості, а для визначення та порівняння ідей, теорій, концепцій та ін. у різних літературних джерелах. Крім того, підтвердження або спростування наукових висновків корисні не лише для розвитку науки, але й для розуміння цього розвитку студентом.

II. Самостійне опрацювання літератури повинно бути пов’язане з іншими видами самостійної роботи – з вивченням лекційного матеріалу, підготовкою до позааудиторних занять, роботою над проектами, створенням портфоліо та ін.

Проблемно-пошукові методи були спрямовані на активізацію пізнавальної активності студентів, на вироблення у них умінь усвідомлювати навчальну проблему, що визначена викладачем, а в процесі подальшої діяльності – самому її визначати та виділяти можливі шляхи розв’язання. Ця група методів включала: проблемний метод за Дж. Дьюї, метод випадковостей, банк ідей, евристичний метод.

Проблемний метод за Дж. Дьюї ґрунтувався на психологічних механізмах здатності вирішувати проблеми шляхом природного розуму особистості. Реалізація цього методу на лекційному занятті на тему „Гуманітаризація професійної підготовки студента-математика у ВНЗ як педагогічна умова професійного становлення майбутнього фахівця” було спрямоване на реалізацію таких умов: використання усіх можливих ідей та пропозицій;



визначення проблеми на основі усвідомлення власних ускладнень; припущення студентів, що були визначені власними спостереження та набором фактів; аргументація та систематизація даних фактів; практична чи уявна перевірка правильності зроблених гіпотез.

Метод випадковостей – це груповий метод, що передбачав колективний розгляд задачі (завдання): формулювання умов та визначення параметрів задачі; пошук можливих розв’язків, визначення їх співвідношення; знаходження помилок у висновках.

Банк ідей або *метод мозкового штурму* – це груповий метод, що ґрунтувався на формулюванні ідей розв’язування задачі (проблеми), перевірці та оцінці, виборі найцінніших із них.

Евристичний метод – це метод, який обумовлений принципами навчання системи регулятивних правил підготовки навчального матеріалу та проведення евристичної бесіди з метою розв’язування пізнавальних завдань. Він допомагав розширити можливості використання проблемних методів у позааудиторній навчально-виховній діяльності, оскільки спрямовував діяльність викладача і студента на досягнення невідомого раніше результату.

Студент у процесі евристичної діяльності, яка активно використовувалась нами як на факультативних заняттях, так і при виконанні завдань дистанційного курсу, самостійно ставив мету, відкривав нові знання та способи дій, виконував пошукову діяльність, аналізував проблемні ситуації, ставив проблеми, розв’язував їх, відповідав за результати своєї роботи.

Особливу увагу ми приділяли *інтерактивним методам* у позааудиторній навчально-виховній діяльності. Зокрема, на кожному семінарському занятті нами використовувалася ця група методів. Відповідно до класифікації інтерактивних технологій ми використовували такі групи:

- *Інтерактивні методи групового навчання*, зокрема групові методи:

„робота в парах”, „робота в трійках”, „ротаційні трійки”, „два-чотири – всі разом”, „експертні групи”, а також фронтальні методи даної групи – „карусель”, „акваріум”, „коло ідей”, „спільний проект” та ін.

- *Інтерактивні методи колективного навчання.*

Ця група методів застосовувалася під час вивчення складного та проблемного матеріалу, зокрема при вивченні таких тем: „Форми організації позакласної навчально-виховної діяльності для учнів старшої школи у профільному навчанні”, „Організація та проведення факультативних курсів у фізико-математичних класах” з метою мотивації пізнавальної діяльності, стимулювання активності студентів, під час засвоєння умінь та навичок, розв’язування нестандартних задач тощо. Нами були апробовані такі методи: „незакінчені речення”, „асоціативний куш”, „броунівський рух”, „джиг-со” та ін.

- *Методи ситуативного моделювання.*

Ця сукупність методів відображала один із принципів професійної підготовки майбутнього вчителя математики – „взаємозв’язок із життям” та



допомагала моделювати форми соціального, політичного, шкільного життя як у навчальній, так і виховній діяльності. Під час здійснення позааудиторної роботи використовуємо такі методи ситуативного моделювання: „презентація”, „реклама”, „ток-шоу”, „прес-конференція”, „рольова гра” та ін.

Практичні методи, що використовувалися нами у позааудиторній діяльності – мікрОВикладання, моделювання виховної роботи у школі.

МікрОВикладання – це метод, який допомагав студентам, перш ніж використовувати на практиці, продемонструвати навички досягнення конкретної мети викладання; реалізовувати власні можливості чи застосувати нову методику; узагальнити відомості щодо процесу викладання та вивчення з подальшим використанням і самоаналізом; здійснювати планування, проведення та аналіз заняття у малому масштабі; набувати досвіду практичного викладання у тренувальних умовах.

Реалізація цього методу на практичних заняттях № 3-5 факультативного курсу дозволила: по-перше, проконтролювати кожен етап проведеного заняття з детальним покроковим коментуванням та аналізом, по-друге, створити невимушену атмосферу в аудиторії, по-третє, дозволила залучити велику кількість бажаючих.

Моделювання виховної роботи у школі – це метод, що використовувався нами на семінарському занятті на тему: „Форми організації позакласної навчально-виховної діяльності для учнів старшої школи у профільному навчанні” з метою усвідомлення студентом функціональних обов’язків класного керівника та використання у професійній діяльності можливостей позакласної роботи. Уся діяльність з моделювання, побудови і розвитку системи виховної роботи включала такі етапи: постановка мети та визначення завдань; складання плану виховної роботи з визначенням основних напрямів; визначення форм, методів, засобів реалізації основних напрямків; побудова взаємодії з психологічною службою школи (аналіз психологічного клімату в класі, діагностика, моніторинг, дослідження схильностей, задатків, мотивації учнів до позакласної роботи); безпосереднє здійснення діяльності; аналіз проведеної роботи з подальшою корекцією. Цей метод активно використовувався під час проходження студентами IV-V курсів педагогічної практики.

Удосконалення процесу позааудиторної роботи здійснювалося шляхом використання таких засобів навчально-виховної діяльності:

1. *Текстово-графічних*. Це предмети та матеріали, які використовувалися у позааудиторній роботі, щоб покращити засвоєння знань, умінь, навичок (підручники, посібники, словники, довідники, друковані матеріали, таблиці, графіки, кінофільми, прилади, моделі, макети та ін.).

2. *Технічних*. Цю групу складають технічні пристрої (апаратура) та дидактичні засоби навчання (носії інформації), які за допомогою цих пристроїв відтворюються. Ми використовували такі види: *функціонального призначення передачі інформації* (аудіотехніка, сучасна комп’ютерна техніка,



демонстраційно-моделювальне програмне забезпечення); *контролю* (програмне забезпечення контролю); *навчання та самонавчання* (комп'ютерні навчальні програми – лінійні, розгалужені, комбіновані); *допоміжні* (дошки, панелі, модеми, сканери, принтери, фотоапарати); *за способом подачі інформації* (звукотехнічні, електронні, комбіновані).

3. *Предметно-інформаційних ресурсів*. Це частина засобів навчання, що представляли собою спеціальним чином закодовану, структуровану та упорядковану на множині інформаційних об'єктів, описаних мовою конкретної цифрової обчислювальної машини чи їх класу, що відповідала протоколу засобів і технологій комп'ютерних мереж. Цю групу складали *комп'ютерні програми та мережні електронні ресурси*.

4. *Інформаційно-комунікаційних технологій*. Ця група була визначальною в організації дистанційного курсу, вона включала: електронну пошту (e-mail), комп'ютерні конференції (аудіо та відео), передачу файлів, дискусійні форуми, факсимільний зв'язок, Web-сервери, дискусійні групи (списки, розсилання), загальний доступ до програм, текстові бесіди (чати, форуми).

Процесуально-діяльнісний етап технології включав у себе: самопідготовку студентів до аудиторних та позааудиторних занять (відвідування бібліотек, пошук інформації у Інтернеті, прослуховування аудіокниг, проектна діяльність тощо), важливе значення для якого мав такий фактор як ресурсне забезпечення університету; проходження педагогічної практики студентів у школах, гімназіях, колегіумах.

Цей етап відіграє ключову роль у адаптації студентів до умов і вимог майбутньої професійної діяльності; вивченні різних форм професійної діяльності, учительських та учнівських громадських організацій; вихованні професійно значущих рис особистості та характеру; набутті педагогічного досвіду роботи з дітьми шкільного віку; формуванні інтересу до професії вчителя математики та професійного становлення в умовах школи.

У результаті проходження педагогічної практики студент повинен був удосконалити знання, уміння, навички за циклами: фізико-математичним, психолого-педагогічним, навчально-виховним, професійним.

Крім того, він повинен був оволодіти такими формами діяльності: планування навчально-виховного процесу з математики; проведення уроків різного типу; організація та проведення позакласних заходів; здійснення психолого-педагогічного аналізу уроків та позакласних заходів, інших форм організації навчально-виховного процесу; застосування на практиці загальноприйнятих методик вивчення учня, колективу, умов навчання та ін.; аналіз діяльності вчителя математики, класного керівника.

Контрольно-узальнюючий етап технології передбачав оцінювання ефективності впровадження розробленої технології шляхом здійснення контрольних заходів у позааудиторній діяльності та проведення діагностики рівня готовності майбутнього вчителя до професійної самореалізації.



Цей етап передбачав реалізацію психолого-педагогічних та методичних умов професійного становлення майбутнього фахівця, як створення „індивідуальної траєкторії” саморозвитку, соціальна установка на професійну діяльність, спрямованість на моральну стійкість, працелюбство, творчість, що ґрунтується на самоорганізації, самоконтролі, саморегуляції:

1. Вивчення факультативного курсу завершувалося презентацією портфоліо студента.

Портфоліо – це індивідуальна папка студентів, у якій накопичуються, фіксуються, оцінюються його індивідуальні досягнення в різних видах діяльності за певний проміжок часу. Структура портфоліо включала основні напрями діяльності студента у вищому навчальному закладі та відображала рівень усвідомленості значущості майбутньої діяльності.

2. Оцінювання навчальної діяльності студентів при вивченні дистанційного курсу включало такі види: *поточне* – оцінювання навчальних досягнень студентів у оволодінні знань, умінь та навичок, а також рівень досягнень на певному етапі (виконання певного типу завдання); *тематичне* – оцінювання результатів діяльності студентів упродовж вивчення тематичного тижня (узагальнена оцінка поточного оцінювання); *підсумкове* – узагальнене оцінювання усіх видів діяльності студентів протягом вивчення дистанційного курсу, на основі якого формувався рейтинг успішності та активності усіх учасників.

В основу оцінювання усіх видів діяльності було покладено такі принципи: спрямованість на покращення результату; ретельна підготовка; конфіденційність; об’єктивність оцінки результатів діяльності, професійних та особистісних якостей; достовірність методів оцінювання. Крім того, кожен вид діяльності має відповідне оцінювання (табл. 3.4).

Таблиця 3.4.

Оцінювання навчальної діяльності студентів за її видами

Вид діяльності	Кількість балів
Експресконтрольна	15
Анкета	5
Чат	5
Завдання	10
Звіт	5
Глосарій	5
Форум	5
Семінар	10
Wiki	5

Теоретичний блок кожного тематичного тижня включав проблемні та контрольні питання для самоперевірки. Рівень засвоєння знань теоретичного матеріалу проявлявся на рівні визначених вимог знань і вмінь різних рівнів: на першому (фрагментарно-емпіричному) – 35% визначених балів, другому



(репродуктивному) – 74% визначених балів, третьому (конструктивному) – 91% визначених балів та четвертому (системно-діяльнісному) – 100% визначених балів.

Система оцінювання у дистанційному курсі здійснювалася наступним чином: усі оцінки після перевірки виконаного завдання заносилися до журналу, де відображаються результати усіх слухачів курсу. Кожен студент у будь-який момент навчання у дистанційному курсі мав змогу не лише переглянути кількість виставлених балів, а й оцінити свій рейтинг у загальному рейтингу, що сприяло формуванню рефлексивної самооцінки та активності студентів.

Отже, експериментальна технологія професійного становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній діяльності допомагає вирішувати низку завдань: набуття студентами необхідних знань для професійної діяльності; формування фахових умінь, навичок, професійного мислення; розвиток пізнавальної активності шляхом застосування комплексу методів; формування готовності майбутнього вчителя математики до професійної самореалізації шляхом забезпечення системи педагогічних умов.

Завдання викладача вищої школи розвивати не тільки індивідуальні здібності, а й створити продуктивні умови для саморозвитку, самореалізації майбутнього вчителя, завдяки яким студент стає впевненим у собі, здатним до нових дій та продуктивної діяльності. Завдяки правильно спроектованій педагогічній технології підвищується ефективність не лише позааудиторної роботи, але й усього навчально-виховного процесу, зростає творча активність викладачів та студентів.

3.4. Технологія підготовки майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників

Одним зі стратегічних завдань поглиблення європейської інтеграції, що має на меті створення єдиної Європи, є охорона довкілля. При цьому найактуальніша проблема всіх цивілізованих країн полягає в оптимізації взаємодії суспільства і природи шляхом підвищення рівня екологічної культури населення і, передусім, молоді. Тому входження України у світовий освітній простір висуває підвищені вимоги як до екологічної освіти молоді, так і до професійної підготовки педагогічних кадрів. Увесь комплекс екологічних проблем сучасності потребує нового осмислення, докорінного перегляду екологічної підготовки майбутнього вчителя біології, екологізації вузівської та шкільної освіти.

Технологія підготовки майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників спиралася на фундаментальні дидактичні дослідження особистісно-зорієнтованої освіти Г. Балла, І. Бежа, І. Зязюна, С. Подмазіна, О. Пехоти, В. Рибалки, В. Серикова, І. Якиманської та інших.

Особистісно-зорієнтована технологія як змістова техніка реалізації особистісно-зорієнтованого навчального процесу є одночасно системним



методом створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських індивідуальних ресурсів та їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм особистісно-зорієнтованої освіти.

Дана технологія передбачає дослідження всіх аспектів навчально-виховного процесу, починаючи з постановки цілей, проектування, організації навчального процесу до перевірки ефективності створеної функціонально-структурної моделі.

В нашому дослідженні цільовим компонентом підготовки майбутнього вчителя біології є: професійна готовність студентів-біологів до екологічної освіти старшокласників. Виходячи із педагогічного процесу формування готовності майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників, нами пропонувалася наступна її структура як взаємозв'язок таких складових:

– **пріоритетні цілі**, на які орієнтується викладач ВНЗу (підготовка професіонала – здатного творчо здійснювати власну теоретичну, практичну та науково-методичну діяльність, компетентного в наукових психолого-педагогічних, соціально-екологічних, власне екологічних і методичних знаннях;

– **організація навчального матеріалу (зміст навчання)** (відбір і структурування найбільш значущого інтегрованого психолого-педагогічного, науково-методичного та спеціально-екологічного матеріалу), який спрямований на розкриття особистості майбутнього вчителя біології, його творчого потенціалу, формування його готовності до екологічної освіти старшокласників);

– **вибір форм, методів і засобів організації процесу підготовки майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників** (лекція, семінар, аудіо урок, рольові ігри, дискусії, самостійна позаурочна робота, колоквиум і т.д.).

Так, основними завданнями технології підготовки студентів-біологів були такі:

1. Оволодіння термінологією у галузі екологічних знань, знання природоохоронних законів та їх дотримання;
2. Формування екологічної культури майбутніх учителів біології шляхом: відродження кращих традицій українського народу у взаємовідносинах з довкіллям, виховання любові до рідної природи; усвідомлення важливості, актуальності та універсальності сучасних екологічних проблем держави й людської цивілізації; формування розуміння необхідності замінити технократичну ідею розвитку на екологічну, яка ґрунтується на єдності всього живого й неживого; подолання споживацького ставлення до природи на основі ідеї універсальності природних зв'язків та самообмеженості; розвиток особистої відповідальності за стан довкілля на місцевому, регіональному, національному і глобальному рівнях; вміння прогнозувати екологічну особисту діяльність і діяльність учнів старших класів; розвиток умінь приймати



відповідальні рішення з проблем довкілля, оволодіння нормами екологічно грамотної поведінки; виховання глибокої поваги до власного здоров'я та вироблення навичок його збереження.

Технологія підготовки студентів природничих факультетів до екологічної діяльності у старшій школі передбачала розробку цілей навчання у пізнавальній сфері, спрямованих на систему певних норм та правил ставлення до природи (екологічної етики), умінь та навичок щодо її вивчення та охорони, на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин у системі „людина-суспільство-природа”. Відповідно до загальних цілей технологічного процесу нами виділені такі рівні сформованості у студентів знань (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5.

Категорії цілей у пізнавальній сфері

Категорії цілей	Змістовна інтерпретація категорій навчальних цілей
Репродуктивний рівень (знання)	Визначають основні поняття курсу: <i>екологія, неоекологія, екологічна освіта, екологічне виховання, екологічний проект, формальна екологічна освіта, неформальна екологічна освіта, екологічна культура, дошкільна екологічна освіта, середня екологічна освіта, вища екологічна освіта, післядипломна екологічна освіта, технологія навчання, проектування, прогнозування, конструювання</i> тощо. Висвітлюють конкретні факти. Відтворюють письмово й усно як окремі частини матеріалу, так і весь матеріал у цілому.
Адаптивний рівень (розуміння)	Усвідомлюють сутність екологічних понять, осмислюють сучасні тенденції розвитку екологічної науки. Розуміють значення та важливість вивченого матеріалу в цілому. Пояснюють, стисло викладають, інтерпретують матеріал у різних педагогічних ситуаціях. Пояснюють взаємозв'язок вивчення тем курсу.
Конструктивний рівень (застосування)	Використовують знання сутності екологічних понять курсу у процесі розв'язання екологічних задач, ситуацій під керівництвом викладача, застосовуючи при цьому як традиційні, так і нетрадиційні методи форми та засоби навчання для вирішення поставленої проблеми.
Творчий рівень (аналіз)	Аналізують екологічну літературу, виділяють провідні ідеї, обґрунтовують позицію автора щодо провідних проблем екологічної освіти. Використовують набуті знання у нестандартних екологічних ситуаціях при розв'язуванні складних, екологічних проблем під керівництвом викладача, застосовуючи при цьому нестандартні прийоми і засоби.
Дослідницький рівень (синтез)	Готують творчі завдання, реферати, розробляють тестові завдання, складають план діяльності екологічного гуртка. Виступають з доповідями, повідомленнями. Використовують знання з екології, педагогіки, психології та ін. Узагальнюють результати своєї роботи.
Оцінно-узагальнюючий рівень	Оцінюють значення матеріалу у цілісній системі курсу, ґрунтуючись на певних критеріях. Оцінюють результати власної діяльності, висловлюють власну позицію.



(оцінка)	
----------	--

Дана технологія включала в себе розробку цілей в емоційно-ціннісній сфері особистості майбутнього вчителя біології, що передбачає формування ціннісних орієнтацій (див. табл. 3.6).

Таблиця 3.6.

Категорії навчальних цілей в емоційній сфері

Категорії цілей	Змістовна інтерпретація цілей	Методи навчання
Сприймання	Формувати здатність сприймати, спостерігати й аналізувати екологічні процеси, що відбуваються у навколишньому середовищі.	Спостереження, аналіз, бесіда, розповідь, індивідуальне опитування, робота з довідковою літературою.
Акцентація	Визначати своє ставлення до педагогічної теорії, професійно-педагогічної екологічної діяльності вчителя. Формувати готовність і власні погляди на сутність процесу навчання, екологічні проблеми України.	Бесіда, дискусія, анкетування, діалог.
Оцінювання	Давати оцінку екологічних ситуацій, фактів, подій глобального, регіонального та місцевого значення. Мати власну позицію щодо екологічних цінностей і ціннісних орієнтацій.	Аналіз, синтез, порівняння.
Організація	Моделювати навчальний процес уроків. Розвивати здатність самостійно визначати навчальні проблеми, осмислювати їх та знаходити форми, методи та засоби екологічної освіти старшокласників.	Моделювання, синтез, творчі індивідуальні завдання.
Закріплення системи цінностей	Формувати ціннісне ставлення до освітніх екологічних концепцій, різноманітних підходів до процесу навчання екології, педагогічних інновацій. Виробляти власну поведінку відповідно до обраних цінностей. Формувати власну педагогічну позицію.	Тренінг, ділова гра, розробка альтернативних проектів виховної роботи.

Формувальний етап експерименту передбачав наявність: теоретичної частини (психолого-педагогічна підготовка, спеціально-екологічна підготовка)



у процесі якої на окремих заняттях зверталась увага на екологічні проблеми, як-от: в курсі педагогіки в лекціях на теми морального, громадянського, екологічного виховання; практичної частини (на практичних заняттях з тем моральне, трудове, сімейне виховання), науково-методичну частину (робота клубів, гуртків, зустрічі з учителями-новаторами, проведення соціально-психологічних тренінгів, екологічна пошукова робота та інше).

Формування готовності майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників здійснювалось на *інформаційно-теоретичному, лабораторно-практичному, процесуально-діяльнісному, аналітико-корективному та самостійно-творчому* етапах. Відповідно до кожного етапу визначено цілі, зміст, форми та засоби педагогічної технології підготовки студентів-біологів до екологічної діяльності з учнями старшої школи.

На *інформаційно-теоретичному* етапі відбувалось формування творчої індивідуальності, професійної орієнтації та мотивації майбутнього вчителя біології. В якості засобів педагогічної технології підготовки майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників ми використовували навчально-педагогічні ситуації самопізнання і самовираження через спілкування з викладачами, однокласниками, проблемні лекційно-дискусійні заняття, творчі презентації, відеотренінги.

Основною формою введення технології підготовки студентів природничих факультетів до екологічної діяльності у старшій школі була лекція. Нами використовувалися різні типи лекцій, а саме: інформаційна, проблемна, лекція-дискусія, лекція-бесіда, лекція з розглядом конкретних навчальних ситуацій, лекція-діалог, лекція зі зворотнім зв'язком, лекція прес-конференція тощо. Серед зазначених вище типів лекцій найбільш широкого застосування набули лекції проблемного характеру, що сприяють формуванню гностичних умінь, наближують процес пізнання до пошукової екологічної діяльності. На I-му курсі такі лекції були проведені з тем морального, громадянського, екологічного виховання. Такий підхід забезпечує засвоєння студентами трьох головних цілей: розвиток теоретичного мислення; формування пізнавального інтересу до екологічної діяльності в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу; розвиток професійної екологічної мотивації. У співробітництві з викладачем майбутні вчителі-біологи відкривають для себе нові знання, досягають сутності та особливості професійної, в тому числі екологічної діяльності.

Метою *лабораторно-практичного* етапу було цілеспрямоване формування готовності майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників (професійні знання, вміння, навички, прийоми самоосвіти в процесі вивчення як психолого-педагогічних, так і спеціальних дисциплін). Форми і методи педагогічної технології: семінарсько-практичні, лабораторні роботи з методики викладання біології, методичні майстерні, тренінги.

На лабораторних заняттях з методики викладання біології використовувалися ділові ігри, які являли собою імітаційні моделі умов і



динаміки майбутньої професійної діяльності. Саме тому в ділових іграх студенти приймали на себе ролі, в яких вони будуть діяти після закінчення ВНЗ.

Це такі: вчитель-партнер учнів при розв'язанні різних екологічних ситуацій проблемного характеру, вчитель-помічник і керівник учнів у процесі проведення позакласної навчально-виховної роботи; керівник громадських екологічних об'єднань.

Як засвідчує практика, саме ділова гра дозволяє побудувати типові життєві ситуації у процесі яких студенти повинні віднайти правильне вирішення поставленої перед ними проблеми. Атмосфера ділової гри ставить студента перед необхідністю максимально використати наявний резерв знань, умінь, навичок. Тому з метою набуття педагогічного досвіду проведення уроків з екології, нами широко використовувались елементи мікро навчання (мікроуроки), які моделювали умови майбутньої роботи студентів – „методичні ігри”, в яких один із студентів виконує роль вчителя, інші – учнів. Як засвідчує досвід проведення таких мікроуроків, студенти долають психологічні труднощі при педагогічному спілкуванні, бачать свої недоліки, на які їм необхідно звернути особливу увагу перед практикою у школі. Далі слідує процесуально-діяльнісний етап, який спрямований на формування готовності майбутніх учителів у процесі педагогічної шкільної практики, де вони демонструють рівень своєї підготовки. Формами педагогічної технології підготовки майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників були установча конференція та методичні олімпіади. На установчій конференції, ми ознайомили студентів з схемами аналізу уроків, акцентували увагу на використанні новітніх особистісно-зорієнтованих технологій навчання під час проведення уроків та позакласних заходів. Перед педагогічною практикою ми провели методичну олімпіаду. I тур методичної олімпіади – практичний. У даному турі брали участь всі студенти IV курсу (56 %) є студентами експериментальних груп. Студентам пропонувалося дати відповідь на теоретичні питання. В II турі методичної олімпіади було запропоновано студентам теми для проведення уроків з обов'язковим використанням інноваційних технологій навчання біології. Результати методичної олімпіади дозволили виявити рівень готовності майбутніх учителів біології до екологічної діяльності у школі. Обробка відповідей та демонстрація уроків підтвердила, що різниця в професійній підготовці студентів експериментальної та контрольної груп достатньо значна. Студенти контрольної групи, які брали участь у олімпіаді, виявляють ряд труднощів при виконанні професійно-педагогічних завдань. Вище зазначене підтверджує необхідність формування готовності майбутніх учителів біології до екологічної діяльності.

Виявленню змін у процесі підготовки майбутнього вчителя біології до екологічної діяльності учнів, їх аналізу і відпрацюванню недоліків коректування присвячений наступний етап запропонованої нами методики – аналітико-корективний. Основною метою запропонованого етапу є наступне:



спрямувати студентів на самовдосконалення отриманих протягом педагогічної практики практичних професійно-педагогічних умінь, навичок; розширити обсяг власне екологічних, психолого-педагогічних, соціально-екологічних та методичних знань.

Ефективність підготовки майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників суттєво залежала від організаційних форм та методів навчальної роботи на даному етапі педагогічної технології. Основними організаційними формами навчального процесу були такі: педагогічна практика, лекція, лабораторне заняття, індивідуальна та групова консультації, самостійна робота, творчі завдання, навчальні конференції, диспути, ділові ігри, ігри драматизації, дебати, захист професій, виїзні заняття та інші.

Під час проходження педагогічної практики в школі, ми мали можливість визначити труднощі з якими стикаються студенти. Аналіз наповнення портфеля студента-практиканта свідчить про такі труднощі: найменш наповненою виявилась картотека і ігротека, що доводить про недостатнє володіння новітніми технологіями навчання.

Все вище зазначене свідчить про необхідність вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників і введення у навчально-виховний процес факультативного курсу „Підготовка майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників”, який узгоджений з функціонально-структурними компонентами моделі.

Структура навчальної програми з факультативного курсу складалася з тем, зміст яких розкривається у формі лекцій, лабораторних занять, індивідуальної, групової та колективної форм роботи. Особливістю лекційного курсу була його орієнтація на проблемний діалог. Центальною темою цього курсу було „Використання інноваційних технологій навчання екології старшокласників”. Лекційний курс складається з двох частин – загальнопедагогічних та екологічних. Загальнопедагогічний компонент містить основні концептуальні положення технології особистісно-зорієнтованого навчання. Екологічний компонент дозволяє майбутнім учителям біології більш детально ознайомитися із застосуванням як педагогічних, так і спеціальних інноваційних технологій навчання екології: *апаратних* (ЕОМ, персональні ЕОМ, локальні і глобальні мережі, пристрої введення – виведення, засоби збереження великих обсягів інформації та інше сучасне периферичне обладнання); *програмних* (програмні комплекси, інформаційні системи, системи машинної графіки, системи мультимедіа та гіпермедіа, системи штучного інтелекту, програмні засоби міжкомп’ютерного зв’язку тощо).

Особливістю лекційного курсу є його орієнтація на проблемний діалог, евристичну бесіду. Евристичні бесіди екологічного спрямування ми застосовуємо на різних етапах лекційних та семінарських занять: під час пояснення нового матеріалу, на етапі узагальнення і систематизації екологічних знань, після самостійного опрацювання літератури. Правильно розроблена



евристична бесіда допомагає нам розвинути у студентів уміння формулювати свою точку зору.

Метою лабораторних занять було закріплення студентами знань лекційного матеріалу, ознайомлення їх з передовим досвідом роботи вчителів міста, області за конкретними технологіями, набуття досвіду проектування та моделювання процесу навчання екології з використанням інноваційних технологій навчання.

На лабораторних заняттях ми вивчаємо досвід використання вивчення екології у школах міста й області. Це технології групової навчальної діяльності, модульно-розвивального та проблемного навчання, ігрові й інформаційні технології. Так, наприклад, нами були використані настільні ігри (кросворди, ребуси), які сприяють пізнавальній активізації, розвивають уяву, кмітливість і спостережливість, навчають швидко і логічно міркувати. Найважливішою перевагою настільних ігор є те, що, на відміну від інших інтерактивних методів, вони розвивають уміння користуватися довідковою літературою. Важливе місце у процесі формування екологічної культури посідають рольові ігри, моделювання на ігровому рівні реальних життєвих ситуацій, стосунків між людьми, суспільством і природою та інше.

Для прикладу, на першому лабораторному занятті факультативного курсу ми запропонували студентам спробувати розв'язати спеціально розроблений екологічний кросворд. Звичайно, перша спроба його розв'язати, виявилась невдалою: у студентів не вистачило бази знань, щоб розв'язати весь кросворд. Однак вже сама постановка завдання дозволить зорієнтувати майбутніх учителів на вивчення сутності екологічних процесів та явищ, що заслуговують на особливу увагу.

Алгоритм проведення лабораторного заняття будується за такою схемою. За два тижні до заняття студенти отримують його план. Студентам дається індивідуальне завдання: підготувати доповідь, написати реферат, розробити дидактичні матеріали, скласти фрагмент уроку. Зокрема, пропонується така тематика рефератів: „Проблеми і перспективи екологічної освіти в Україні”, „Екологічна освіта як чинник морально-духовного розвитку особистості”, „Екологічна освіта як засіб формування особистісних цінностей”, „Становлення екологічної освіти у Німеччині”, „Екологічна освіта в Росії: проблеми і перспективи”, „Проблеми екологічної освіти в практиці роботи шкіл України”, „Співпраця школи, науки і громадськості у сфері екологічного виховання”, „Комп'ютер як інтерактивний метод навчання екології” тощо. У нашому досвіді пояснювально-ілюстративні методи навчання, орієнтовані на засвоєння фактів і нагромадження знань, поступаються місцем проблемним методам навчання і методам діяльнісного навчання, де зміст опрацьованого матеріалу виступає засобом розвитку учнів старшого шкільного віку. Основною функцією методів, на нашу думку, є спонукальна сутність, яка полягає в їх спрямованості на формування пізнавального інтересу до питань екології. Для досягнення даної мети нами використовуються різні прийоми, зокрема, проектування



екологічних проблем, наведення яскравих прикладів екологічних проблем, постановка проблемних запитань, звернення до наявних у студентів знань з екологічної проблеми, яка розглядається. При цьому надзвичайно важливо показати студентам логіку міркувань і висновків. В емоційному плані найбільш ефективними можуть стати звернення до поезії (вірші добираються такі, у яких на емоційному рівні висловлено ті ж екологічні проблеми або ідеї, котрі пояснювались на раціональному), використання образних способів передачі інформації; звернення вчителя безпосередньо до дітей: „А зараз ми уявимо ...”, „Ми всі страждаємо від того ...”, „Спробуємо разом знайти вихід ...”.

Обов'язковим для кожного студента є розробка нестандартних конспектів уроків з використанням різних форм навчання. Тематика уроків така: „Сучасні тенденції розвитку екологічної ситуації в Україні: причини і наслідки”, „Шанування природи як характерна риса загальнолюдської і національної культур” та інші.

Крім того, студенти виконували індивідуальні завдання: готували доповіді, реферати, розробляли дидактичні матеріали, складали фрагменти уроків. Велика увага приділялася організації самостійної роботи студентів, яка включала індивідуальні консультації з різних проблем, що даються для теоретичного опрацювання та мікродосліджень. Результати самостійної роботи та проекти проведення уроків студенти-випускники захищали на лабораторному занятті або на студентській науковій конференції.

Студенти знайомилися з основними етапами становлення та розвитку екологічної науки і, перш за все, з історією виникнення самого поняття „екологія”; аналізували різні підходи до визначення даного поняття; визначали об'єкт, предмет та основні завдання екології; проводили порівняльний аналіз поняття „неоекологія”; запропонованого В. Некосом; пов'язували поняття „екологія” з поняттями „екологічна освіта” та „екологічне виховання”; знайомилися з основними стратегічними напрямками екологічної освіти в Україні.

Нами приділяється велика увага організації самостійної роботи студентів, що передбачає індивідуальні консультації з різних проблем, даних для теоретичного опрацювання та мікродосліджень (міжпредметний підхід в екологічній освіті, еволюція відносин людини й природи, екологічний проект „Мар Менор”, проекти екологічно-чистих міст та регіонів, особливості екологічної освіти старшокласників у Норвегії, структура середньої екологічної освіти США, державне управління екологічною освітою та вихованням, умови реалізації концепції екологічної освіти, роль вчителя в екологічній ігровій діяльності школярів, телекомунікаційні технології навчання та їх значення тощо).

Результати самостійної роботи та проекти проведення уроків студенти-випускники демонструють на лабораторному занятті або на студентській науковій конференції.



Виходячи із специфіки психолого-педагогічних методів та психологічних особливостей старшокласників нами були проведені запропоновано такі форми та засоби екологічної освіти, що пропонуються для впровадження в навчально-виховний процес: самоаналіз, соціально-психологічні тренінги, творчі проекти.

Програми самоаналізу сприяють реалістичним уявленням старшокласників про себе, забезпечують переосмислення своїх здібностей та можливостей, формують в особистості потребу в самовихованні, дають змогу вчителю враховувати індивідуальні темпи розвитку учнів, а також надавати диференційовану допомогу у вихованні ціннісного ставлення до природи.

Тренінги активізують спілкування учнів, у результаті чого розвиваються їхня самосвідомість, самоконтроль та саморегуляція, коригуються потреби, мотиви та ціннісні орієнтації щодо світу природи, формуються вміння швидко пристосовуватися до нових ситуацій, знаходити альтернативні рішення, абстрактно мислити. Широко використовують соціально-психологічний тренінг. Останній є корекційним методом виховання, актуальний для старшокласників. Найважливішим завданням психокорекції є формування мотивації самовиховання й саморозвитку, перетворення корекції на самокорекцію. Метою психологічного тренінгу екологічного спрямування є забезпечення переходу старшокласників від об'єктивного до суб'єктивного ставлення до природи. Соціально-психологічні тренінги екологічного змісту спрямовані на розв'язання таких завдань:

- підвищення рівня позитивного емоційного сприйняття природних об'єктів природи;
- розв'язування внутрішніх суперечностей особистості у спілкуванні з природою;
- формування активної позиції старшокласників у ставленні до природи.

Нами застосовано також у процесі викладання курсу „Підготовка майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників” метод творчого проектування, який належить до особистісно орієнтованих технологій навчання. Цей метод сприяє вивільненню творчого потенціалу студентів надає їм можливість вільного вибору у прийнятті певних рішень. Метод творчого проектування – це одна з технологій проблемного навчання та виховання. Основою для творчого проектування є об'єктивна чи суб'єктивна проблемна ситуація.

Запровадження творчого проектування – явище нове для вчителів і учнів. Учитель має засвоїти нову роль організатора такого соціального середовища, яке забезпечить найсприятливіші умови для розвитку природного потенціалу особистості. А учням під час творчого проектування необхідно навчитися висловлювати свою думку, вчитися розв'язувати нові нетипові задачі, логічно мислити, виявляти свої ділові якості. Проектний метод розвиває також соціальний аспект особистості, включає її у різні види суспільної діяльності, в реальні соціальні відносини.



В експериментальних групах, крім описаного факультативного курсу і технології, було впроваджено спеціальні завдання у системі підпрактик. Навчальний процес в експериментальних групах проводився на основі єдності педагогічних принципів, описаних у педагогічній літературі, та принципів екологічної освіти: цілісності, неперервності, інтегративності, взаємозв'язку краєзнавчого та національного підходів у розкритті екологічних проблем, гуманізації стосунків людини і природи, прогностичності, логічної єдності і послідовності, взаємозв'язку інтелектуальних та вольових виявлень, практичної спрямованості.

Студенти експериментальних груп брали участь у діяльності екологічного клубу “Екос”, в організації та роботі гуртків еколого-натуралістичного циклу.

Студентами проводились екологічні експедиції по дослідженню якості води в річках Тетерів, Гуйва, Кам'янка та окремих джерелах, з яких беруть воду багато жителів міста.

Учні екологічного ліцею та вихованці облЕНЦУМ за роботу по дослідженню води отримали III місце у Всеукраїнському конкурсі “До чистих джерел”. Важливу роль у формуванні державної відповідальності за стан збереження природи відіграє в цій школі пошуково-краєзнавча робота.

Студенти активно брали участь у творчих об'єднаннях з екологічної просвіти. Студентами спільно з шкільними педагогічними колективами творено вже чимало екологічних агітбригад та екотеатрів. Цьому сприяло проведення оглядів-конкурсів під час екологічного фестивалю “Голос Землі”, а також конкурсів, які проводять у Житомирі. В екологічному ліцеї міста такий конкурс став загально-шкільним, завдяки чому її агітбригада (одна з кращих в області) є призером останнього Всеукраїнського конкурсу.

Студентами у школах проводяться екологічні тижні й місячники, вікторини та інтелектуальні ігри екологічного змісту. Зміст цієї роботи ефективно пов'язаний із профілактикою алкоголізму, тютюнопаління та наркоманії, пропагандою здорового способу життя.

Ними розробляються нові нетрадиційні форми екологічної освіти. Серед них уже запроваджено такі, як: екологічні аукціони, зустрічі КВК, оргдіалоги, рольові ігри, екологічні експедиції, екологічні табори, захист екологічних проектів, турніри біознатоків, екологічні вітальні, брейн-ринги, екологічні конгреси, рейди екологічних загонів та ін.

Студентами разом із вчительським колективом екологічного ліцею був проведений КВК. Програма КВК складалася з:

- 1). Привітання, у якому команди демонстрували своє ставлення до проблеми охорони природи;
- 2). Розминки, яка включала два етапи:
 - а). розшифрування аббревіатур та термінів – ЮНЕП, МАН, ВЕЛ, оточуюче середовище, екологія, біосфера, екосистема, моніторинг, забруднення тощо;



б). командам роздавалися по 3-4 листівки із зображенням на них зниклих видів рослин та тварин. Учасники команд називали їх та вказували причини їх вимирання.

3). Конкурс „Якщо б я був ... „. Учасники розв’язували проблемну ситуацію. Так, наприклад: інспектор рибнагляду висуває директорові заводу з виробництва мінеральних добрив вимогу припинити роботу ряду цехів у зв’язку з тим, що вони не мають очисних споруд і стічні води скидаються в місцеву річку. Ваші дії на місці інспектора рибнагляду, директора заводу та директора радгоспу.

4). Конкурс капітанів. Були запропоновані такі завдання: за хвилину скласти оповідання або казку на екологічну тематику; намалювати за хвилину плакат; визначити за хімічними формулами, хімізм виробництва речовин.

5). Учасники складають вірші, пісні та їх виконують.

6). Підбиття підсумків.

Організація і проведення екологічного КВК розвиває в учнів самостійність мислення, сприяє формуванню у них дбайливого, відповідального ставлення до природи, екологічної культури та переконань. Однією із форм педагогічної співпраці є оргдіалоги за А. Рівіним. Оргдіалог – це форма організованого діалогічного спілкування. Особливого значення оргдіалоги набувають на узагальнюючих уроках. Упродовж такого діалогічного спілкування, не тільки передається інформація, але й здійснюється взаємоперевірка засвоєного матеріалу, ведеться спільна діяльність щодо формування певних умінь і навичок: бачити головне, пояснювати тощо. Широкого застосування набув словесно-логічний метод

Щорічно студенти беруть участь у проведенні натуралістичних операцій: „Малим річкам – чисту воду”, „Річки мого дитинства”, „Біощит”, „Земля в цвіті”, „Без верби та калини немає України”, „Зелена хвиля”, „Першоквіт”.

На заключному, самостійно-творчому етапі відбувалося оволодіння педагогічною професією у вигляді всіх сформованих компонентів підготовки майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників.

Студенти залучені до діяльності дитячої екологічної спілки „Екологічна варта”, що створена і працює на базі Озерненської школи. Головна мета діяльності спілки – виховання екологічно-свідомої особистості через організацію цікавої екологічної роботи з дітьми. Навчальний рік у школі розпочинається акцією „Мій голос я віддаю на захист природи”, яка триває весь навчальний рік і складається з таких номінацій: конкурс малюнків, плакатів, екологічних казок; конкурс екологічних агітбригад; конкурс „Замість ялинки – зимовий букет”; конкурс на найзатишніший кабінет; пропаганда здорового способу життя тощо. Крім того, проводяться всеукраїнські заходи на захист довкілля: піклування про птахів; „посади своє дерево”; „первоцвіт”; „струмочок”, „річенька”, „ріка”. Проводячи пропагандистську і масово-природоохоронну роботу, студенти допомагають учням оформлювати або поповнювати куточки, кімнати охорони природи, випускати газети на



природоохоронну тематику, шкільні радіожурнали „Юний натураліст”, кінолекторії „Природа – наш дім”, проводять конкурси на кращий реферат з охорони природи, координують роботу клубу „Юні друзі природи”. Вони беруть участь у Днях зустрічі птахів, охорони навколишнього середовища, проведенні вечорів і ранків („Червона книга” – заклик до дії”, „Земля – основа багатства”, „Зелені насадження – легені планети”, „Вода – основа життя”, „У світі тварин”, „Загадковий світ рослин”), виставок („Природа і фантазія”, „Природа очима дітей”, „В об’єктиві природи рідного краю”, квітів), проводять читацькі та науково-практичні конференції. На базі школи працює три факультативи екологічного напрямку, в яких студенти беруть участь під час педагогічних практик на IV-V курсах. Результатами їх роботи є оформлення альбомів („Лікарські рослини”, „Рослинні символи України”), написання рефератів. Практичну діяльність учні Озерненської школи розгортають на „екологічній стежці”, прокладеній околицями селища. „Екологічна стежка” допомагає набути навичок охорони рослинного і тваринного світу, проводити наукову роботу по інтродукції первоцвітів, лікарських рослин. Учні школи розробляють проект – „Світ навколо нас”, який охоплює дві всеукраїнські акції: „Посади своє дерево”, „Чисте подвір’я”.

Нами проводилася низка позааудиторних виховних заходів на екологічну тематику: „Міс екологія”, ігри типу „Що? Де? Коли?”, „Зоряний час”, „Робінзони”, вікторини „Наша планета – наше здоров’я”, „Зелена аптека” та ін.

У практиці екологічного виховання студентів та учнів, крім різних заходів, свят, вікторин, використовувалися й інші позааудиторні та позакласні форми роботи: екологічні екскурсії у природу; екскурсії на ті підприємства, що негативно впливають на навколишнє середовище; екологічні клуби, ігри.

Однією із форм самостійної роботи є написання курсових, дипломних робіт. Крім того, студенти на лабораторних заняттях розробляють різні творчі ситуації до таких тем: „Роль людини у навколишньому середовищі і відповідальність за нього”, „Міжнародне співробітництво у розв’язанні проблем навколишнього середовища: роль, шляхи, види та форми розширення”, „Шляхи покращання стану навколишнього середовища в Україні”, „Поєднання загальнодержавного та регіональних підходів до екологічної освіти” тощо.

Використання розглянутих технологій потребує великої майстерності вчителя, умінь і навичок роботи у цьому напрямі. Важливе значення має його відповідна професійно-педагогічна підготовка. Адже вчитель має забезпечити розвиток такого рівня свідомості учня, який спонукав його до самопізнання та самоактивності в світі природи.

Підготовка студентів у визначеному дослідженні напрямі здійснювалась у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу (педагогіки, загальної та вікової психології, історії педагогіки, основ педагогічної майстерності), а також спеціально-екологічного циклу (основ



екології, шкільного курсу валеології та екології з методикою їх викладання, основ біоценології, екології людини, екологічних проблем України та інших).

Результати експериментального дослідження засвідчують, що розроблена комплексна цільова програма забезпечила статистично значущі кількісні та якісні зміни в основних структурних компонентах підготовки майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників, що виявилось у позитивній динаміці загальних рівнів готовності студентів.

Аналіз і узагальнення технологічної побудови процесу підготовки майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників дає можливість:

- оволодіти термінологією у галузі екологічних знань,
- залучати студентів до роботи вчителя-професіонала, виявляти особисту відповідальність за стан довкілля на місцевому, регіональному, національному і глобальному рівнях; вміння прогнозувати екологічну особисту діяльність і діяльність учнів старших класів;
- формувати науковий підхід до теоретичного вивчення основних природоохоронних законів та їх дотримання;
- розвивати уміння приймати відповідальні рішення з проблем довкілля, оволодіння нормами екологічно-грамотної поведінки у довкіллі.

3.5. Технологія формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання

Визначення сутності, змісту і структури професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики, вивчення особливостей її формування, рівнів її сформованості, ступеня розвитку окремих її складових дозволили нам розробити технологію формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання.

Розробка даної технології здійснювалася на основі системного, компетентнісного, діяльнісного підходу, використання яких передбачає: 1) представлення моделі досліджуваного явища в межах усієї фахової підготовки майбутніх учителів інформатики, а не лише кожної окремої дисципліни; 2) врахування умов, що впливають на динаміку перебігу досліджуваного явища; 3) вибір певних критеріїв оцінювання ефективності розробленої моделі¹⁵³.

Педагогічна технологія, на думку В. Безпалька, – це проект певної педагогічної системи, що практично реалізується¹⁵⁴.

І. Лернер пов'язує педагогічну технологію з формуванням цілей через

¹⁵³ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: [навч. посібник] / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

¹⁵⁴ Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – С. 6.



результати навчання¹⁵⁵.

Згідно з М. Кларінім, педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування усіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей [4]. Г. Селевко виділяє у „педагогічній технології” три аспекти:

- науковий: педагогічні технології – частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання і проектує педагогічні процеси;
- процесуально-описовий: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення результатів навчання, що плануються;
- процесуально-дійовий: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування усіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів¹⁵⁶.

Поділяючи думку В. Сластьоніна, Н. Руденко¹⁵⁷, під педагогічною технологією ми розуміємо упорядковану сукупність дій, операцій і процедур, які інструментально забезпечують досягнення прогнозованого і діагностованого результату в умовах освітнього процесу, що змінюється.

У нашому дослідженні ми будемо розглядати моделювання як навчальну дію, засіб навчання¹⁵⁸. Засобами формування компетентного вчителя, розвитку професійних умінь і навичок є використання проектних методів, педагогічних ігор, творчих завдань, вивчення інноваційного досвіду передових педагогів тощо.

Розробляючи технологію, ми виходили з того, що процес формування повинен відображати структуру професійної компетентності.

Запропонована технологія передбачає дослідження усіх аспектів навчально-виховного процесу, починаючи з постановки цілей, проектування, організації навчального процесу до перевірки ефективності створеної моделі.

Технологія формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання – це модель спільної роботи викладача і студентів з планування, організації та проведення реального процесу навчання за умови забезпечення комфортності для всіх суб’єктів педагогічної діяльності.

Метою розробленої нами технології стало створення умов для реалізації інтересів і потреб майбутнього вчителя, вільного й усвідомленого вибору ним способів власної навчальної діяльності та їх удосконалення, підвищення рівня професійної компетентності, здатності до творчої самореалізації у майбутній професійній діяльності.

¹⁵⁵ Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия / И. Я. Лернер. – М. : Изд-во ФОУ, 1995. – С. 17.

¹⁵⁶ Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Герман Константинович Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – С. 13-14.

¹⁵⁷ Сластенин В. А. О современных подходах к подготовке учителя / В. А. Сластенин, Н. Г. Руденко // Педагог. – 1999. – № 6. – С. 55–62.

¹⁵⁸ Педагогический энциклопедический словарь [гл. ред. Б. М. Бим-Бад]. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 2003. – С. 146.



В основу експериментальної технології нами покладені наступні принципи: цілісності; гуманізації; диверсифікації – широкий вибір освітніх програм, форм організації навчання тощо; фундаменталізації – підсилення взаємозв'язку теоретичної і практичної підготовки майбутнього фахівця до сучасної життєдіяльності, глибоке і системне засвоєння теоретичних знань; індивідуалізації – урахування і розвиток особистісних особливостей студентів в усіх формах взаємодії з ними у процесі навчання; модульності – навчання здійснюється за окремими функціональними вузлами – модулями, призначеними для досягнення конкретних дидактичних цілей.

У ході експериментальної роботи була обрана наступна логіка втілення технології формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання:

1. Виділення загальної мети формування професійної компетентності, а також кожної її складової, майбутнього вчителя інформатики через показники, які можна діагностувати.

2. Визначення проміжних цілей формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики, кожної її складової шляхом конкретизації попередньо визначених показників.

3. Добір та дидактичне обґрунтування змісту навчального процесу відповідно поставленій системі цілей.

4. Реалізація змісту шляхом впровадження доцільних форм, методів, засобів, які забезпечені об'єктивними методиками контролю якості досліджуваного явища.

5. Поетапне (п. 1-4) врахування умов забезпечення високого рівня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики¹⁵⁹.

Технологія подана у вигляді системи технологічних карт, описової частини і контрольно-тестових завдань. Розкриємо основні етапи проектування цієї технології.

Першим етапом проектування є цілепокладання. Він полягає у визначенні викладачем соціально значущих дидактичних цілей – формування професійної компетентності у майбутніх учителів інформатики. Мета навчання, згідно з технологічним та діяльнісним підходом, формулюється в уміннях виконувати дії на необхідному рівні їх засвоєння. Це спрямовує викладача і студентів на конкретне оволодіння матеріалом, що вивчається, з відповідною якістю, а також дозволяє діагностувати ступінь їх досягнення останніми.

Тому на цьому етапі важливим стає обґрунтування й опис методики постановки цілей навчання майбутніх фахівців. Цілепокладання може здійснюватися на трьох рівнях: предметному, модульному і конкретного заняття¹⁶⁰.

¹⁵⁹ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: [навч. посібник] / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

¹⁶⁰ Виленский В. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное



При визначенні цілей навчання ми спиралися на те, що курс „Шкільний курс інформатики та методика його навчання” є однією з дисциплін, які готують студентів до професійної діяльності в школі, та спрямований на розвиток особистості майбутнього педагога, формування професійної компетентності молодого фахівця у межах реалізації сучасних вимог суспільства до підготовки в галузі професійної освіти. У табл. 3.7 подано категорії цілей у пізнавальній сфері.

Враховуючи вищесказане, ми визначили предметні цілі його вивчення:

- сформувати систему знань у виборі наукових підходів до побудови навчального процесу в школі із урахуванням його специфіки;
- надавати допомогу і підтримку майбутнім учителям у період проходження педагогічної практики у школі, забезпечивши їх теоретичну, практичну і мотиваційну підготовку;
- сформувати професійні уміння і навички, необхідні студенту для успішного здійснення професійної діяльності.

Таблиця 3.7

Категорії цілей у пізнавальній сфері

Категорія цілей	Загальна мета		Проміжні (конкретні) цілі	
	Викладач	Студент	Викладач	Студент
Репродуктивний рівень (знання)	Передає зміст навчальної фундаментальної дисципліни	Знає предмет, мету, завдання навчальної фундаментальної дисципліни та відтворює її зміст	окреслює та конкретизує зміст навчання; описує та акцентує увагу на теоретичних основах для обґрунтування дидактичної проблеми; перевіряє надані знання	знає основні поняття курсу; відтворює письмово й усно як окремі теми, так і весь матеріал у цілому
Адаптивний рівень (розуміння)	Учить інтерпретувати викладений матеріал	Розуміє значення вивченого матеріалу, усвідомлює наявні міжпредметні зв'язки з іншими науками	конкретизує факти та явища, змістовно їх узагальнює; прогнозує результати підготовки студентів на даному етапі; обґрунтовує відповідні критерії, за якими можна відстежити результат на даному етапі	адаптує викладений матеріал, виділяє в ньому головне та відрізняє другорядне; перетворює словесний матеріал у моделі; пояснює внутрішні й зовнішні взаємозв'язки в межах теми, модулю, навчальної дисципліни



Конструктивний рівень (застосування)	Впроваджує заходи щодо ефективного застосування знань на репродуктивному рівні	Оперує теорією для розв'язання завдань репродуктивного характеру	пропонує завдання репродуктивного характеру; органічно включає в навчальний процес механізми аналізу, синтезу; допомагає при виникненні труднощів; уживає заходи щодо оптимізації навчального процесу на заняттях	використовує знання сутності основних понять курсу у процесі розв'язання педагогічних ситуацій під керівництвом викладача; моделює ситуації взаємодії „учитель-учень-комп'ютер”; конструює моделі впровадження технологій
---	--	--	--	---

продовж. табл. 3.7.

Творчий рівень (аналіз)	Створює умови для обробки поданої інформації	Уміє порівнювати, зіставляти й синтезувати інформацію; оцінювати як сам процес, так і результати; обґрунтовувати й міркувати; передбачає наслідки; перегрупує ідеї та зв'язки	наштовхує на диференціацію інформації, підкреслюючи внутрішні зв'язки; навчає розпізнавати поняття та підводити свої дії під них; допомагає виявити помилки у міркуваннях; пояснює власну позицію	аналізує фахову, методичну літературу, нормативні документи з вивчення інформатики, виділяє провідні ідеї та проблеми; аналізує власну діяльність та діяльність студентів; розпізнає помилки в логічних міркуваннях; здійснює розмежування між фактами і наслідками; обґрунтовує ефективність впровадження тієї чи іншої технології у шкільному курсі інформатики
Дослідницький рівень (синтез)	Створює умови для діяльності на інтегративному рівні	Створює власні напрацювання щодо майбутньої професії, подає своє бачення процесу засвоєння теоретичних знань та вироблення професійних умінь	генерує ідеї та наштовхує студентів на подання вивченого матеріалу; називає сучасні методичні проблеми і вказує можливі шляхи їх розв'язання	готує творчі завдання, повідомлення, розробляє тестові завдання, складає план діяльності факультативу з інформатики; складає моделі, схеми, які відтворюють теоретичний матеріал теми; самостійно виділяє проблеми в науці, осмислює їх і розв'язує; використовує знання з інформатики, педагогіки, психології та ін.; узагальнює результати своєї роботи; комбінує відомі алгоритми для розв'язання завдань у нових ситуаціях; виступає з доповідями, повідомленнями



Оцінно-узагальнюючий рівень (оцінка)	Створює умови для оволодіння уміннями оцінювати себе й товаришів	Оцінює власні результати й результати діяльності товаришів	покладає власні повноваження на студентів; виступає арбітром, пропонує об'єктивні критерії; підводить підсумки	оцінює значення матеріалу у цілісній системі курсу, ґрунтуючись на певних критеріях; оцінює результати власної діяльності, висловлюють власну позицію; оцінює оптимальність способу проведення різних типів уроків та способу оцінювання навчальних досягнень
--------------------------------------	--	--	--	--

Дана технологія включала в себе розробку цілей в емоційно-ціннісній сфері особистості майбутнього вчителя інформатики, що передбачає формування ціннісних орієнтацій (див. табл. 3.8).

Оскільки предметні цілі формуються узагальнено та є ситуативними, ми здійснили їх деталізацію на модульному рівні, а також рівні конкретного навчального заняття. Це дозволило сформулювати цілі, що сприяють формуванню у студентів професійних знань, умінь і навичок.

Таблиця 3.8

Категорії навчальних цілей в емоційній сфері

Категорії цілей	Змістовна інтерпретація цілей	Методи навчання
Сприймання	Проявляють усвідомлення важливості учіння; формують здатність сприймати, спостерігати й аналізувати процеси, що відбуваються у навколишньому навчальному середовищі.	Спостереження, аналіз, бесіда, розповідь, індивідуальне опитування, робота з довідковою літературою.
Реагування (відгук)	Визначають своє ставлення до педагогічної теорії, професійно-педагогічної діяльності вчителя інформатики; проявляють інтерес до навчальної дисципліни; беруть участь у обговоренні питань під час навчальних занять; формують готовність і власні погляди на сутність процесу навчання інформатики.	Бесіда, дискусія, анкетування, діалог.
Засвоєння ціннісної орієнтації	Дають оцінку педагогічних ситуацій, фактів; мають власну позицію щодо інформаційних цінностей і ціннісних орієнтацій.	Аналіз, синтез, порівняння.
Організація ціннісних орієнтацій	Формує у власній професійній діяльності систему цінностей на основі їх глибокого осмислення; моделює навчальний процес уроків; розвиває здатність самостійно визначати	Моделювання, синтез, творчі індивідуальні завдання.



	навчальні проблеми, осмислювати їх та знаходити форми, методи та засоби інформаційної освіти старшокласників.	
Розповсюдження ціннісної орієнтації або їх комплексу на діяльність	Формує ціннісне ставлення до освітніх концепцій з інформатики, різноманітних підходів до процесу навчання інформатики, педагогічних інновацій; вибирає власну систему педагогічних цінностей, ціннісного ставлення до різноманітних підходів у розвитку інформатики; виробляє власну поведінку відповідно до обраних цінностей.	Тренінг, ділова гра, розробка навчальних проєктів.

Розглянемо на конкретному прикладі вище вказані рівні цілепокладання. Модуль II „Організація навчання курсу інформатики в школі” представлений темами 4-5 „Форми, методи і засоби навчання інформатики”, „Методи оцінювання досягнень учнів відповідно до принципів компетентнісного підходу”.

Спільні цілі вивчення модуля II були сформульовані наступним чином:

- засвоїти сутність нових понять, які входять до модуля, систему знань основних організаційних форм, методів і засобів навчання учнів, методів оцінювання їх досягнень;
- аналізувати, порівнювати основні поняття теми та формулювати їх, висловлюючи власну точку зору, професійний погляд на проблему;
- обґрунтувати значущість володіння майбутнім учителем технологією проведення різноманітних типів уроків та здійснення оцінювання навчальних досягнень;
- оволодіти методиками підготовки, проведення різних типів уроків, їх аналізу;
- оцінювати власну діяльність, її професійну спрямованість.

Відповідно до модульного рівня цілепокладання цілі вивчення теми 5 були сформульовані наступним чином:

- ознайомитися з методами оцінювання відповідно до компетентнісного підходу;
- виявити основні вимоги до тестів та тестувальних програм;
- сформувати уміння створення тестувальних програм;
- оволодіти вміннями портфолійного оцінювання;
- виховати власне особистісно-смісловне ставлення до навчальних питань, що розглядаються;
- сформувати у студентів мотиваційну готовність використовувати отримані знання у своїй майбутній професійній діяльності.

Таким чином, здійснена постановка цілей навчання майбутніх учителів інформатики на діяльнісному рівні (у межах модуля і конкретного навчального заняття) забезпечить здатність успішно здійснювати професійну діяльність.

Наступним етапом проектування технології є відбір і структурування



змісту навчання в контексті майбутньої професійної діяльності студентів.

Спираючись на роботи В. Беспалька¹⁶¹, В. Попова, у дослідженні враховувалися такі загальні вимоги до відбору змісту навчальної дисципліни:

1. Зміст спеціальної дисципліни має бути структурований відповідно до логіки побудови системи майбутньої професійної діяльності фахівця, орієнтований на теоретичні основи дій, прийомів, операцій, процесів усіх сфер професійної діяльності.

2. Основою визначення необхідності й достатності дидактичних одиниць навчального матеріалу повинна бути робоча навчальна програма, що передбачає розгляд визначень, класифікацій, порівняльних оцінок, дій майбутнього фахівця.

3. Теоретичні основи професійної діяльності, як предмет навчання, мають відображати сучасні досягнення в галузі науки.

4. Відбір змісту освіти має враховувати закономірності, принципи, технології педагогічного процесу, що гарантують реалізацію освітніх, розвивальних і виховних завдань.

5. Дедуктивна основа побудови змісту має забезпечувати його логіку (від загального до одиничного або від одиничного до загального).

6. При виборі змісту дисциплін фундаментальної підготовки необхідно враховувати його гуманістичну складову.

7. При відборі змісту навчальної дисципліни необхідно враховувати здібності тих, хто навчається, до продуктивної навчально-пізнавальної діяльності.

Дана процедура здійснювалася шляхом вибору з наукового змісту навчальних елементів (об'єктів, явищ і методів діяльності), без знання яких формування професійної компетентності майбутнього вчителя неможливе.

Наприклад, для модуля II і теми 5 навчальні елементи визначалися із урахуванням логіки побудови всієї дисципліни і можливості студентів засвоювати матеріал послідовно, логічно, осмислено. Для модуля II семантичними одиницями є: класно-урочна система навчання; вимоги до уроку інформатики; структура уроку; організація роботи в кабінеті інформатики; практико-орієнтовані технології навчання; позакласна робота з інформатики; сутність контролю; методи оцінювання; метод портфоліо.

Достатність відібраних навчальних елементів визначалася на основі аналізу міждисциплінарних і внутрішньопредметних зв'язків кожного модуля з іншими, що входять до складу навчальних дисциплін.

Зокрема, у ході аналізу навчального плану з обраної спеціальності, було встановлено, що модуль II пов'язаний з такими навчальними дисциплінами, як-от: педагогіка (формує поняття про форми, методи і засоби навчання, методи оцінювання); інформатика (формує уявлення про різні можливості використання прикладних програм, уміння роботи з ними); програмне забезпечення ПЕОМ (дає

¹⁶¹ Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – С. 59.



уявлення про програмне забезпечення, його класифікацію).

Наочно матриця взаємозв'язку тем різних дисциплін подана на рис. 3.7.

Визначення системи зв'язків між елементами змісту навчальної дисципліни дали змогу виявити послідовність розподілу навчального матеріалу у відповідності з логікою викладання дисципліни, обсягом навчального матеріалу, співвідношенням теоретичної і практичної його складових, а також часовим ресурсом. З цією метою здійснювалася побудова таблиці розподілу навчального часу, плану проведення заняття.

Розробку процесуальної сторони навчання передбачає *наступний етап проектування технології*. Пошук дидактичних процедур засвоєння професійного досвіду пов'язаний з вибором методів, засобів проведення навчальних занять, організаційних форм активної взаємодії викладача зі студентами ¹⁶². Він здійснювався на основі системного, діяльнісного й особистісного підходів у межах формування професійної компетентності майбутніх фахівців, а також спирався на систему дидактичних принципів, які відображають перебіг об'єктивних законів і закономірностей навчання студентів.

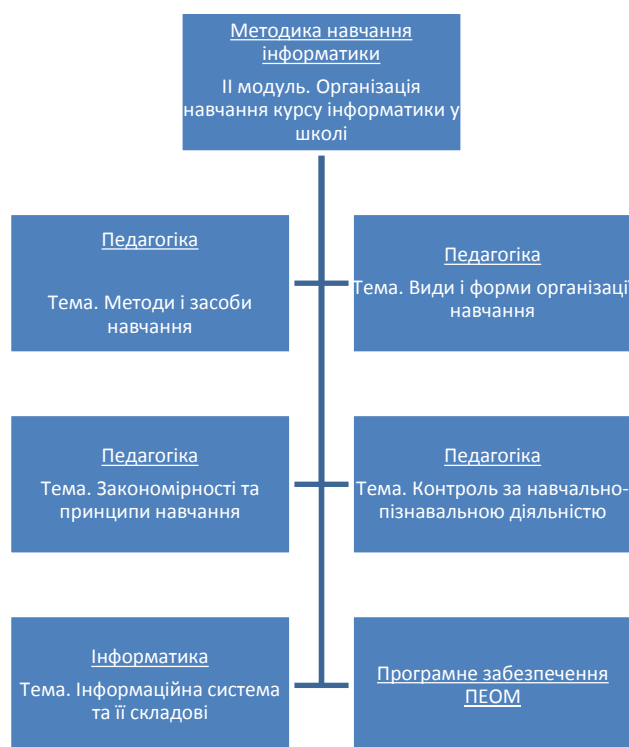


Рис. 3.7. Міждисциплінарні зв'язки модуля з іншими навчальними дисциплінами

До кожного модуля розроблялися контрольно-тестові завдання різної форми: закритої, відкритої, на відповідність і на встановлення правильної

¹⁶² Ахулкова А. И. Технологии формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ахулкова Анастасия Ивановна. – Орел, 2004. – С. 117.



послідовності на основі вимог, що пред'являються до такого роду категорій. Основне завдання їх використання полягало у визначенні якості засвоєння студентами змісту навчального матеріалу, необхідного для подальшого просування у вивченні матеріалу і формування на їх основі відповідних професійних умінь, а також забезпеченні мотиваційної функції для студентів (інформація для самоаналізу готовності до здійснення власної професійної діяльності). Одним із завдань було завдання на моделювання.

Наприклад, контрольно-тестові завдання для теми 5 представлені варіантами, кожний з яких містить шість питань, підбір яких здійснювався залежно від ступеня складності, а також необхідності виявити засвоєння знань з теми на необхідному рівні.

Наведемо приклад одного варіанта контрольно-тестового завдання для п'ятого модуля:

1. Скільки виділено рівнів навчальних досягнень учнів?

- 1) 3;
- 2) 5;
- 3) 4.

2. Задача повинна включати:

- 1) шукане (невідоме);
- 2) умову (відоме);
- 3) _____.

3. Особливістю курсу інформатики є перевага задач:

- 1) пізнавальних;
- 2) практичних.

4. Контроль – це ...

5. Функціями контролю є: ...

_____;

_____;

_____;

_____.

6. Назвіть переваги методу портфоліо над тестуванням?

Для визначення рівня засвоєння матеріалу ми обчислювали коефіцієнт засвоєння [2, с. 58-59]:

$$K_{\alpha} = \frac{a}{p},$$

де a – кількість правильно виконаних операцій;

p – кількість усіх операцій.

Матеріал вважався засвоєним, тільки якщо коефіцієнт (K_{α}) засвоєння був рівний або більше 0,7. У цьому випадку студент у своїй подальшій діяльності здатний удосконалювати свої знання, виправляти помилки і самостійно знаходити правильні варіанти рішень. „При $K_{\alpha} \geq 0,7$ процес



навчання є завершеним”, оскільки забезпечує „подальший його успіх”¹⁶³.

Щоб спланувати й оцінити ефективність ходу формування знань, умінь студентів, ми скористалися спеціальною методикою спостереження (планування) навчального заняття, описаною В. Беспалько¹⁶⁴.

У контрольній та експериментальній групі заняття проводилися за різною схемою. Експертам було запропоновано заповнити бланки спостереження занять у цих групах (див. табл. 3.9, 3.10).

Таблиця 3.9

Бланк спостереження заняття у контрольній групі

Тема: Підготовка вчителя інформатики до нового навчального року.
Календарно-тематичний план.

Мета: $\alpha = II$ (евристичний рівень).

Тривалість заняття: $T = 80$ хв. Кількість студентів: $M = 13$ чол.

№ етапу заняття	Назва етапу заняття	Навчально-пізнавальна діяльність студентів на етапі $\alpha_{до}$	Тривалість етапу t , хв.	Розподіл студентів в моносистемах на етапах заняття										
				0	1	2	3	4	5	6	7	8	m	m_j
1	Організація групи	–	3	13	–	–	–	–	–	–	–	–	0	0
2	Програмований контроль на тему з попереднього заняття	I-II	5	13	–	–	–	–	–	–	–	–	0	0
3	Повідомлення теми, мети заняття (лаб. роботи)	–	5	13	–	–	–	–	–	–	–	–	0	0
4	Вивчення і сприйняття нового матеріалу шляхом читання посібників і тексту лабораторної роботи	II	17	–	–	–	–	13	–	–	–	–	0	0
5	Відповідь на запитання студентів	II	10	2	9	–	–	–	–	–	2	–	11	2
6	Самостійне виконання лабораторної роботи	II	30	–	–	–	–	11	–	–	2	–	13	2
7	Обговорення результатів виконаної лабораторної роботи	–	10	–	11	–	2	–	–	–	–	–	0	0
Всього			80											

¹⁶³ Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – С. 59.

¹⁶⁴ Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – С. 144-150.



На п'ятому етапі заняття спостерігалось, що під час відповідей викладача на запитання студентів двоє з них були зайняті бесідою між собою, що не стосувалася теми заняття. Вони були віднесені до нульової системи. Лише два студенти вели бесіду з викладачем та засвоїли основні поняття (система 7), всі інші пасивно слухали бесіду та, відповідно, знаходилися у системі 1.

Таблиця 3.10

Бланк спостереження заняття у експериментальній групі

Тема: Підготовка вчителя інформатики до нового навчального року.

Календарно-тематичний план.

Мета: $\alpha = II$ (евристичний рівень).

Тривалість заняття: $T = 80$ хв. Кількість студентів: $M = 13$ чол.

№ етапу заняття	Назва етапу заняття	Навчально-пізнавальна діяльність студентів на етапі α_{ad}	Тривалість етапу t , хв.	Розподіл студентів в моносистемах на етапах заняття										
				0	1	2	3	4	5	6	7	8	m	m_j
1	Контроль за підготовкою до даного заняття (по тестам)	II	10	–	–	–	–	–	–	13	–	–	0	0
2	Аналіз допущених помилок студентів	II	8	–	13	–	–	–	–	–	–	–	0	0
3	Виконання студентами лабораторної роботи, робота з посібниками, додатковою літературою	II	57	–	–	–	–	–	–	11	2	–	13	13
4	Обговорення результатів виконаної лабораторної роботи	–	5	–	11	–	2	–	–	–	–	–	0	0
Всього			80											

У табл. 4 наведений другий варіант побудови того ж заняття з тієї ж теми. Воно було спроектовано по-іншому: студенти самостійно готувалися до заняття за посібниками, оволодівали на I-II рівні навчальним матеріалом наступного заняття.

Третій етап заняття проводився в системі 6, 7, де здійснювалося індивідуальне навчання на II рівні.

Щоб порівняти якість навчального процесу першого та другого варіантів проведення заняття, обчислимо загальний коефіцієнт ефективності процесу

навчання K_{ef} :
$$K_{ef} = \frac{\sum m_j t}{MT}.$$



Для першого варіанта проведення заняття отримаємо:
$$K_{ef}^1 = \frac{13 \cdot 1 + 2 \cdot 10 + 2 \cdot 30}{13 \cdot 80} = 0,057, \text{ для другого } - K_{ef}^2 = \frac{13 \cdot 57}{13 \cdot 80} = 0,712.$$

Отже, на занятті, проведеному згідно першого варіанта, мета ($\alpha = II$) не досягнута, тоді як на занятті другого варіанта мета досягнута ($K_{ef} > 0,7$), і тому заняття є досить ефективним.

У межах запропонованої технології за результатами контролю, оцінки знань студентів передбачена можливість корекції мети і змісту навчального матеріалу. *Цей етап є завершальним у проектуванні професійно-орієнтованої технології навчання.*

Описані вище етапи проектування технології знайшли віддзеркалення у методичних рекомендаціях „Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання в процесі вивчення методики навчання інформатики”. Вони містять цільові установки дисципліни (дидактична мета, сформульована в діагностичному вигляді); зміст навчального матеріалу, представлений як у модульній (кількість навчальних модулів), так і в структурній формі (матриці зв'язків, структурно-логічні схеми, плани проведення конкретних навчальних занять); форми, методи і засоби навчання, що дозволяють їх реалізовувати; сукупність педагогічних задач, передбачених автором; подано систему оцінки, контролю і корекції навчального процесу.

Модифікований курс „Методики навчання інформатики” поділено на 7 модулів, кожен з яких складається із трьох підструктур – змістової, практичної, рефлексивної.

Нами було введено додаткові теми, до кожного практичного і лабораторного заняття елементи моделювання, також до кожної лекції додали матеріали компетентнісного підходу.

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.

У планах навчальних занять вказується тематика заняття, його мета, обладнання, ключові поняття, вимоги до знань й умінь, список джерел для підготовки до заняття, а також зміст роботи на кожному з них: завдання для самостійної роботи, індивідуальні завдання, запитання для рефлексивного самоаналізу та самооцінки.

Методичні рекомендації дають студентам можливість ознайомитися з планом роботи на наступне заняття, спланувати самостійну діяльність, порівняти власні досягнення з кінцевими вимогами до знань та вмінь.

Важливим є те, що з метою формування у студентів професійної компетентності ми, крім занять, які стосуються загального курсу методики



навчання інформатики, включили заняття, які забезпечують ширше ознайомлення з питаннями компетентнісного підходу до навчального процесу.

Практична підструктура визначає процес оволодіння студентами певними навичками, вміннями, прийомами на прикладі педагогічної діяльності. На цьому рівні студент випробовує власні сили у виконанні тих чи інших фрагментів діяльності, виконуючи завдання.

В експериментальній групі підготовка велася на основі активного застосування моделювання професійної діяльності, посилення ролі психолого-педагогічних дисциплін за рахунок компетентнісного підходу в підготовці фахівців із застосуванням відповідних інструментальних засобів. Робота з контрольною групою здійснювалася у контексті традиційної системи педагогічних засобів, що використовуються у вищому навчальному закладі, для яких у цілому характерний поділ теоретичного і практичного компонентів підготовки для формування професійних умінь і навичок студентів з окремих дисциплін загальнопрофесійної і практичної підготовки, репродуктивність форм навчальної діяльності.

Рефлексивна підструктура: осмислення студентами власних індивідуальних особливостей, а також тих труднощів, які виникають у них при виконанні 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.

Розглянемо структуру навчального заняття на прикладі семінарського заняття №1.

Семінарське заняття №1

Тема. Учитель інформатики, професійна компетентність учителя інформатики

Мета: розширити знання студентів про майбутню професію учителя, розглянути основні поняття компетентісно-орієнтованої освіти; ознайомитися з моделлю компетентного учителя інформатики.

Обладнання: папір, дошка, ситуації до рольової гри, скринька з написом „Джерело знань”, картки із завданнями.

Ключові поняття: компетентнісний підхід, професійна компетентність, професійна компетентність учителя інформатики.

Знання:

- змісту понять „компетентнісний підхід”, „компетентність”, „професійна компетентність”;
- вимог, що висуваються до сучасного фахівця;
- структури професійної компетентності учителя інформатики.

Уміння:

- здійснювати рефлексію педагогічної діяльності;
- аналізувати та коригувати свою поведінку як педагога;



- грамотно висловлювати свої думки.

Теоретичні запитання

1. Компетентнісний підхід – новий орієнтир вищої педагогічної освіти.
2. Обґрунтування необхідності компетентнісного підходу в освіті.
3. Сутність поняття компетентності.
4. Сучасні підходи до визначення компетентностей.
5. Вимоги, що ставляться до сучасного фахівця.

План заняття:

I. Підготовчий етап

1. Ознайомитися з літературою, моделями професійної компетентності учителя.
2. Повторити з курсу педагогіки матеріал з теми „Вчитель як суб’єкт педагогічної діяльності”.
3. Підготувати інформаційні повідомлення на теми: „Сутність компетентнісного підходу в освіті”, „Підходи до визначення компетентностей” (2 чол.).
4. Провести мікродослідження (2 чол.).
5. Скласти модель професійної компетентності вчителя інформатики.

II. Хід проведення

1. Інформаційне повідомлення.

2. Очікування результатів.

3. Активізація діяльності учасників за допомогою гри „Джерело знань”.

Кожен учасник дістає по одній картці зі скриньки „Джерело знань” і дає відповідь (в письмовій формі) на запитання. На виконання дається 5 хвилин.

4. Мозковий штурм „Компетентний учитель інформатики. Хто він?”.

5. Робота в групах „Формування професійної компетентності вчителя інформатики”.

Завдання. Учасникам пропонується вибрати аркушик та об’єднатися у групи за певним запитанням. У групах слід обговорити питання:

ЯКА МЕТА? Формувати професійну компетентність вчителю інформатики необхідно для того, щоб ... (вказати мету, мотиви формування).

ЩО? Знаннями, необхідними для успішного формування професійної компетентності, є – ... (перелічити їх).

ЯК? (ЯКИМ ЧИНОМ?) Реалізувати отримані знання компетентний вчитель інформатики може через наступну сукупність професійних умінь: ... (Яким чином можна реалізувати необхідні знання?)

ХТО? Якими професійно важливими якостями має оволодіти вчитель інформатики?

ЯКИЙ РЕЗУЛЬТАТ? Які уміння необхідні вчителю для розуміння результатів діяльності?

Час на обговорення в групах – 7 хв. Вибрати лідера. Результати згрупувати.



Висновок. На основі досліджених моделей, скласти модель формування професійної компетентності учителя інформатики.

6. Рольова гра: аналіз ситуації.

III. Рефлексивний самоаналіз та самооцінка

Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики здійснювалося на мотиваційно-орієнтаційному, змістово-теоретичному, процесуально-діяльнісному, аналітико-коригуючому етапах. Відповідно до кожного етапу нами визначено цілі, зміст, форми та засоби технології формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання.

На мотиваційно-орієнтаційному етапі відбувалося формування і усвідомлення мотивів і цінностей педагогічної діяльності. Він співпадав з навчанням студентів на 1-3-му курсах. Цей етап розглядається нами як „входження” у навчальне середовище вищого навчального закладу, майбутню професію. Майбутні вчителі освоювали теоретичні дисципліни з психолого-педагогічного блоку, педагогіку, психологію людини, вікову психологію. Навчальна програма передбачала різні практикуми, першу педагогічну практику в школі. У дослідно-експериментальній роботі на першому етапі була поставлена наступна мета: формування у студентів мотивів і цінностей майбутньої професійної діяльності.

У якості засобів формування позитивної установки у студентів на педагогічну діяльність, підвищення рівня професійної компетентності ми використовували навчально-педагогічні ситуації самопізнання через спілкування з викладачами, одногрупниками, проблемні лекційно-дискусійні заняття, тренінги. Для проведення тренінгових занять студентам була запропонована наступна програма, що включає три заняття: „Я і моя професія”, „Я і мій учень”, „Професійна компетентність учителя інформатики”.

Основною формою реалізації зазначеної технології була лекція. Нами використовувалися різні типи лекцій, а саме: інформаційна, проблемна, лекція-дискусія, лекція-презентація, лекція з розглядом конкретних навчальних ситуацій, лекція-діалог тощо.

На лекції виносилися найскладніші теми, що вимагають системного подання матеріалу. Виклад, переважним чином, носив проблемний характер. Чітке і детальне виявлення міжпредметних зв'язків у блоці дисциплін професійно-педагогічної підготовки дозволило визначити рівень навченості студентів і рівень засвоєння ними матеріалу по кожному модулю технології.

Широкого застосування набули лекції-презентації. Читання лекції супроводжується демонстрацією інформації із заданої теми у вигляді таблиць, схем, текстів, які використовуються при читанні лекції. Запам'ятовуючи окремі символи, схеми, поняття, студенти фактично запам'ятовують їх розшифрування і структурно-логічний зв'язок. У презентацію включався матеріал, необхідний для засвоєння студентами.

На лекціях використовувалася технологія інтенсифікації навчання на



основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу¹⁶⁵. Це дозволило удосконалити навчальний процес у наступних напрямках: відсіює другорядну інформацію, визначає обов'язковий обсяг засвоєння і запам'ятовування; максимально наближує нову інформацію до форми, у якій її сприймає мозок; забезпечує єдність розвитку студентів з технічним і вербальним мисленням. Робота зі схемами, моделями дозволяє знівелювати ці відмінності.

Для підведення підсумків вивчення лекційного матеріалу була запропонована гра „Кейс сучасного вчителя”. Студенти, відповідаючи на запитання „Що б Ви поклали у кейс сучасного вчителя?”, зображали (малювали, писали тощо) три речі (професійні якості особистості вчителя, уміння, навички), які необхідні сучасному вчителю інформатики для здійснення педагогічної діяльності. Кожен учасник розповідав про свій вибір та пояснював його. Потім усі брали участь у педагогічному ярмарку, завданням якого було здійснити корисний обмін речами.

Наприкінці гри відбувалося „пакування кейсу”: усі разом відбирали значущі для педагогічної діяльності „речі” (уміння, навички, якості, методи та засоби навчання) і записували їх на зображенні кейсу¹⁶⁶.

Логічним продовженням лекцій були семінарські заняття. Вони були покликані поглибити, розширити і деталізувати знання, отримані на лекційних етапах навчання і під час самостійної роботи студентів, перевірити ефективність і якість їх засвоєння. Семінар був колективним обговоренням найважливіших і складних питань тем, без засвоєння яких неможливе оволодіння професійними уміннями і змістом курсу в цілому. На семінарах заохочувалися виступи оцінного і дискусійного характеру, які сприяли виробленню у студентів самостійності і незалежності мислення, особистісно-смыслового ставлення до даних питань; оцінювалися змістовність виступу студента, логічність його відповіді, насиченість яскравими деталями і фактами, доступність пояснення. Наприкінці семінару оцінювалася продуктивність роботи групи і кожного студента окремо, здійснювалася рефлексія власних дій. Зокрема семінарське заняття, присвячене розгляду питань загальної методики викладання інформатики, було проведено у вигляді ток-шоу „Я так думаю”, у ході якого було обговорено проблеми, що стосуються змісту, структури шкільного курсу інформатики (ШКІ), перспектив розвитку ШКІ, особливостей вивчення інформатики в інших країнах.

Змістово-теоретичний і процесуально-діяльнісний етапи формування професійної компетентності майбутнього вчителя є логічним продовженням мотиваційно-орієнтаційного етапу. Згідно моделі формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики пріоритетним на цих етапах

¹⁶⁵ Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Герман Константинович Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

¹⁶⁶ Пуйман С. А. Практикум по педагогике: [пособие] / С. А. Пуйман, В. В. Чечет. – Минск: ТетраСистемс, 2003. – С. 105.



було формування змістового і діяльнісного компонентів професійної компетентності, тобто поглиблення професійно значущих знань з психолого-педагогічних дисциплін та методики навчання інформатики, формування виділених умінь. У якості основних засобів розробленої технології використовувалися інтегровані завдання, ділові ігри, робота з портфоліо, дискусії, навчально-педагогічні задачі, ситуації тощо.

Основна мета використання педагогічних задач у технології формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання – це створення умов для ефективного формування і розвитку його педагогічного мислення, можливість на моделях відпрацьовувати теоретичні положення психології, педагогіки та методики навчання. Тобто розв’язання педагогічних задач у процесі підготовки вчителя – це моделювання процесів вироблення і прийняття рішень, які реально здійснює учитель у своїй практичній діяльності.

Ефективним засобом формування діяльнісного компонента є лабораторні заняття, оскільки дозволяють аналізувати професійну діяльність – як реальну, так і модельовану. На практичних заняттях студенти відпрацьовують професійні уміння: методично грамотно готуватися до уроку, визначати й аналізувати дидактичну мету, завдання, виділяти структуру уроку, обирати відповідні методи, форми, засоби навчання, систему оцінювання, контролю й корекції навчального процесу. Виконання навчальних завдань у підгрупах зумовило необхідність встановлення дружніх, гуманних взаємостосунків один до одного і т.п. Організація роботи в парах і мікрогрупах (4-5 чоловік) з призначенням експертів для оцінки діяльності кожного студента, з „включенням” ігрової професійної ситуації, була спрямована на розвиток рефлексії власної діяльності й поведінки. Завдання для мікрогруп передбачало обов’язкову участь кожного студента у їх виконанні: висловити власну точку зору щодо змісту запропонованого тексту (думці, ідеї); скласти опорну схему і розповідь за нею; захистити модель, змодельовати ситуацію і т.п. Доцільною є здійснення підготовчої роботи: проведення тренінгу зі спілкування, забезпечення студентів алгоритмами виконання деяких завдань тощо.

Не виключалося і „мікрОВикладання” студентами певної частини заняття, його демонстрації з подальшим аналізом, що сприяло розвитку професійної спрямованості діяльності і формуванню у них професійної позиції.

Розвиток професійної компетентності найбільш ефективно відбувається в проектно-дослідницькій діяльності. Основною ідеєю методу проектів є стимулювання студентів до вирішення певних проблем, формування умінь застосовувати знання з різних галузей, щоб отримати реальний і відчутний результат, розвиток критичного мислення.

Під час вивчення курсу формується портфоліо студента, яке можна використовувати для проміжної та підсумкової оцінки за наступними критеріями: акуратність виконання, повнота відображення вивчених тем, наявність самостійно підготовлених текстів та завдань до кожної теми, прояв



творчості, наявність фрагментів чи відміток, що підтверджують власне осмислення проблемних ситуацій, що виникали при дискусіях чи у власній практиці викладання. Під час педагогічної практики в школі студент може апробувати створені ним продукти, внести корективи.

Використання дискусії у процесі формування професійної компетентності сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати свою думку, поглиблює знання з обговорюваної проблеми.

Проблемна ситуація, що характеризує психологічний стан учнів, поряд з інтелектуальними труднощами супроводжується підвищенням пізнавальної активності й бажанням розібратися у проблемі.

Будь-яка дискусія (диспут) містить три складові:

1. Пізнавальна – включає знання про предмет, який викликає суперечку і проблемну ситуацію, що виникла.
2. Операційно-комунікативна – означає вміння вести суперечку, відстоювати свою точку зору, володіти способами здійснення логічної операції.
3. Емоційно-оціночна – включає емоційні переживання, потреби, цінності, відносини, мотиви, оцінки¹⁶⁷.

Враховуючи логіку застосування дискусії як методу закріплення навчального матеріалу і стимулювання пізнавальної діяльності студентів, ми обрали наступний варіант моделювання навчальних тем на основ дискусії – включення дискусійного компонента в окремі заняття на етапах перевірки і закріплення вивченого матеріалу. Наприклад, засідання круглого столу „Як мотивувати інтерес учнів до вивчення комп’ютерної графіки?” при вивченні можливостей використання графічного редактора у навчальному процесі. Під час дискусії використовувалися методи ПРЕС, „Займи позицію”, „Зміни позицію”, „Неперервна шкала думок”.

Значний вплив на формування професійної компетентності здійснюють інтерактивні методи навчання. Для реалізації цих методів ми використовували наступні прийоми: постановка інформаційних та проблемних питань, створення проблемних ситуацій, організація роботи з науковими джерелами, застосування знань на професійній основі, використання ігрових форм занять.

Найпродуктивнішими засобами моделювання професійної діяльності науковці вважають: ігрові (ділові, рольові, організаційно-діяльнісні ігри) і неігрові (аналіз педагогічних ситуацій, навчально-виробничі задачі, тренінги).

Нині не існує універсального визначення ділової гри. Так І. Сироежин розуміє її як модель процесу прийняття рішення¹⁶⁸. Інші автори (С. Ємельянов,

¹⁶⁷ Єфремова О. Л. Інтерактивні технології викладання інформатики, комп’ютерної техніки і програмування / О. Л. Єфремова. – Кременчук, 2007. – С. 6.

¹⁶⁸ Сыроежин И. М. АСУП и деловые игры / И. М. Сыроежин // ЭКО. – 1972. – №4. – С. 21–26.



А. Івановський¹⁶⁹) визначають ділову гру як модель взаємодії людей у процесі досягнення деякої мети економічного, політичного або престижного характеру. Ряд авторів¹⁷⁰ відзначає, що ділова гра є моделюванням обраних аспектів конфліктної ситуації, виконується відповідно до наперед визначених правил, початкових даних і методик. Таким чином, усі дослідники даної проблеми так чи інакше відзначали, що ділова гра є моделлю.

К. Змієвська зазначає, що навчальна ділова гра сама по собі не є моделлю, а виступає засобом роботи з моделлю, закладеною в структурі ділової гри¹⁷¹.

У грі актуалізується, знаходить свій поведінковий прояв активна позиція її учасників. Гра як метод побудови навчального процесу з метою освоєння соціальної реальності включає наступні компоненти:

- ігрові ролі та їх ухвалення;
- побудовані за певними правилами ігрові дії;
- моделювання ігрового процесу і супутньої йому емоційної напруги (технологія гри).

Створюючи ігровий простір, ми використовуємо моделі – процесу гри, реальної поведінки учасників, організації творчого процесу. Наявність заздалегідь продуманих моделей поведінки групи допомагає керувати емоційним забарвленням гри, сприяє встановленню доброзичливих відносин, необхідних для творчості.

Ділові ігри спрямовані на формування змістового і діяльнісного компонентів професійної компетентності, розвиток навичок цілепокладання, рефлексії, стимулювання процесу самоосвіти.

Ми використовували два типи ділових ігор: „Діагностика – план – дія” і „Контроль – корекція”, розроблених О. Павлюк¹⁷², модернізованих і адаптованих до завдань нашого дослідження.

В обох типах ігор відтворюється структура діяльності вчителя, але в іграх першого типу увага приділяється цільовому етапу й етапу виконання, а в іграх другого типу – виконанню і контрольно-оцінювальному етапу. Значна увага приділяється і рефлексивній діяльності вчителя, але у першому випадку аналізується педагогічне проектування і взаємодія з учнями (вчителями), а в другому – різні варіанти вдосконалення педагогічної діяльності.

На навчальних заняттях ми використовували три групи навчальних ігор:

1. „Діалог” – індивідуальна і групова (2-3 чол.) бесіда з учнями, вчителями.

¹⁶⁹ Емельянов С. В. Метод деловых игр. Обзор. / С. В. Емельянов, В. Н. Бурков, А. Г. Ивановский – М., 1976. – 58 с.

¹⁷⁰ Брыскина О. Ф. Интернет и профессиональная компетентность педагога [Электронный ресурс] / О. Ф. Брыскина. – Режим доступа: http://vio.fio.ru/vio_10/resource/Print/art_1_21.htm.

¹⁷¹ Змиевская Е. В. Учебная деловая игра в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Змиевская. – Москва, 2003. – 169 с.

¹⁷² Павлюк О. И. Использование учебных деловых игр в процессе совершенствования психологической подготовки студентов / О. И. Павлюк, Таганрог: ТГПИ, 1993. – 15 с.



2. „Збори” – групова робота з учнями, вчителями.

3. „Педагогічна рада” – групова робота з учителями, яка передбачає розгорнуту дискусію.

Розглянемо типову модель організації і проведення гри „Діагностика – план – дія” з теми „Комп’ютеризація навчально-виховного процесу в школі”. Студентам пропонується одна з педагогічних ситуацій. Учасники гри поділяються на групи, завданнями яких є моделювання діяльності учня (група „постановка проблеми”), учителя (група „виконання”), діагностика сформованості окремих компонентів професійної компетентності і педагогічних прийомів, які використовуються вчителем (група „аналіз”), характеристика ступеня відповідності педагогічних дій учителя завданням і умовам діяльності і оцінювання рівня реалізації якостей особистості вчителя – цілепокладання, мислення, рефлексія (експертна група).

Діяльність студентів здійснюється згідно моделі:

1. Постановка педагогічних задач.
2. Діагностика – визначення особливостей об’єкта педагогічного впливу.
3. Планування дій.
4. Здійснення дій.
5. Рефлексія.

У процесі гри група „виконання” готує одного студента на роль учителя, визначивши стратегію дії, шляхи розв’язання педагогічної задачі. Аналітики і експерти оцінюють дії учителя за заздалегідь підготовленим схемами. Зокрема, аналітики складають схему для визначення педагогічних прийомів, які використовує учитель, а експерти визначають показники сформованості якостей особистості вчителя і критерії відповідності педагогічних дій завданням та умовам діяльності.

Гра „Контроль – корекція” відрізняється від попередньої тим, що підсилюється контрольно-оцінювальна діяльність, і у студентів розвивається педагогічна рефлексія.

Рольові ігри сприяють формуванню нестандартного підходу до аналізу педагогічних ситуацій: учасники гри за допомогою програвання певних ролей у вільній від ризику ситуації проявляють свої професійно значущі риси, а також за допомогою керівника гри або один одного критично їх оцінюють, аналізують і знаходять шляхи розв’язання проблеми.

Ситуативні ігри – як об’єкт імітації постає реальна ситуація, яка може виникнути в професійній діяльності. Її моделювання здійснюється на прикладі конкретного навчального закладу і повинно бути максимально наближеним до реальності. Між студентами, що беруть участь у грі, розподіляються ролі і пропонуються завдання з аналізу проблемної ситуації і прийняття відповідних рішень.

Бліц-ігри – різновид імітаційних ігор, нетривалих за часом, де учасники за певний час здійснюють перевірку гіпотез, пошук і накопичення даних, роблять



висновки за наслідками виконаної роботи. Бліц-ігри динамічні, зручні при включенні в структуру занять, адекватні особливостям організації самостійної роботи студентів. У нашому дослідженні ми використовували дидактичні бліц-ігри, у ході яких вивчалися елементи теорії і практики діяльності вчителя інформатики.

Для формування організаційних умінь нами використовувалася гра „Інтригуючі п'ятихвилинки”, запропонована П. Щербанем¹⁷³. Автор цієї гри зазначає, що вона „...дає можливість запобігти багатьох помилок, яких практиканти припускаються на перших самостійних уроках: один від хвилювання забуває, що сьогодні він учитель, а не студент (стукає у двері, щоб увійти до класу, вітається з учнями від порога, не дійшовши, навіть, до столу); другий не знає, куди подіти руки й спирається ними об стіл або закладає за спину; третій не може знайти зручну позу перед учнями; четвертий, навіть у ці короткі хвилини, не може зосередитися і за звичкою заглядає до конспекту, щоб прочитати, що говорити чи як діяти далі, а тому йому важко зацікавити учнів темою, яка має вивчатися на уроці тощо...”¹⁷⁴.

Суть гри у тому, щоб кожен студент зумів швидко організувати клас до роботи, продемонструвати вміння володіти собою й класом, використовуючи максимум своєї фантазії та ерудиції. Для аналізу дій студента-„вчителя” призначалися групи рецензентів і оцінювачів. Після завершення обговорення (тривалість 10-15 хв.) щодо оцінки дій учасників гри підбивалися підсумки гри і висловлювалися рекомендації та поради.

Організаційно-діяльнісні ігри покликані формувати мислення педагогів, стимулювати відмову від відомих стереотипів і шаблонів, зміну системи педагогічних установок на освітній процес.

Наведемо приклад організаційно-діяльнісної гри „Профільні курси як засіб диференціації навчання інформатики”, що проводилася як підсумок вивчення модуля.

I етап – колективне визначення ключових проблем профільного навчання інформатики у сучасній школі: у цілях, змісті, методах, формах, засобах.

II етап – розробка моделей інноваційної форми проведення заняття з обраного профільного курсу (у групах).

III етап – захист моделей, студенти поділяються на групи: вчителі, учні, батьки, експерти, обговорення може бути організовано у вигляді педагогічного рингу.

IV етап – рефлексивно-оцінювальний: студенти аналізують колективну та індивідуальну діяльність у групах, виставляють оцінки.

Рефлексивний аналіз роботи над створенням моделей, здійснений студентами за результатами гри, дозволив зробити висновки, що гра сприяла розвитку творчого мислення, професійних навичок, систематизації і

¹⁷³ Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: [навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів] / П. М. Щербань. – К. : Вища шк., 2004. – С. 79.

¹⁷⁴ Там само. – С. 80.



поглибленому розумінню теоретичних знань, інтеграції знань із різноманітних навчальних дисциплін („Педагогіки”, „Психології”, „Філософії”, „Інформатики”, „Програмування” тощо).

Соціально-педагогічні тренінги є механізмом особистісної зміни педагога і формування психолого-педагогічної культури. У нашому дослідженні ми використовували тренінги рефлексії (рефлексивний урок „Віндзорський вузол”¹⁷⁵); вправи, спрямовані на розвиток співробітництва, соціальної чуттєвості¹⁷⁶.

Моделюючи професійну діяльність майбутнього вчителя, ми орієнтуємося на формування професійної компетентності як стратегічної мети освіти. Виділені компоненти професійної компетентності вчителя інформатики взаємопов’язані між собою та їх формування найбільш ефективно здійснюється через використання моделювання професійної діяльності.

У нашому експериментальному дослідженні моделювання професійної діяльності відбувалося на двох рівнях:

1) моделювання мікро-ситуацій взаємодії учителя і учнів на уроках інформатики, мета якого полягала у формуванні в студентів окремих навчальних дій. Наприклад, з приходом нового вчителя інформатики, учень, який був старанним, дисциплінованим, усім цікавився, змінився. Став замкненим, знизилася успішність, почав грубити на уроках цього вчителя. Запропонуйте своє вирішення ситуації, що склалася.

2) моделювання більш складних ситуацій взаємодії „учитель – учень – комп’ютер”, яке відбувалося у вигляді ігрових ситуацій. Студенти виконують ролі вчителя, учнів під контролем викладача, який оцінює і коригує їх діяльність.

На навчальних заняттях моделювання використовувалося у спільному цілепокладанні, проектуванню навчального заняття, спільну рефлексію результатів навчальної діяльності, використанні моделей для розв’язання педагогічних задач та ігрових ситуацій.

Важливим засобом формування професійної компетентності майбутнього вчителя на процесуально-діяльнісному етапі була також педагогічна практика. Вона створює сприятливі умови для подальшого розвитку, закріплення і вдосконалення педагогічних і спеціальних умінь, сформованих у процесі попереднього теоретичного курсу і практичного навчання у вищих навчальних закладах. Практика допомагає більш глибоко оволодіти методикою роботи з учнями, в цей час створюються умови для формування специфічних професійних умінь учителя-практика.

Аналітико-коригуючий етап став логічним продовженням попередніх етапів моделі формування компетентного фахівця у ході професійної

¹⁷⁵ Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / Анна Александровна Бизяева – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – С. 200-206.

¹⁷⁶ Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: [учеб. пособие] / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2005. – С. 165-173.



підготовки. Пріоритетним на даному етапі було формування дослідницько-рефлексивного компоненту професійної компетентності вчителя інформатики.

Одним із завдань експериментальної роботи було відслідковування розвитку рефлексивних умінь студентів. Воно здійснювалося через:

- аналіз записів студентів у портфоліо;
- участь студентів в обговоренні ситуацій з власної педагогічної діяльності, проектування шляхів їх вирішення;
- виявлення студентами сильних і слабких сторін своєї педагогічної діяльності;
- самооцінку студентами своїх організаційних, проектувальних, комунікативних умінь і проектування шляхів їх розвитку.

Аналіз матеріалів портфоліо показує, що поступово від опису особистих вражень про школу студенти, спираючись на основні рефлексивні питання, переходять до аналізу власного досвіду, а від запису – до пошуку варіантів розв'язання педагогічних ситуацій.

Проте у використанні методики портфоліо зустрічалися певні труднощі. Інколи зустрічалися випадки формального відношення до ведення папки. Зокрема, ми зіткнулися з такими проблемами:

- формальне ведення записів;
- очікування студентами готових рішень від викладача;
- концентрація уваги при аналізі педагогічної діяльності тільки на себе, а діяльність учнів залишається поза увагою;
- пошук виходу з ситуації, що склалася, до етапу визначення і вирішення самої проблеми;
- аналіз педагогічних ситуацій без конструювання шляхів їх вирішення; моделювання лише одного варіанту, тоді як професійний підхід припускає проектування альтернатив.

Оцінювання навчання здійснювалося за отриманим продуктом. Наприклад, у ході вивчення модуля „Організація навчання курсу інформатики в школі” студентами були розроблені конспекти уроків; набори дидактичних матеріалів для реалізації диференційованого навчання; моделі учнівських портфоліо тощо.

Модульний принцип побудови змісту курсу „Шкільний курс інформатики та методика його навчання” сприяє розробці рейтингової системи контролю з введенням багатобальної системи оцінки, яка дозволяє, з одного боку, виявити індивідуальні здібності студентів у ширшому обсязі, а з іншого – об'єктивно оцінити в балах знання та вміння студентів щодо виконання окремих видів завдань. Кожне навчальне завдання залежно від рівня його виду, складності оцінюється від 1 до 15 балів. Також передбачено додаткові 1-2 бали (наприклад, за якість подання) та штрафні бали (наприклад, за невчасне виконання завдання). Весь період вивчення курсу припускає отримання за поточним контролем максимальної кількості балів – 100.

Для регулювання процесу використання засобів моделювання та їх впливу



на формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики ми використовували результати досліджень, отримані за допомогою методів математичної статистики.

Отже, така організація навчально-виховної діяльності виховує в майбутнього вчителя інформатики певні особистісно-професійні якості: організованість, послідовність, комунікабельність, толерантність, прагнення до постійного професійного саморозвитку та інші, які необхідні йому для подальшого розвитку професійної компетентності.

3.6. Впровадження педагогічних умов та інформаційних технологій саморозвитку майбутнього вчителя

Логіка проектування проведеного нами педагогічного дослідження спиралася на теоретичні положення організації педагогічних досліджень, викладених в роботах С. Архангельського, В. Беспалька, А. Ботвинникова, Н. Кузьміної, М. Скаткіна та ін.

Програма експерименту передбачала: проведення попереднього спостереження за об'єктом дослідження, теоретичне визначення та практичне створення умов експерименту (початок підготовки фахівця та впровадження комплексу педагогічних умов-факторів), проведення вимірювань у КГ та ЕГ, визначення статистичної достовірності та критеріальної залежності результатів дослідження, математичну обробку отриманого фактичного матеріалу. Програма була складена на підставі вимог до педагогічного експерименту¹⁷⁷, ¹⁷⁸.

Визначення сутності, змісту і структури професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю, вивчення особливостей його формування, рівнів сформованості, ступеня розвитку окремих його складових дозволили нам розробити форми та методи формування професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій.

Розробка форм та методів здійснювалася на основі особистісно орієнтованого, компетентнісного, суб'єктно-діяльнісного, гуманістичного, акмеологічного, креативного, інформаційно-технологічного, соціокультурного і плюрилінгвального підходів, використання яких передбачає: 1) представлення моделі досліджуваного явища в межах усієї професійної підготовки майбутніх учителів філологічного профілю, а не лише кожної окремої дисципліни; 2) врахування умов, що впливають на динаміку перебігу досліджуваного явища; 3) вибір певних критеріїв оцінювання ефективності розробленої моделі; 4) врахування та обробка отриманих даних.

¹⁷⁷ Воловик П. М. Проблеми порівняння ефективності різних форм і методів навчання та виховання / П. М. Воловик // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2002. – Випуск 1 (5). – С. 93-102.

¹⁷⁸ Козловська І. М. Дидактичне дослідження на експериментальному майданчику: метод, рекомендації / І. М. Козловська, Я. М. Кміт. – Львів, 2001. – 68 с.



Підбираючи форми та методи навчання, ми виходили з того, що процес формування професійної компетентності та компетентності саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю повинні відображати структуру професійної компетентності, а також широко використовувати інформаційні технології.

Використання запропонованих форм та методів передбачає дослідження усіх аспектів навчально-виховного процесу, починаючи з постановки цілей, проектування, організації і проведення навчального процесу до перевірки ефективності створеної моделі та обробки отриманих результатів.

Формування професійної компетентності та компетентності саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій – це процес спільної роботи викладачів і студентів з планування, організації та проведення реального процесу навчання за умови забезпечення необхідних умов для всіх суб'єктів педагогічної діяльності.

Метою розроблених нами форм та методів навчання стало створення педагогічних умов-факторів для реалізації інтересів і потреб майбутнього вчителя, вільного й усвідомленого вибору ним способів власної навчальної діяльності та їх удосконалення, самостійного підвищення рівня професійної компетентності та компетентності саморозвитку, здатності до творчої самореалізації у майбутній професійній діяльності і постійному неперервному професійному саморозвитку.

В основу покладені наступні принципи: науковості, системності та послідовності, цілеспрямованості та мотивації, доступності, активності та самостійності, міцності та свідомості знань, умінь, навичок, наочності, емоційності, індивідуального підходу, зв'язку теорії з практикою, безперервності, наступності та перспективності, співробітництва, оптимізації.

Побудована нами модель процесу професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю, проведений аналіз змісту професійної підготовки майбутніх учителів-філологів, а також визначення необхідних педагогічних умов, що впливають на процес формування професійної компетентності та компетентності саморозвитку підтвердили необхідність проведення формувального етапу експерименту, який би включав розробку й запровадження експериментальної підготовки студентів-філологів до майбутньої професійної діяльності та неперервного професійного саморозвитку¹⁷⁹.

Для експериментальної роботи було відібрано дві групи студентів.

Перша група – контрольна (КГ), в якій підготовка майбутніх учителів філологічного профілю відбувалася за традиційною системою організації

¹⁷⁹ Кубрак С. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць \ Ред. Кол.: (відп. ред.). – Вип. 14 (24). / С. В. Кубрак – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 234-240.



навчального процесу. Друга група – експериментальна (ЕГ), в якій підготовка майбутніх учителів-філологів здійснювалась з використанням експериментальних форм та методів організації навчального процесу. Достовірності результатів, одержаних у ході експерименту сприяв той чинник, що заняття відбувалися за схожими навчальними планами та програмами.

У ході експериментальної роботи була обрана наступна логіка втілення навчання професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій:

- 1) виділення загальної мети формування професійного саморозвитку, а також кожної її складової через показники, які можна діагностувати;
- 2) визначення проміжних цілей формування професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю, кожної її складової шляхом конкретизації попередньо визначених показників;
- 3) добір та дидактичне обґрунтування змісту навчального процесу відповідно до поставленої системи цілей;
- 4) реалізація змісту шляхом впровадження доцільних форм, методів, засобів, які забезпечені об'єктивними методиками контролю якості досліджуваного явища;
- 5) поетапне врахування педагогічних умов, забезпечення високого рівня сформованості професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю.

Процес професійного саморозвитку передбачав наявність теоретичної, практичної, лабораторної і контрольної частин, що сприяло забезпеченню орієнтації на розвиток професійної компетентності та компетентності саморозвитку, педагогічне цілевизначення, засвоєння знань, набуття професійних умінь та формування особистісних якостей, визначених цілями навчання за умови забезпечення визначеного комплексу педагогічних умов: соціально-педагогічних, організаційно-педагогічних, психологічних, методичних, матеріально-технічних.

Враховуючи недоліки в традиційній системі організації навчального процесу у ВНЗ, яка не передбачає оптимізацію професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю, що були виявлені під час констатувального етапу експерименту, та поклавши в основу розроблену нами модель, ми удосконалили форми та методи формування професійного саморозвитку студентів-філологів¹⁸⁰.

Для реалізації особистісно орієнтованого, компетентнісного, суб'єктно-діяльнісного, гуманістичного, акмеологічного, інформаційно-технологічного,

¹⁸⁰ Кубрак С. В. Використання інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю: Навчально-методичний посібник. / С. В. Кубрак – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 96 с, іл.



креативного, соціокультурного і плюрилінгвального підходів до формування професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю, насамперед, нами були виділені знання, уміння, навички, якості особистості студентів, які входять до компонентів професійної компетентності: предметна, психолого-педагогічна, методична компетентності і компетентність саморозвитку. Ми виходили з того, що навчально-виховний процес повинен мати за мету формування у майбутнього фахівця необхідних особистісних та професійних якостей, знань, умінь і навичок, визначених у попередніх розділах.

На основі визначених структурних компонентів моделі професійного саморозвитку майбутнього фахівця, критеріїв сформованості професійної компетентності та компетентності саморозвитку, функціональних компонентів, які він має забезпечувати, нами визначені етапи професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога: підготовчий, організаційний, діяльнісний, контрольно-оціночний. Вони передбачали підготовку та організацію викладацького й студентського колективів та включали реалізацію таких блоків технології: інформаційно-ознайомлювального, процесуально-діяльнісного, оціночного. Розглянемо їх більш детально на рисунку 3.8.

На кожному з етапів реалізовано визначені педагогічні умови ¹⁸¹.

Метою експериментальної технології стало:

- усвідомлення майбутніми вчителями філологічного профілю необхідності самовдосконалення і професійного саморозвитку;
- поява потреби в постійному професійному розвитку;
- оволодіння вміннями, навичками особистісного й професійного саморозвитку.

Основними завданнями, які забезпечували досягнення поставленої мети, нами визначено:

- формування у майбутніх учителів-філологів мотивації до професійного саморозвитку;
- забезпечення теоретичними і практичними знаннями неперервного професійного саморозвитку;
- створення умов для ефективного оволодіння професійним саморозвитком.

Реалізація підготовки майбутнього вчителя філологічного профілю, орієнтованої на саморозвиток, передбачала його активну позицію в цьому процесі, що неможливо без глибокого усвідомлення ролі власної особистості, без стійкої мотивації до такої діяльності.

Орієнтація підготовки на професійний саморозвиток здійснювалася нами шляхом: удосконалення змісту педагогічних дисциплін для студентів

¹⁸¹ Кубрак С. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць \ Ред. Кол.: (відп. ред.). – Вип. 14 (24). / С. В. Кубрак – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 234-240.



філологічного профілю; розробки та викладання спецкурсу: “Інформаційні технології у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю”; розробки програм особистісного й професійного саморозвитку, так званого Портфолію.

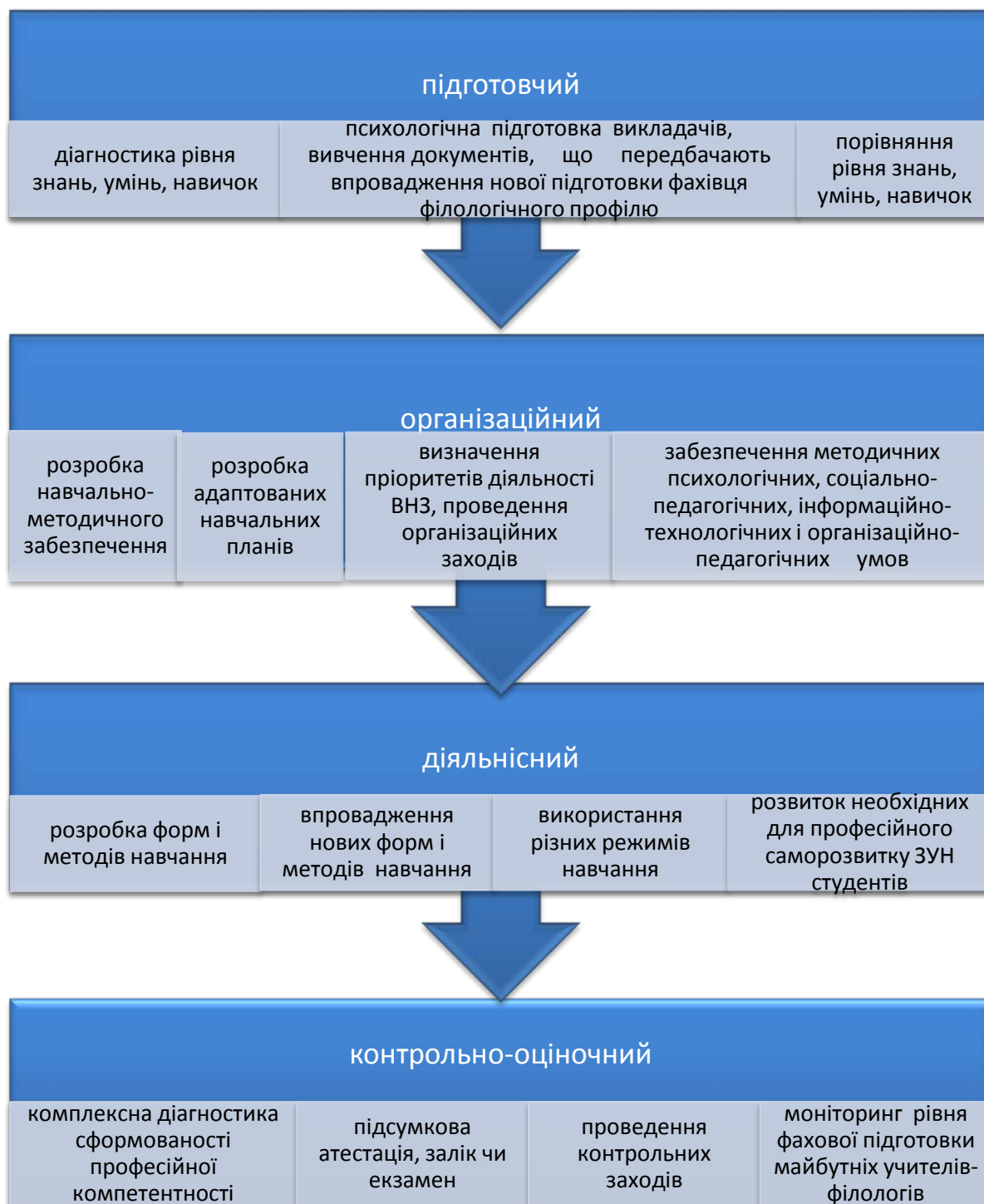


Рис. 3.8. Етапи реалізації професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю



Інформаційно-ознайомлювальний блок визначав пріоритетні цілі на які орієнтується викладач ВНЗ (підготовка компетентного фахівця, здатного якісно здійснювати власну теоретичну, практичну діяльність, компетентного в гуманітарних та соціально-педагогічних, методичних, психологічних і філологічних дисциплінах) та передбачав підготовку викладацького складу і студентів до запровадження нових форм та методів професійної підготовки майбутнього вчителя філологічного профілю, що забезпечувалась через: проведення моніторингу існуючих знань, умінь, навичок професійного саморозвитку майбутніх учителів-філологів, викладення теоретичної інформації щодо вмінь професійного саморозвитку, проведення тестів та тестів-опитувальників, ведення самосертифікаційних анкет і також професійного Портфоліо від початку проведення експерименту до його закінчення і продовження роботи в обраному напрямі впродовж власної професійної діяльності.

Таким чином, інформаційно-ознайомлювальний блок професійної підготовки майбутнього вчителя філологічного профілю охоплює різні аспекти формування професійних якостей фахівця, він спрямований на діагностику та спостереження за процесом формування визначених якостей та вмінь.

Процесуально-діяльнісний блок формування мотивації майбутніх учителів філологічного профілю до постійного самовдосконалення, оволодіння ними відповідними теоретичними та практичними знаннями, пізнання та розвитку власної особистості забезпечувався шляхом включення до навчальної програми студентів спецкурсу: “Інформаційні технології у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю”.

Експериментальна програма спецкурсу була розрахована на 40 години, з яких 16 – відводились на самостійну роботу майбутніх учителів філологічного профілю з оволодіння знаннями теорії й практики професійного саморозвитку. Структура спецкурсу складалась з 8 лекційних і 12 практичних занять.

Зміст спецкурсу побудовано таким чином, щоб він розкривав етапи професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю, показував різні технології (інформаційні, Інтернет, E-mail, мультимедіа і можливості використання ресурсного ІКТ-центру самопідготовки майбутніх учителів), різні режими використання інформаційних технологій (індивідуальний, мікрогруповий і макрогруповий) у професійному саморозвитку майбутнього вчителя-філолога¹⁸².

Перша тема, що розглядалася у спецкурсі, була: “Проблема саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю”.

Розглядаючи професійний саморозвиток як діалектичний процес, ми визначили впливові фактори, у постійному пошуку рівноваги між якими

¹⁸² Кубрак С. В. Використання інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю: Навчально-методичний посібник. / С. В. Кубрак – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 96 с, іл.



знаходиться вчитель. Ними виявилися полярні тенденції політичних процесів, у контексті яких існує освіта, протиріччя між процесом навчання і його продуктом, між структурною зумовленістю викладання і творчістю вчителя, індивідуалізацією і стандартизацією у підходах до навчання, різниця між ідеалом і реальністю, очікуванням і втіленням, дистанція між учителем і студентом чи учнем, контраст між особистісним світом різних учителів і викладачів та багато іншого.

Така боротьба протилежностей у педагогічній професії має креативний характер, оскільки спричиняє еволюційні зміни.

Проте ставлення вчителя до змін може бути як позитивним, так і негативним. Це, насамперед, залежить від ступеня попередньої готовності до перетворень, яка формується через досвід неперервного професійного саморозвитку. Закономірною є така кореляція: вчителі із значним досвідом неперервного професійного розвитку та саморозвитку ставляться до змін позитивно і готові конструктивно вирішувати проблеми, що виникають, у той час як учителі, які недооцінюють його роль – відчують розгубленість, додатковий стрес та відсутність бажання працювати по-новому. Зокрема, йдеться про наявність і розвиток таких професійно значущих якостей особистості, як самостійність та ініціативність у рішенні професійних задач, спостережливість і винахідливість, здатність до професійної рефлексії та самоаналізу, використання яких у процесі підготовки майбутнього вчителя вважається гарантом розвитку професійного мислення.

У результаті вивчення цієї теми майбутні вчителі-філологи приходили до висновку про те, що процес професійного саморозвитку є складним, тому він повинен бути усвідомленим, цілеспрямованим, систематичним. Професійна підготовка фахівця повинна не тільки забезпечувати певний рівень знань, умінь і навичок, а й формувати вміння саморозвитку і неперервної самоосвіти впродовж життя.

Дослідники виокремлюють такі сучасні тенденції у формуванні саморозвитку:

- глибоке усвідомлення освітніх рівнів, тобто розгляд кожного з них як органічної системи неперервної освіти; тенденція, яка здатна забезпечити спадкоємність не тільки між школою та університетом, але й між вищим закладом освіти та майбутньою професійною діяльністю студентів;
- упровадження активних методів і форм навчання, які передбачають залучення до діяльності студентів елементів проблемності, наукового пошуку, самостійної роботи;
- використання активних прийомів навчання, що стимулюють спілкування, організовують творчу і самостійну діяльність студентів; акцентування уваги на пізнавальній діяльності студента, взаємодії педагога і студента, організації навчання колективної, спільної діяльності;



- використання засобів інформаційних технологій¹⁸³.

Ми прийшли до висновку, що використання інформаційних технологій сприятиме формуванню саморозвитку майбутніх учителів, оскільки процес діяльності відбуватиметься у новому інформаційному суспільстві.

На практичних заняттях, організованих у формі круглого столу, дебатів, диспутів чи конференцій, обговорювались проблеми саморозвитку.

Наступна тема, що розкривалася під час викладання спецкурсу: “Переваги використання засобів інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю”.

Необхідною складовою характеристики сучасного вчителя став високий рівень інформаційної культури, розвинутий інтелект, вміння грамотно працювати із засобами інформаційних технологій. Учителю нового покоління неможливо функціонувати у новому інформаційному середовищі ХХІ століття без цих складових.

Значний вплив інформатизація навчального процесу справляла на удосконалення та розвиток методичних систем навчання рідної та іноземних мов, за рахунок включення засобів навчання нового покоління, які надали можливість значно підвищити продуктивність праці при перекладі текстів з однієї мови на іншу, вивченні правильної вимови іноземних слів, написанні творів, самостійній роботі¹⁸⁴.

Кожен викладач та кожен студент для реалізації себе в сучасному суспільстві як особистості повинні мати сформовану, інформаційну грамотність, інформаційну культуру й інформаційну компетентність, бо саме вони є важливими факторами успішної професійної діяльності та захищеності людини в суспільстві. Тому, під час навчання студентів-філологів приділялася значна увага цим факторам.

Інформаційна культура вчителя надала можливість самореалізації у процесі творчої інформаційної діяльності через використання інформаційних технологій, частково готувала до самостійного продовження своєї освіти та неперервного професійного саморозвитку.

Інформаційна культура майбутнього вчителя орієнтувалася на цілі набуття досвіду використання інформаційних технологій для підтримки процесу професійного вдосконалення: професійний розвиток, взаємодія з викладачами, використання програмних засобів для вдосконалення професійних навичок, використання засобів дистанційного навчання, використання інформаційних технологій з метою пошуку обробки, зберігання

¹⁸³ Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. / Н. Ф. Коряковцева – М.: Аркти, 2002. – 175 с.

¹⁸⁴ Кубрак С. В. Саморозвиток загальнокультурної компетентності як складової професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Випуск 62. Серія: педагогічні науки: Збірник. / С. В. Кубрак – Чернігів ЧДПУ, 2009. – № 62. – С. 77-80.



інформації для того, щоб задовольнити професійні та особисті інтереси, моніторинг процесу навчання тощо.

Таким чином, на нашу думку, інформаційна культура вчителя – це система інтеграційних взаємодій між розвитком інформаційної грамотності відповідно до сучасних досягнень науки і техніки, розвитком інформаційного досвіду, де головним критерієм виступає на базі одержаної інформації потенціал продукування нової науково корисної інформації, що становить певний рівень інформаційної компетентності спеціаліста.

Поряд з поняттями інформаційна культура та інформаційна грамотність виділяється поняття *інформаційна компетентність*.

Інформаційна компетентність учителя є сукупністю знань, навичок та вмінь, що формуються в процесі навчання та самонавчання інформаційним технологіям, а також здатність до виконання педагогічної діяльності за допомогою інформаційних технологій. Таким чином, інформаційна компетентність є одним з головних елементів, що впливали на професійну компетентність майбутнього вчителя філологічного профілю. На практичних заняттях також обговорювалися проблемні теми¹⁸⁵.

Наступною була тема: “Використання засобів інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю”.

Інформаційні технології визначаються нами як сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, які використовуються для забезпечення процесу комунікації, створення, розповсюдження, збереження та управління інформацією.

Використання нових інформаційних технологій навчання не заперечує традиційних технологій, але проблема інформаційної адаптації майбутнього вчителя в новому інформаційному середовищі змушує переглядати і зміст традиційних технологій з частішим нахилом до вибору ефективніших методів і засобів навчання дисциплін філологічного профілю.

Використання засобів інформаційних технологій відбувалося як під час аудиторних занять, так і поза ними. Типовими формами роботи були групова (мікрогрупова, макрогрупова) й індивідуальна. Ці форми роботи мали велике значення для формування творчої особистості майбутнього вчителя-філолога. Вони тренували позитивну взаємозалежність та індивідуальну відповідальність. Взаємодія віч-на-віч формувала товариську вправність. Сам процес роботи у групах, парах чи індивідуально був творчо-пошуковим: завдання ставилися перед групою чи окремим студентом й у кожного був стимул відзначитись і зробити свій внесок. Використання групових форм роботи створило умови як для розвитку мислення, так і для самоствердження особистості.

На практичних заняттях, організованих у формі круглого столу, дебатів, диспутів чи конференцій, обговорювались питання, що цікавили студентів.

¹⁸⁵ Кубрак С. В. Саморозвиток професійної компетентності майбутнього вчителя у ВНЗ. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки: Збірник. / С. В. Кубрак – Ніжин, 2009. – №3. – С.200-203.



Наступними були підтеми: комп'ютерні технології, Інтернет-технології, E-mail-технології і мультимедійні технології навчання у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю.

Використання комп'ютерних технологій під час роботи над мовою, що вивчається, мало значні переваги, адже допомагало дотримуватися ряду психологічних і методичних чинників формування професійної компетентності та компетентності саморозвитку.

Слід підкреслити величезне значення комп'ютерних технологій у формуванні індивідуального стилю навчання, оскільки рівень підготовки студентів дуже різний. Інформаційні засоби навчання дали змогу сформувати позитивну мотивацію до навчання, забезпечити одержання глибоких знань, умінь та навичок за рахунок адаптації завдань до освітніх можливостей студента, навчити його самостійно приймати рішення, визначати необхідний рівень завдань, швидкість засвоєння тієї чи іншої теми¹⁸⁶.

На відміну від статичних, текстових або друкованих технологій, навчання на основі комп'ютерних, показало, що є багато різних способів навчання та чимало втілень знань. Комп'ютерні технології дозволили студентам досліджувати та аналізувати швидше, ніж просто слухати та запам'ятовувати.

Використання *електронних словників* відкрили широкі можливості для тих, хто прагне опанувати іноземну мову. Виконання письмових завдань, а також лексичних, таких як пошук інформації про значення слова, стильових характеристик, частотності вживання, сполучуваності, етимології, синонімів, слів однієї тематичної групи і т.п. значно допомогло студентам в опануванні тієї чи іншої теми. Словники використовувалися і як додатковий матеріал з аудіювання.

Під час занять студенти використовували *комп'ютерні енциклопедії* (енциклопедія корисного, енциклопедія “Звук” та ін.), які є багатим джерелом країнознавчої інформації і включають разом з докладною статтею ілюстрації, фотографії, звукові і відео фрагменти, географічні карти, хронологічні таблиці.

Застосування *електронних підручників* (English Discoveries, педагогічний програмний засіб, тести з англійської мови ІІІТ та ін.) допомогло технологічно забезпечити процес індивідуалізації навчання. Вони дозволили системно подати навчально-методичний матеріал, зробити його більш доступним для вивчення. Електронний підручник акумулює в собі основні навчально-методичні матеріали, необхідні для підготовки та проведення всіх видів і форм занять відповідно до нормативних вимог.

Крім того, застосування підручників цього виду, надало широкі можливості для самостійного вивчення навчальних тем, підготовки до занять та отримання додаткової інформації з конкретної навчальної теми.

¹⁸⁶ Кубрак С. В. Використання інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю: Навчально-методичний посібник. / С. В. Кубрак – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 96 с, іл.



Ефективними у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю стали фахові *комп'ютерні програми* (електронний конструктор уроку, та ін.).

Як свідчать результати досліджень, використання комп'ютерних технологій у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю відбувалися під час аудиторних та позааудиторних занять і у різних режимах (індивідуаних та групових), хоча перевага студентами було віддана позааудиторним заняттям та індивідуальному режиму.

Комп'ютеризоване викладання мов, інтернет-технології, електронна пошта, Інтернет-конференції, соціальні мережі, блоги і таке інше – широко використовувалося для покращення безперервного процесу професійної підготовки майбутніх вчителів. Під час експериментального навчання саме ці технології виявилися ефективними і такими, які викликали найбільший інтерес у студентів-філологів.

Майбутнім учителям було цікаво працювати з Інтернет-ресурсами, оскільки всі Web-матеріали є реальними, автентичними, найновішими й актуальними, що і було причиною підвищення мотивації під час виконання різноманітних завдань.

Можливості Інтернету для удосконалення мовної підготовки студентів-філологів, особливо в плані підвищення комунікативного та професійно орієнтованого характеру навчання мов настільки широкі, що жодна методика не може вважатися повноцінною, якщо вона не передбачає місця для використання Інтернету і комп'ютерних технологій взагалі.

Ми виділили декілька типів дидактичних завдань, які можна вирішувати на основі ресурсів Інтернету: формувати вміння читання мовою, що вивчається, безпосередньо використовуючи матеріал мережі, удосконалювати вміння аудіювання на основі автентичних звукових та відео ресурсів мережі, розвивати вміння діалогічного та монологічного мовлення на основі проблемного обговорення інформаційних ресурсів, формувати вміння писемного мовлення, беручи участь у листуванні, письмовому обговоренні проблеми, мережевому проекті; поповнювати словниковий запас лексичними одиницями, що зустрічаються в автентичних текстах Інтернету, знайомитися із соціокультурним аспектом мови, особливостями мовленнєвої поведінки носіїв мови, в тому числі із мовленнєвим етикетом, що функціонує в каналах комп'ютерної взаємодії.

Застосування електронної пошти, програми Skype чи YahooMessenger ми використовували під час розвитку писемних навичок та граматики. Електронні посібники застосовували для розвитку навичок читання. Фільми, комп'ютерні програми та подкасти для студентів ЕГ були досить ефективними у розвитку слуховимовних навичок та у збагаченні лексики.

Інтернет надав необмежені можливості для підготовки майбутніми учителями-філологами доповідей, рефератів і презентацій, а також для проектної роботи.



Використання Інтернет-ресурсів у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю в більшості випадків відбувалося позааудиторно в груповому та індивідуальному режимах і незначна їх частина проходила під час аудиторних занять в групових та індивідуальному режимах, при наявності доступу до Інтернету.

Інтернет забезпечив можливість розвитку усіх чотирьох мовленнєвих умінь – читання, письма, мовлення і аудіювання. Питання для дебатів чи круглих столів та бесід після закінчення вивчення даної підтеми обговорювалися всією групою.

Використання Інтернету поступово спричинило виникнення абсолютно нового типу текстів – *E-mails*. Використання *електронних дискусій* – це прийом спілкування за допомогою інформаційних технологій. Ефективними виявилися такі види спілкування за допомогою інформаційних технологій, як синхронні та асинхронні.

До синхронних видів електронної комунікації ми відносимо: конференції в режимі on-line, інтернет-конференції та бесіди. До асинхронних – електронну пошту, форуми, письмові обговорення. Оскільки сучасні студенти є користувачами глобальної мережі і різних видів спілкування, то введення їх до засобів і способів навчання є логічним.

Електронна пошта сприяла автономному навчанню, розвиваючи здебільшого навички письма. Цей вид спілкування завдяки безкоштовності в наш час використовується як студентами, так і вчителями у всьому світі частіше, ніж телефон чи факс-зв'язок, оскільки він забезпечує можливість автентичного спілкування, тобто спілкування з носіями мови, а не лише з викладачем, також розширює коло спілкування. Студенти можуть листуватися зі своїми однолітками, професорами, спеціалістами тієї сфери, що їх цікавить. Вона може виступати джерелом для поповнення знань про повсякденну культуру суспільства, що розмовляє мовою, яку вивчають студенти, дозволяє студенту “вийти” за межі навчальної програми, оскільки за браком часу викладач на заняттях не має можливості витратити час на детальне вивчення певних тем. Використання електронної пошти підвищує мотивацію вивчення іноземної мови, створює таку ситуацію, за якої роль викладача перестає бути центральною¹⁸⁷.

Студенти самостійно обирали теми для спілкування, змінювали напрям своїх обговорень, оскільки основною метою виступало спілкування, а не відтворення писемного мовлення без помилок.

У використанні E-mail під час навчання філологічних дисциплін ми виділяли такий аспект як розвиток *креативного письма*: написання оповідань,

¹⁸⁷ Кубрак С. В. Пошукові завдання як засіб формування самостійної роботи майбутніх вчителів іноземної мови // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інноваційних освітніх технологій: Збірник наукових праць / За аг. Ред.: Л.В. Калініної; О.Е. Антонової. – Вип. 5. / С. В. Кубрак – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. – 228-230.



розповідей за допомогою креативного листування; обмін досвідом використання ігор та олімпіад для навчання мов; розповіді про переваги проведення мультимедійних конференцій, які розвивають різні компетенції, використання писемного спілкування під час проведення конференцій, писемне спілкування після конференції (електронне листування).

Кооперативне навчання за допомогою інтерактивних сайтів які виступають як засіб комунікації, надавали можливість “зустрічатися” на сайті, обмінюватися думками, точками зору, вести бесіди з різних проблем, співпрацюючи, навчатися спілкуванню іноземною мовою.

Чат-комунікація – є способом дистанційного спілкування. Сьогодні багато користувачів, насамперед молоді, спілкується у чаті й активно користуються Інтернетом для отримання інформації, тому студенти ЕГ часто використовували чати для спілкування, розвиваючи при цьому комунікативні навички.

Навчальний форум виявився ефективним для організації діалогу студент-студент, студент-викладач поза заняттям. Таке інтерактивне спілкування додало процесу навчання нових барв, дозволяло вирішити багато проблем. За допомогою програм з електронного листування сформувався зв’язок між усним та писемним мовленням.

Комунікацію електронною поштою ми проводили за допомогою *E-mail проектів* в процесі вивчення ділового листування. Їх перевагою було те, що комунікація відбувалася з реальними партнерами. Студентам важливо, що ділові електронні листи створювалися не для викладача з метою продемонструвати свої знання та отримати оцінку, а для реальних партнерів з метою передачі інформації чи обговорення актуальної проблеми. Це сприяло розширенню мовної компетенції студентів і підвищенню мотивації вивчення мови.

Мультимедія-системи мають унікальну можливість надавати величезну кількість корисної і цікавої інформації в максимально зручній і доступній формі. Саме завдяки цьому вони знайшли широке застосування в професійному навчанні, професійній діяльності тощо.

Мультимедійні засоби навчання універсальні, і тому використовувалися нами на різних етапах навчання, як на заняттях, так і в позааудиторній роботі: під час мотивації як постановка проблеми перед вивченням нового матеріалу, поясненні нового матеріалу як ілюстрації, під час закріплення та узагальнення знань, для контролю знань. Сучасну модель навчання складно уявити без використання новітніх технологій, інформаційних засобів навчання та мультимедійних технологій.

Ми вважаємо, що використання розробки *мультимедійної презентації* під час читання лекції, виступу на конференції дуже зручний прийомом для викладача та студента. Так, електронні презентації в *PowerPoint* надали можливість при мінімальній підготовці і незначних затратах часу підготувати наочність до практичного, лабораторного заняття чи лекції. Заняття та лекції,



доповнені PowerPoint були видовищні та ефективні. А підготовка студентами навчальних проєктів, як домашнього завдання, для подачі нового матеріалу або контролю рівня його засвоєння – це можливість для студентів-філологів проявити свої творчі здібності.

Мультимедійні технології мають безперечні переваги над традиційними навчальними технологіями.

Представимо сказане вище в табл. 3.11.

Таблиця 3.11.

Переваги та недоліки використання мультимедіа у професійному саморозвитку майбутнього вчителя

Переваги використання мультимедіа	Недоліки використання мультимедіа
<ul style="list-style-type: none">• Забезпечують високий рівень інтерактивності між студентом і матеріалом.• Можна розробляти і вдосконалювати різноманітні навчальні стилі і взаємодії, що стало можливим завдяки застосуванню інтерактивного відео.	<ul style="list-style-type: none">• Кожному студенту необхідний доступ до мультимедійної системи.• Потрібне спеціальне обладнання для роботи програм (комплекс мультимедіа).• Розробка може вимагати значних фінансових затрат та затрат часу.

Впровадження мультимедійних технологій у навчальний процес вивчення будь-якої мови значно підвищує якість презентації навчального матеріалу та ефективність його засвоєння студентами, збагачує зміст дисципліни, підвищує мотивацію до вивчення мови, створює умови для більш тісної співпраці між викладачами і студентами. Отже, мультимедійні технології навчання стали органічною складовою навчального процесу.

Наступною темою була: “Використання активів ресурсного ІКТ-центру для професійного саморозвитку майбутнього вчителя”.

У зв’язку з розвитком сучасних технологій і широким використанням комп’ютерних інформаційних технологій у навчанні філологічних дисциплін, поряд з поняттям автономії студента значного розповсюдження набуває поняття автономного, самокерованого вивчення мови, що визначає відповідну форму навчання, оволодіння предметом. У цьому контексті автономне, самокероване навчання є формою організації самостійної навчальної діяльності



студентів, дидактичною моделлю, в якій створюються умови для формування необхідних здібностей і якостей автономного оволодіння професією.

Шляхом самостійного опанування професії є ресурсний ІКТ-центр самопідготовки. Вчені довели, що ресурсний ІКТ-центр самопідготовки майбутніх учителів повинен відповідати наступним критеріям:

- безумовна доступність для користувачів інформації, як фізична, так і матеріальна;
- доступ до всесвітньої мережі Інтернет (режим роботи та безкоштовне обслуговування);
- гарантія кваліфікованого використання (професійна підготовка персоналу до роботи з інформацією: пошук, обробка, класифікація, накопичення тощо)¹⁸⁸.

Робота в ресурсному ІКТ-центрі самопідготовки майбутніх учителів спрямована на розвиток та саморозвиток. Вона була направлена на вміння студента самостійно (або за допомогою викладача) оцінити свій рівень професійної підготовки і свої проблеми, намітити цілі й конкретні навчальні завдання, підібрати необхідні для роботи матеріали, забезпечити самостійну тренувальну роботу, оцінити досягнутий результат і ефективність своєї навчальної діяльності.

Студенти намагалися засвоїти методологію самостійного поповнення професійних знань та вчилися самостійно керувати процесом оволодіння, удосконалення своїх знань, умінь та навичок саме під час роботи в цьому центрі.

Ресурсний ІКТ-центр самопідготовки майбутніх учителів може створюватись на базі колекції різного роду *навчально-методичних* (комп'ютерні підручники; комп'ютерні тести та завдання on-line; аудіо та відеокурси; комп'ютерні лабораторні роботи; проектні завдання з використанням PowerPoint); *інформаційно-довідкових* (електронні та on-line словники, довідники, енциклопедії, on-line новини та періодика); *інформаційно-пізнавальних матеріалів* (аудіо- та відеотека додаткових матеріалів з різних дисциплін; доступ до мережі Інтернет; електронна пошта; ППЗ – педагогічний програмний засіб).

Графічно структуру такого центру можна представити наступним чином на рис 3.9.

Будь-який студент, який бажав самостійно вдосконалити свої професійні вміння, міг знайти в центрі розроблені методистами навчальні стратегії та прийоми самостійного керівництва власною навчальною діяльністю, шляхи неперервного професійного саморозвитку.

Функціональна спрямованість ресурсного ІКТ-центру самопідготовки майбутніх учителів полягає в тому, щоб допомагати студентам в мовному

¹⁸⁸ Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. / Н. Ф. Коряковцева – М.: Аркти, 2002. – 175 с.

розвитку, створювати умови для автономної тренувальної роботи і практики в мові, рефлексивного аналізу і накопичення власного досвіду, допомагати при самостійному управлінні навчальною діяльністю.

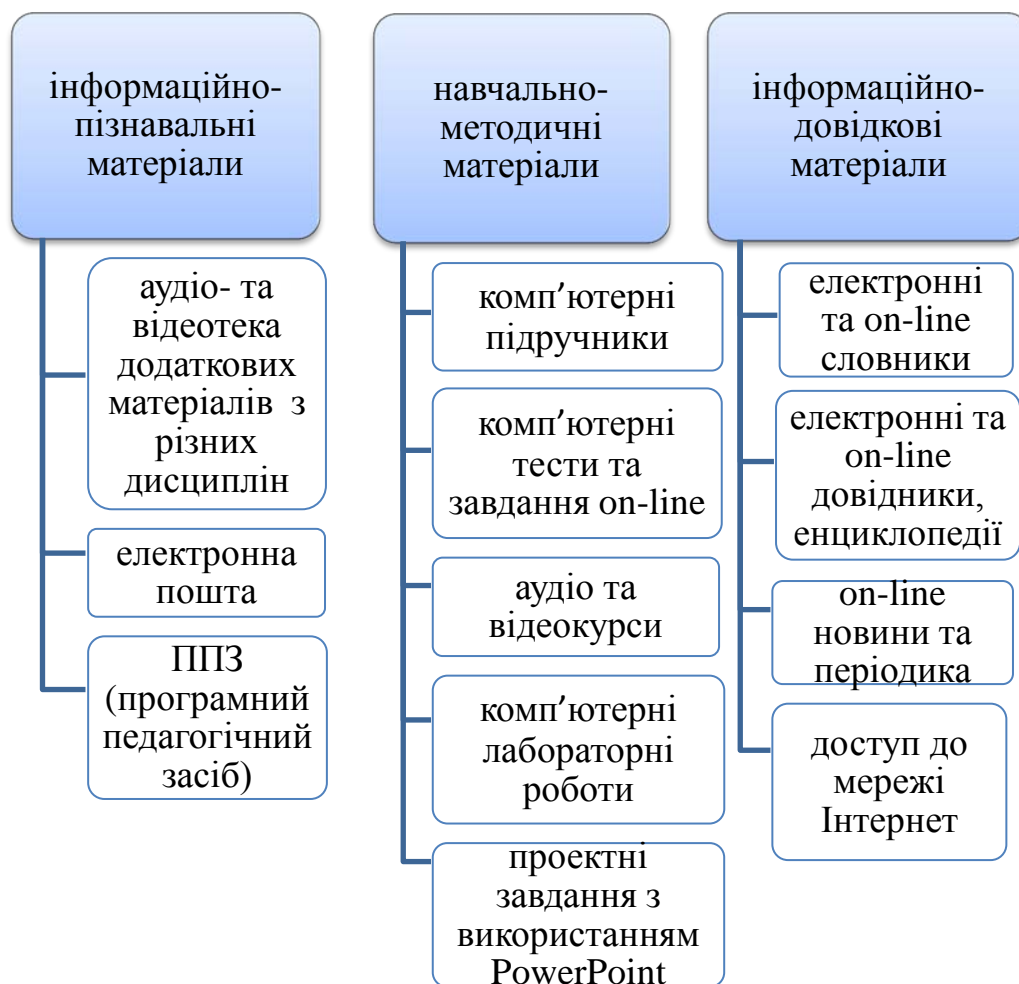


Рис 3.9. Структура ресурсного ІКТ центру

Результатами впровадження навчального спецкурсу “Інформаційні технології у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю” стали: усвідомлення ролі власної особистості в процесі професійного становлення; розуміння необхідності самостійної роботи студентів для професійного саморозвитку; бачення результатів саморозвитку; виявлення відношення до інновацій в професійній освіті майбутнього вчителя філологічного профілю.

Впровадження спецкурсу забезпечило формування знань майбутніх учителів-філологів етапів, методів, засобів і факторів, що впливають на професійний саморозвиток майбутнього вчителя філологічного профілю.

На оцінному етапі експериментальної роботи майбутніх учителів філологічного профілю розроблялися програми фіксації та оцінки особистісного та професійного саморозвитку. Метою цього етапу стали:



інтеграція теоретичних і практичних знань саморозвитку, вироблення вмінь і навичок планувати, здійснювати особистісний і професійний саморозвиток, набуття відповідного досвіду.

У ході розробки програм саморозвитку майбутні вчителі-філологи дотримувались наступного плану:

1. Скласти свій професійний автопортрет.
2. Перерахувати свої сильні та слабкі сторони, як професіонала.
3. Визначити риси, якості, властивості особистості, ЗНУ які необхідно розвивати, вдосконалювати.
4. Визначити перспективи професійного саморозвитку.
5. Розробити програму особистісного та професійного саморозвитку.
6. Скласти чіткий план дій з реалізації розробленої програми.
7. Запланувати заходи щодо постійного самоспостереження, самоконтролю здійснення програми професійного саморозвитку і можливі шляхи корекції.

Рушійною силою саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю, за нашими висновками, є подолання внутрішніх протиріч. З метою виявлення таких протиріч у ході практичних заняття було запропоновано дати відповіді на наступні запитання: “Хто я є?”, “Що я хочу змінити в собі як у майбутнього вчителя?”, “Яким я бачу власне професійне майбутнє?”, “Мій професійний шлях”, “Чого я прагну досягти в професійній діяльності?”.

У ході вивчення тем формувалися важливі знання про засоби оцінки власної індивідуальності, оскільки саме за їх наявності майбутній учитель здатний актуалізувати свій внутрішній потенціал, стати суб’єктом власного саморозвитку.

На етапі самовизначення відбувалось співставлення майбутніми вчителями філологічного профілю потенційних можливостей із заданими вимогами професії та власним баченням життєвого та професійного шляху (“Я реальне” та “Я – в майбутній професії”), усвідомлення необхідності постійного саморозвитку.

У результаті вивчення спецкурсу студенти приходили до висновку про те, що процес професійного саморозвитку є складним, тому він повинен бути усвідомленим, цілеспрямованим, систематичним.

У процесі створення програм особистісного та професійного саморозвитку майбутнім учителям-філологам ми рекомендували особливу увагу звернути на наступні позиції: чітке формулювання процесу професійного саморозвитку, уміння його вмотивовувати, визначення запланованих результатів саморозвитку. Програму пропонувалося розробляти в формі професійного Портфоліо.

У перекладі з італійського “портфоліо” означає “тека з документами”.

Портфоліо майбутнього вчителя – це спосіб фіксації, накопичення матеріалів, що демонструють рівень професіоналізму майбутнього вчителя і вміння вирішувати завдання своєї професійної діяльності.



Ми орієнтували студентів на те, що у майбутнього вчителя має бути “досьє успіхів”, в якому фіксується все цікаве і гідне з того, що відбувається в його професійному житті. Таким досьє став сайт учителя або його портфоліо.

Ми наголошували, що портфоліо майбутнього вчителя показує рівень підготовленості студента до професійної діяльності і рівень активності у навчальних та позанавчальних видах діяльності і з'ясували, що воно може бути зроблене у довільному стилі: паперове, електронне, веб-портфоліо. Головне його призначення – продемонструвати найбільш значущі результати практичної діяльності для оцінки своєї професійної компетентності, такі як реалізовані проекти, участі в олімпіадах і конкурсах, проведені наукові дослідження і результати практичної діяльності.

Спектр діяльності сучасного педагога може бути настільки широким, що зібрати докупи всі результати навчальної та результати позааудитової чи позанавчальної діяльності в одному документі просто неможливо. У цьому випадку необхідно створити *електронне портфоліо*, яке об'єднає весь набір робіт і представить всі аспекти діяльності у вигляді повної картини.

Електронне портфоліо педагога – це веб-базований ресурс, сайт учителя, який відображає індивідуальність та професійні досягнення власника.

Упродовж останніх років Інтернет отримав дуже великого поширення, а аудиторія його настільки виросла, що неоприлюднене в Інтернеті у вигляді сайту портфоліо можна вважати “недоробленим”. Сотні людей не матимуть змоги знайти необхідний сайт-портфоліо, не зможуть оцінити його відповідно до заслуг, прокоментувати його, скористатися передовими педагогічними ідеями. Портфоліо, яке розміщено в теці на комп'ютері не має ніякої цінності ні для майбутнього вчителя чи практикуючого, ні для громадськості. Публікація портфоліо в мережі вкрай необхідна.

Портфоліо дозволяє майбутньому педагогу проаналізувати, узагальнити і систематизувати результати своєї роботи, об'єктивно оцінити свої можливості та спланувати дії з подолання складнощів і досягнення більш високих результатів у професійній діяльності та намітити цілі для професійного саморозвитку.

Можна виділити кілька видів портфоліо:

- Портфоліо досягнень – у цьому випадку найбільший наголос слід зробити на документах які підтверджують успіхи Вашої діяльності.
- Презентаційне портфоліо – необхідне при працевлаштуванні, особливо у тих випадках, коли заробітна плата призначається за підсумками співбесіди.
- Тематичне портфоліо – у цьому варіанті наголоси розміщуються на тематично відокремлених творчих роботах у різних сферах діяльності.
- Комплексне портфоліо – об'єднує в собі перелічені вище види портфоліо.

Цілі ведення портфоліо: систематизація досвіду, чітке визначення напрямів розвитку, що полегшує самоосвіту чи саморозвиток, об'єктивна



оцінка наявних професійних умінь, допомога в отриманні посади чи при участі в конкурсі, вступі до аспірантури.

Спроба відповісти на суперечливі питання неминуче примушує поглянути на свою роботу критично. А сам процес пошуку відповіді на ці питання сприяє професійному зростанню майбутнього педагога і дає можливість намітити план та перспективи власного професійного саморозвитку.

Отже, у ході експериментальної роботи ми переконалися у тому, що розроблені нами форми та методи навчання допомагають вирішувати студентам різноманітні завдання.

Набувати необхідних знань, виробляти необхідні уміння і навички, формувати філологічне мислення, стимулювати студентів до активної пізнавальної діяльності, творчості та самовдосконалення, а головне, надає можливість формувати високий рівень професійної компетентності та компетентності саморозвитку.

Наше дослідження показало також, що дуже важливо для набуття професійної компетентності та компетентності саморозвитку правильно забезпечити педагогічні умови-фактори для формування позитивної мотивації як у навчанні, так і у наступній професійній діяльності.

Це змушує студентів більше концентруватися на навчанні, активізувати свою пізнавальну діяльність, власну активність і креативність.

Усе це підвищує їх професійну та соціальну активність, а також сприяє їх неперервному професійному саморозвитку.

3.7. Технологія формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя

Поняття "особистість" є центральним у психології, воно активно розглядається в усіх психологічних школах. Саме особистість – вузол суспільних відносин, а це означає, що природа особистості конкретно-історична; особистість — діяльна, активна індивідуальність; особистість — міра індивідуальної активності, самоактуалізації, самоствердження, творчості; особистість — суб'єкт історії, який існує в соціальній цілості.

Соціальні якості формуються тільки в соціальному процесі, під час взаємодії людей і людей, людей і речей, в динаміці відтворення та оновлення соціального буття¹⁸⁹, а також в спеціально організованих умовах у навчальних закладах з використанням певних технологій.

Соціально значущі якості вчителя – це особлива комбінація професійно необхідних особистісних властивостей і якостей (змістовних і динамічних), що зумовлює громадсько-педагогічну активність педагога, спрямовану на

¹⁸⁹ Современный философский словарь // Под ред. В. Е Кемерова. — М. : Одиссей, 1996. — С. 250-251.



розвиток, виховання і навчання школяра у соціальному середовищі, з метою розвитку суспільства.

Проаналізувавши рівень сформованості соціально значущих якостей у студентів, ми прийшли до висновку щодо необхідності створення технології формування означених якостей.

Формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя нами розглядалося як компонент процесу формування творчої особистості, спеціаліста з високим рівнем професійності та самореалізації.

Подібне розуміння цього процесу порушує проблему пошуку адекватного підходу до його технологічної реалізації. У психолого-педагогічній науці сьогодні існують різні підходи до технології професійного розвитку вчителя. Серед них: *процесуально-динамічний*, який робить акценти на формуванні динаміки поведінки особистості і на функціональному призначенні окремих якостей; *діяльнісний* — дає основи розуміння "розвитку" не тільки як дозрівання чи певних змін у часі, а й як якісне перетворення особистості в процесі професійної діяльності.

Названі наукові підходи суттєво різняться між собою: кожен з них представлений низкою відповідних понять, які не є висновком із якої-небудь однієї, загальної для них категорії. Разом з тим вони взаємодоповнюють один одного і тому можуть бути об'єднані в рамках одного *особистісно-орієнтованого підходу*.

Його методологічною основою, на нашу думку, повинна стати система реконструйованих принципів психічного розвитку особистості. Вони були сформульовані в культурно-історичній теорії походження і формування психіки та свідомості Л.С. Виготського, психологічній теорії діяльності А.Н. Леонтьєва і С.Р. Рубінштейна^{190, 191, 192}.

"Вирощування" творчої особистості, її саморозвитку в освіті разом з появою різних моделей інноваційного навчання веде до кардинальної зміни типу соціокультурного наслідування, при якому забезпечується перевага нового над копіюванням старого.

В умовах переходу до нової освітньої парадигми складаються передумови для поширення й розвитку особистісно-орієнтованого підходу до освіти, якому відповідають такі риси педагогічної позиції:

- *мета*: сприяння становленню й розвитку особистості учня;
- *основні засоби*: актуалізація, фасилітація, організація мисленнєвої діяльності, проблематизація, проектування;

¹⁹⁰ Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психолог. очерк: кн. для учителя / Лев Семенович Выготский. — [2-е изд.]. — М. : Просвещение, 1967. — 96 с.

¹⁹¹ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.

¹⁹² Рубинштейн С. Л. Человек и мир / Отв. ред.: К. А. Абульханова-Славская, А. И. Славская. — М. : Наука, 1997. — 189 с.



- *засоби спілкування*: співробітництво, розуміння, визнання і сприйняття іншого, колективна мислительна діяльність;
- *ставлення до учня*: як до повноцінного суб'єкта співробітництва з партнером.

Розроблена нами технологія формування соціально значущих якостей ґрунтується на теорії діяльності, в основу якої покладена індивідуально-креативна концепція та засади особистісно-орієнтованої освіти.

Отже, система професійної підготовки майбутнього педагога орієнтується на структуру вчительської діяльності, на формування необхідних для цієї діяльності вмінь: проєктувальних, адаптаційних, організаційних, мотиваційних, комунікативних, контролю та самоконтролю тощо.

Відповідно до положень індивідуально-креативного підходу (І.А. Зязюн, В.А. Кан-Калик) оволодіння професією вчителя і майстерністю має відбуватися на індивідуально-особистісному рівні. Цей підхід забезпечує особистісний рівень оволодіння спеціальністю, виявлення та формування творчої індивідуальності безпосередньо у навчальному закладі, формування планетарного світогляду студентів, опанування технологією діяльності на основі одержання загальної та професійної освіти. Доцільним є зауваження І.А. Зязюна, що технологічність і творчість у педагогічній діяльності мають бути у розумному поєднанні. "Педагогічний досвід виключає копіювання чужого досвіду, лише та його частина, яка піддається відтворенню, може стати надбанням учителя. Ця частина повинна чітко окреслитись, технологічно відокремитись у вигляді прийомів, операцій, процедур, які піддаються численному повторенню. Педагогічна технологія відтворюється в режимі взаємодії конкретного вчителя і конкретного учня, а отже, неповторна, і, отже, творчо переосмислена", – зауважує вчений¹⁹³.

Отже, потенційно можлива підготовка кожного студента до рівня достатньо успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням його творчої особистості. Цей підхід відкриває оптимальні перспективи. А. Маслоу зазначав, що вчитель або оточуюча культура не створюють людину. Вони не народжують у неї спроможності любити або бути допитливим, філософствувати або творити. Швидше вони надають можливість, створюють сприятливі умови, спонукають, допомагають тому, що існує у самій людині, стати реальним і актуальним¹⁹⁴. Тому, учитель загальноосвітнього закладу і викладач вищого педагогічного навчального закладу покликані сприяти та допомагати молодій людині усвідомити й розвинути свої здібності, особистісні

¹⁹³ Зязюн І. А. Естетична регуляція ціннісної свідомості / Іван Зязюн // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методич. семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 20.

¹⁹⁴ Маслоу А. Самоактуалізація / Абрахам Маслоу // Психология личности: тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, А. А. Пузырева. – М. : Мысль, 1982. – С. 114.



якості, перш за все, які необхідні для її самореалізації в житті та професійній діяльності, тобто соціально значущі якості.

Технологія формування соціально значущих якостей розглядається нами як змістова реалізація особистісно орієнтованого процесу, яка є одночасно системним методом створення, застосування і визначення викладання і засвоєння знань з урахуванням технологічних і людських ресурсів.

Цільовий компонент розробленої нами технології включає мету, принципи та компоненти системи соціально значущих якостей.

Результатом застосування розробленої нами технології є сформованість соціально значущих якостей майбутнього вчителя. Процес формування означених якостей має такі складові:

- *пріоритетні цілі*, на які орієнтується викладач вищого навчального закладу: підготовка педагога, здатного реалізувати у суспільстві покладену на нього соціальну роль;
- *організація навчального матеріалу*: оновлення змісту психолого-педагогічного процесу підготовки вчителя на основі особистісно орієнтованого підходу;
- *вибір форм, методів і засобів організації процесу формування соціально значущих якостей*: поєднання традиційних та інноваційних методів; включення студентів у різні види пізнавальної та практичної діяльності.

Основними видами діяльності у процесі формування соціально значущих якостей були: навчальна (лекції, семінари, факультатив, система самостійної роботи); позанавчальна (індивідуальна психокорекційна робота, соціально-психологічні тренінги, психолого-педагогічна практика); громадсько-педагогічна (робота у педагогічних загонах, підліткових клубах, інтернатах, участь у громадських організаціях).

Змістовий компонент технології формування соціально значущих якостей забезпечували реалізовані нами:

- форми (бесіди, анкетування, тестування, дискусії, ділові ігри, тренінги, корекція);
- методи (словесні, наочні, практичні);
- засоби (друковані, аудіовізуальні, комп'ютерні, робочі програми, методичні рекомендації).

Сучасні дослідження, пов'язані з ефективними підходами до підготовки майбутнього педагога, здебільшого акцентують увагу на навчальній, тобто, аудиторній діяльності.

Змістовий компонент технології включав розвиток навичок та вмінь, накопичення знань студентів на лекційних, семінарських та лабораторних заняттях, спрямованих на розкриття особистості майбутнього вчителя, його творчого потенціалу, формування його соціально значущих якостей.

Так, на заняттях психолого-педагогічного циклу зі студентами Житомирського державного університету при вивченні курсів педагогіки,



соціальної педагогіки, загальної та вікової психології (теми: "Особистість", "Формування особистості" "Педагогічна діяльність" тощо) особлива увага приділялася вивченню Я-концепції з позиції формування соціально значущих якостей, оскільки велика кількість соціальних, у тому числі міжособистісних ролей, часто несумісних, а також перехід особистісних "его"-станів постійно ставлять перед майбутнім спеціалістом проблему тотожності з самим собою, досягнення конгруентності самому собі.

Нами визначався рівень самототожності майбутнього педагога як вид структурної визначеності, який виробляється в процесі біологічного дозрівання та соціалізації на основі динамічного упорядкування взаємин і ставлення до самого себе. "Я" індивід проявляється у зв'язках з рідною йому культурою, у наявності індивідуально-моральних цінностей та провідної діяльності.

Рівень узгодженості й інші особливості Я-концепції ми виявляли за допомогою методики, яку проводили на лабораторних заняттях з курсу загальної психології. Досліджуванім пропонується швидко дати 10 довільних відповідей на запитання "Хто я?" за такою інструкцією: "Візьміть аркуш паперу і у верхньому кутку напишіть той варіант власного імені, до якого Ви найбільш звикли. Після цього:

А. Дайте 10 відповідей на запитання "Хто я?".

Зробіть це швидко, записуючи свої відповіді точно в тій формі, як вони приходять Вам на думку.

Б. Дайте відповідь на те ж питання так, як, на Вашу думку, відгукнулися б про Вас Ваші батько або мати (виберіть одного).

В. Дайте відповідь на те ж питання так, як, на Вашу думку, відгукнувся б про Вас Ваш найкращий друг (подруга).

Тепер порівняйте ці три набори відповідей та в письмовій формі вкажіть:

- 1. У чому виявляється схожість відповідей?*
- 2. Які відмінності Ви бачите у відповідях?*
- 3. Як Ви їх зможете пояснити щодо себе самого?*
- 4. Яким чином ці відмінності пояснюються, виходячи з індивідуальних особливостей інших осіб?*
- 5. Вкажіть, які з 10 відповідей Вашої самохарактеристики стосувались:*

- 1) фізичних якостей;*
- 2) психологічних особливостей;*
- 3) соціальних ролей.*

6. Установіть послідовність, яку Ви вважаєте доцільною при переліку цих 3-х груп якостей.

В кінці заняття викладач разом із студентами робить висновок: написане узагальнення можна розглядати як словесне визначення Я-концепції особистості, тобто зафіксованого уявлення про себе самого. Студентам пропонується звернути увагу на залежність Я-концепції від сприймання іншими людьми, що також багато в чому залежить від сформованості соціально



значущих якостей. Подібні вправи зі студентами на заняттях психолого-педагогічного циклу допомагають усвідомити ступінь своєї соціалізації і є відправним пунктом для роботи з формування соціально значущих якостей, необхідних у професійній діяльності майбутнього вчителя.

В межах навчальної (аудиторної діяльності) нами був розроблений та впроваджений факультатив для студентів експериментальної групи під назвою "Пізнай та створи себе", який проводився з використанням авторського методичного посібника "Вивчення особистості майбутнього вчителя"¹⁹⁵. Завданням факультативу було самовизначення себе як майбутнього професіонала, вивчення своїх психологічних особливостей, постановка та вирішення завдань із самовдосконалення особистості. У таблиці 3.12 представлений тематичний план занять факультативу.

Таблиця 3.12.

Тематичний план занять факультативу "Пізнай та створи себе"

№ З\п	Тема занять	Види занять та кількість годин			
		Лекції	Прак тичні	Лабо рато рні	Само стійні
1	Розділ I. Психолого-педагогічні основи вивчення особистості майбутнього вчителя. Основні наукові підходи до вивчення особистості майбутнього вчителя.	2	2		2
2	Стратегії побудови структури особистості.	2	2		2
3	Психолого-педагогічні методи вивчення особливостей майбутнього вчителя.	2		2	2
4	Самосвідомість особистості. Формування Я-концепції.	2	2		2
5	Розділ II. Система соціально значущих якостей майбутнього вчителя. Вивчення спрямованості особистості: соціальної, професійної, гуманістичної.	2		4	2
6	Вивчення сфер соціально значущих якостей: когнітивної, комунікативної, рефлексивної.	2		4	2
7	Розділ III. Методи формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя. Формування організованості.	2		2	2
8	Особливості педагогічного спілкування. Психологічна культура майбутнього вчителя.	4	2	2	2

¹⁹⁵ Мірошніченко О. А. Вивчення особистості майбутнього вчителя: метод. посіб. до вивчення дисципліни "Практикум із загальної психології" / О. А. Мірошніченко. – Житомир : ЖДПУ, 2007. – 200 с.



продовж. табл. 3.12

9	Розділ IV. Розвиток творчої особистості майбутнього вчителя. Творчість як передумова гармонійного розвитку особистості.	2	2		4
10	Самовдосконалення і творчий пошук студентської молоді		2		4
11	Розділ V. Громадсько-педагогічна діяльність майбутніх учителів. Особливості індивідуально-педагогічної роботи з дітьми, що потребують соціального захисту.	2		2	4
12	Формування соціальної активності майбутніх спеціалістів через роботу в молодіжних громадських організаціях	2		2	
Всього		24	12	18	32

На лекційних заняттях вказаного факультативу розглядалися теоретичні основи формування соціально значущих якостей у майбутніх учителів.

Практичні заняття були присвячені обговоренню та засвоєнню теоретичних питань у вигляді семінарів, круглих столів, дискусій тощо.

Достатня кількість годин факультативу присвячена для лабораторних занять, які складалися з двох етапів. На першому — проводилися діагностичні дослідження (дослідницькі методики подаються у посібнику)¹⁹⁶, на другому — використовувалися сучасні психолого-педагогічні методи: ділові ігри, психокорекційна робота, психотерапевтичні вправи. Опис цих методів подається в відповідній літературі^{197, 198}.

Представляємо фрагмент лабораторного заняття з елементами тренінгових вправ на тему: "Практичні навички спілкування як засіб формування соціально значущих якостей".

Мета. За допомогою інтерактивних форм роботи активізувати діяльність учасників семінару; сприяти активному та доброзичливому спілкуванню; за допомогою творчих ігор та індивідуальних вправ допомогти розкрити творчий інтелектуальний потенціал кожного студента; створити атмосферу комфорту та позитиву.

Обладнання. Демонстраційні плакати: "Як ми сприймаємо інформацію",

¹⁹⁶ Мірошніченко О. А. Вивчення особистості майбутнього вчителя: метод. посіб. до вивчення дисципліни "Практикум із загальної психології" / О. А. Мірошніченко. – Житомир : ЖДПУ, 2007. – 200 с.

¹⁹⁷ Мірошніченко О. А. Конфлікти та шляхи їх попередження у працюючих в умовах ізолюваної групи : навч.метод.посібник / О.А.Мірошніченко.– Житомир: ЖДУ, 2013. –176 с.

¹⁹⁸ Мірошніченко О. А. Зміст та структура поняття "соціально значущі якості особистості" / О. А. Мірошніченко // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2002. – Вип. 9. – С. 200–202.



"Піраміда потреб Абрахама Маслоу", "Шість правил, як сподобатися людям"; допоміжний плакат до вправи "Знайомство. Інтерв'ю"; чистий ватман (для визначення правил роботи групи), кольорові маркери, скотч, ножиці, файлові папки із завданнями, роздатковий матеріал до кожного із завдань, кольоровий папір.

Зміст заняття. Викладач пропонує студентам об'єднатися у групи (п'ять груп по 6-8 чоловік) за кольором роздаткового матеріалу, у яку заздалегідь вкладені завдання.

Визначення правил роботи групи. Дається одна хвилина на роздуми і кожна група має запропонувати своє правило; правила фіксуються, їх дотримуються учасники усіх груп протягом заняття.

Вправа "Знайомство. Інтерв'ю". Мета вправи – згуртувати групу, допомогти швидко встановити комунікативні зв'язки, познайомити учасників групи між собою, отримати один про одного цікаву інформацію, орієнтуючись на допоміжний плакат. Ця вправа має два варіанти виконання.

Перший варіант. Інструкція: "Виготовіть із кольорового аркуша паперу силует людини (шляхом обривання паперу). Дотримуючись зразка, запишіть інформацію про себе на фігурці та презентуйте себе у групі".

Другий варіант. Інструкція: "Об'єднайтеся у пари та виготовіть паперовий силует людини (на вибір за зразком). Обміняйтеся фігурками у своїх парах та візьміть один у одного інтерв'ю (схема запису інформації на допоміжному плакаті), презентуйте свою колегу у групі".

Час виконання вправи: 15-30 хвилин, залежно від кількості учасників.

Діалог між учасниками семінару на тему: "Що таке спілкування?"

Вправа "Спілкування це -...".

Мета. Удосконалювати вміння працювати колективно у міні-групі, допомагаючи один одному, обмінюючись думками під час виконання завдання.

Інструкція: " Погляньте на спинки своїх стільців. Підійдіть до дошки ті, хто знайшов папірці зі словами. За 2-3 хвилини слід викласти речення , яке починається словами: "*Спілкування це -...*".

Надруковане речення заздалегідь було розрізане на слова, а слова були прикріплені скотчем до спинок стільців. Слід так розміщувати слова, щоб учасники кожної з груп приймали участь у виконанні цієї вправи.

Речення викладається на дошці та прикріплюється за допомогою скотчу.

Спілкування - це процес двосторонньої комунікації, у якому люди обмінюються ідеями, думками, почуттями.

Вправа "Філософський вислів".

Мета. Під час обговорення вчитися виділяти основне слово у філософському вислові (афоризмі), об'єднувати думки колег у колективний та змістовний висновок.

В кожній групі на столах у папках знаходяться висловлювання видатних людей (по одному на групу), які так чи інакше пов'язані з гуманістичними ідеями, наприклад: "Обережно – дитина! Потрібно знати дитину, знати її силу і



слабкість, розуміти її думки, переживання, бережно торкатися її серця." (В.О.Сухомлинський); "Знання можуть надати людині ваги, але лише вихованість і гуманність можуть надати їй блиску." (Ф.Честерфілд); "Якщо ви навмисне хочете стати менш значущою особистістю, ніж Ви могли б стати за допомогою своїх здібностей, я застерігаю – Ви будете нещасними все життя!" (А.Маслоу).

На роздуми та обговорення у групах відводиться близько 5 хвилин. Потім кожна група зачитує свій вислів та презентує колективне тлумачення даного афоризму.

Вправа "Гуманістична квітка".

Кожна група має кольорову пелюстку з певним заголовком (5 груп - 5 пелюсток). А саме:

- гуманізація навчання - ...
- гуманістична особистість - ...
- видатні гуманісти - ...
- гуманізація управління - ...
- гуманізація виховання - ...

Інструкція. Протягом 3-5 хвилин дайте колективне визначення обраному поняттю, чітко сформулюйте та запишіть на пелюстках. Презентуйте свої відповіді усім учасникам семінару.

Після виступів учасників на дошці утворюється велика різнокольорова квітка, яка символізує собою єдність педагогів, спорідненість гуманістичних поглядів, прагнення до постійного удосконалення своєї професійної майстерності.

На лабораторних заняттях ми використовували трансактний аналіз Е. Берна, спрямований на усвідомлення міжособистісних ролей, що програються людьми й зумовлені переважно емоційними потребами.

Як приклад, можна навести такі вправи:

А. Напишіть імена 2-х людей, які Вам дуже подобаються. Вкажіть по 5 якостей, які Вам у них подобаються.

Б. Напишіть імена 2-х людей, які Вам зовсім не подобаються. Вкажіть по 5 якостей, які Вам у них не подобаються.

В. Тепер порівняйте всі 4 переліки і з'ясуйте, які особистісні параметри людей спонукають Вас їх любити або ненавидіти. Назвіть якості людей, які важливі для Вас, які Ви шукаєте в оточуючих і які Вас відштовхують від них.

Під керівництвом викладача студенти приходять до висновку, що існує зв'язок самохарактеристики з характеристиками, які даються іншим людям, оскільки кожна особистість може зрозуміти іншу лише в межах Я-концепції.

В дослідженнях, проведених нами, студенти називають такі найбільш прийнятні якості педагога, як "уміння добре пояснити матеріал", "добродота", "любов до людей", "елегантність", "почуття гумору". Найбільш неприйнятні – "злорадність", "зарозумілість", "нечесність", "нещирість", "неохайність".



Таким чином, можна зробити висновок про колективну природу Я-концепції, про її залежність від оточуючих: чим більше нам подобаються люди, тим більше ми подобаємося їм, і тому покращити себе можна лише шляхом поліпшення тих груп і колективів, учасниками яких ми є.

Реалізація в ході формувального етапу експерименту *процесуального* компонента передбачала організацію не тільки навчального, а також і позанавчального процесу, а саме, соціально-психологічні тренінги. Опишемо їх суть. Соціально значущі навички й уміння, які ми формували шляхом соціально-психологічного тренінгу за допомогою групових методів, є компонентами комунікативної компетентності особистості. Це навички входження в контакт, орієнтації в проблемі партнера, вирівнювання емоційного напруження співрозмовника, аргументації, узгодження інтересів, ведення засідань і дискусій.

Комунікативна компетентність розглядалася нами як необхідна умова соціальної зрілості особистості. При цьому комунікативні навички самі по собі не є показниками істинної соціальної зрілості, оскільки вони можуть бути використані для досягнення цілей, які суперечать соціальним нормам. Комунікативна компетентність може не збігатися з рівнем морального розвитку особистості, ступенем інтеріоризації соціальних установок і цінностей, тому є хоч і необхідною, але недостатньою умовою істинної соціальної зрілості. Удосконалення технік спілкування разом із недовірою до людей, відсутністю емоційної захопленості загальною справою й нехтування нормами моралі формує управлінський підхід, відомий під назвою "макіавелізм".

Ми розглядали соціально-психологічний тренінг не стільки як засіб формування технік спілкування, скільки як метод розвитку особистості та формування соціально значущих якостей. Тренінг сприяв соціальному розвитку особистості не тільки щодо формування навичок спілкування, але й у плані заглиблення моральної свідомості й самосвідомості. Саме в процесі тренінгу ми створювали формування ситуації, які сприяють розвитку уявлення про моральні аспекти поведінки, як однієї з найважливіших складових у системі соціально значущих якостей.

Відомо, що на найбільш високому рівні розвитку моральної свідомості – на рівні "автономної моралі" – особистість у своїй поведінці орієнтується на стійку внутрішню систему моральних норм. На недостатньому рівні розвитку моральної свідомості "правильна" поведінка забезпечується потребою у схваленні з боку значущих людей або бажанням уникнути сорому через їхній осуд – це рівень "конвенціональної моралі", для якої характерна орієнтація особистості на задані ззовні норми та вимоги.

У більшості життєвих ситуацій для особистості існує морально-етична норма як межа, яка відокремлює "правильне" від "неправильного". Відсутність жорсткої фіксованості виявляється в тому, що існують морально-етичні межі для себе й для інших, ті, що декларуються, і ті, що виконуються, — відносно стійкі та нестійкі. Нерідко невизначеність, яка суб'єктивно відчувається,



розмитість моральних обмежень є наслідком недиференційованого усвідомлення їх суті.

Серед студентської молоді не тільки публічно "заохочувати", але навіть оцінювати в довірливому діалогічному спілкуванні поведінку один одного, з погляду дотримання моральних норм, як правило, не прийнято. У зв'язку з тим, на тренінгах ми вчили студентів експериментальної групи ефективному вираженню соціально бажаних моральних норм та власної моральної позиції через спілкування з однолітками. Проблема полягала в знаходженні адекватних для молодшої людини способів впливу на процес її соціального розвитку, розвитку її моральної свідомості.

Соціально-психологічний тренінг поміг створити реальні умови для здійснення такого впливу. Перша умова – це надання специфічної спрямованості груповим обговоренням. Груповий аналіз результатів рольової гри проводився в трьох напрямках: ефективність поведінки учасників гри, успішність застосування технік спілкування та дотримання моральних норм. Друга умова потребує підвищення "морального потенціалу" рольових ігор шляхом використання в них ситуацій морального вибору або моральної оцінки. Урахування критерію дотримання моральних норм під час групового аналізу рольової гри було спрямоване на розвиток здібності бачити, розуміти моральну проблему, а програвання ситуації морального вибору в рольовій грі – на розвиток здібності вирішувати її.

Створення цих умов мало свою специфіку на різних фазах соціально-психологічного тренінгу.

Фаза розігріву є універсальною для тренінгу, групової психотерапії та інших видів групового навчання або корекції. Вона мала на меті "розслабити" учасників, "підготувати їх до роботи" за допомогою спеціальних процедур знайомства, опитування про самопочуття, виявлення очікувань від тренінгу, а також за допомогою психорухових методик. Головним результатом цієї фази було зниження напруження студентів, зменшення страхів і тривог за себе, засвоєння групових норм. Завдання тренера полягало у створенні атмосфери, в якій обговорення морально-етичних цінностей стало б нормою діяльності групи.

Фаза лабілізації – фаза усвідомлення учасниками неадекватності своєї поведінки в певній ситуації. Розуміння власної неадекватності на поведінковому рівні є поштовхом до усвідомлення неадекватності більш глибоких особистісних утворень. У новій, незвичайній ситуації, створеній міжособистісною взаємодією в умовах тренінгу, людина, позбавлена звичної статусної опори, починає сприймати себе під іншим кутом зору і часто цілком в іншому світлі. Уже в перших дискусіях та рольових іграх учасники поза своєю волею розкривали власні особливості та психологічні проблеми. Їх усвідомлення самими учасниками досягалося шляхом зворотнього зв'язку, створеного за допомогою відеомагнітофона, товаришів по групі в процесі перегляду та обговорення відеоплівків. Якщо об'єкт-суб'єктний зв'язок від



відеомагнітофона дозволяв студенту спостерігати об'єктивну картину власної поведінки, то суб'єкт-суб'єктний зворотний зв'язок від учасників групи, які аналізують його поведінку в рольовій грі, носив, як правило, оцінюючий характер та виконував функцію нормативного соціального контролю.

Ми виділяли у лабіалізації два основні моменти: з'ясування рівня домагань й утворення мотивації до самовдосконалення. За допомогою лабіалізації в студентів першочергово утворювалося тимчасова негативна мотивація, яка виражається в падінні настрою, появі почуття ніяковості за себе, агресії до інших учасників і ведучого. Потім, у процесі роботи, ця негативна мотивація змінювалася на позитивну – більш глибоку й тривалу. Таким чином, у результаті лабіалізації в учасників з'являлося й посилювалося почуття недосконалості звичних стереотипів поведінки, ніби виправданих у реальній діяльності, і розвивалася готовність до засвоєння нового, з'являвся стимул до самовдосконалення, до того ж не тільки у вузькоповедінковому, але й у широкому особистісному контексті.

Більш глибоке усвідомлення себе як особистості, що досягалось на фазі лабіалізації, тягне за собою зміну самооцінки та ставлення до себе, що сприяло достатньо кардинальній перебудові особистості.

Фаза відпрацювання технік спілкування реалізувалася за схемою П.Я. Гальперіна: від зовнішньої, екстеріоризованої, розгорнутої мовної дії до внутрішньої, інтеріоризованої, згорнутої. Набір навчальних технік спілкування визначався цільовим напрямком експериментальної групи, але, як правило, найбільш актуальним було відпрацювання технік вступу в контакт, вирівнювання емоційного напруження, проведення нарад і дискусій, аргументації, виступу перед аудиторією. Саме на базі відпрацювання технік повною мірою були реалізовані можливості в розвитку здібності впізнавати й вирішувати моральні проблеми. Разом із тим досвід показав, що увага до морально-етичного аспекту питання під час аналізу поведінки учасників рольових ігор не завжди проходила безболісно. Часто введення морального критерію оцінки викликало прихований або навіть явний протест учасників. Висловлював він, як правило, не у відмові від участі в грі або в аналізі результатів з погляду дотримання моральних норм, а в прагненні принизити значення цих ігор, оцінити їх як непотрібні.

Але більшість учасників у процесі гри з "моральним потенціалом" емоційно глибоко втягувалися в ситуацію і цілком серйозно ставилися до відпрацювання моральної позиції в певній ситуації та її принципової оцінки.

Таким чином, одним із головних завдань у використанні соціально-психологічних тренінгів було створення сценаріїв рольових ігор, у яких би схвалювалася послідовно моральна поведінка. Отже, в навчальній та поза навчальній діяльності вищого навчального закладу соціально-психологічний тренінг може стати важливим методом соціального розвитку особистості та її морального вдосконалення.



Формування соціально значущих якостей здійснювалось через процес самореалізації майбутніх педагогів, тому велика кількість годин в курсі факультативу відводилася на самостійну роботу студентів.

Велику роль в цьому процесі відіграє самовиховання. М.М. Рубінштейн, досліджуючи проблему підготовки майбутнього педагога, доходить висновку, що в контексті цього процесу необхідно мати на увазі: по-перше, те, що йому дала природа і що він повинен розвивати в собі; по-друге, те, що йому повинна дати наука і чому він повинен набути, головним чином, теоретичною роботою; по-третє, те, що він повинен створити сам собі на природному та теоретичному ґрунті¹⁹⁹.

Майбутній учитель повинен чітко уявляти собі, що вдосконалення – це глибоко особистісний процес, у якому неможливе застосування шаблонів, стереотипів, жорстких цілей і директивних вказівок. Змістовий компонент процесу вдосконалення залежить від віку та індивідуальних особливостей конкретної особистості, від характеру професійної діяльності, від рівня керівництва процесом та обсягу вимог. Водночас, як показують практика та психологічні дослідження, при всій своїй багатоваріантності й суб'єктивності процесу праці над собою він має дещо спільне. Студенти експериментальної групи займались самовдосконаленням особистості за такими головними напрямками:

- розвиток світоглядної та позиційної визначеності, моральності, розширення свого кругозору;
- вдосконалення професійних й організаційних здібностей;
- формування загальної, технічної, правової й педагогічної культури, естетичних та фізичних якостей;
- постійне поповнення та поновлення знань, удосконалення практичних навичок і вмінь;
- формування навичок постійної роботи над собою, здатності до постійного вдосконалення, стійкої мотивації до розвитку;
- вироблення вмінь керувати своєю поведінкою та емоціями, оволодіння методами й прийомами емоційно-вольової регуляції.

Формування соціально значущих якостей відбувалося, на наш погляд, за такою схемою (рис.3.10).

Ми визначили "шлях" формування соціально значущих якостей — це вплив соціальної ситуації розвитку особистості через мікро-, мезо-, макросередовище на структуру особистості в цілому; а потім, у процесі надбання професійних якостей та професійної самосвідомості відбувається формування соціально значущих якостей.

¹⁹⁹ Рубинштейн С. Л. Человек и мир / Отв. ред.: К. А. Абульханова-Славская, А. И. Славская. – М. : Наука, 1997. – С. 140.

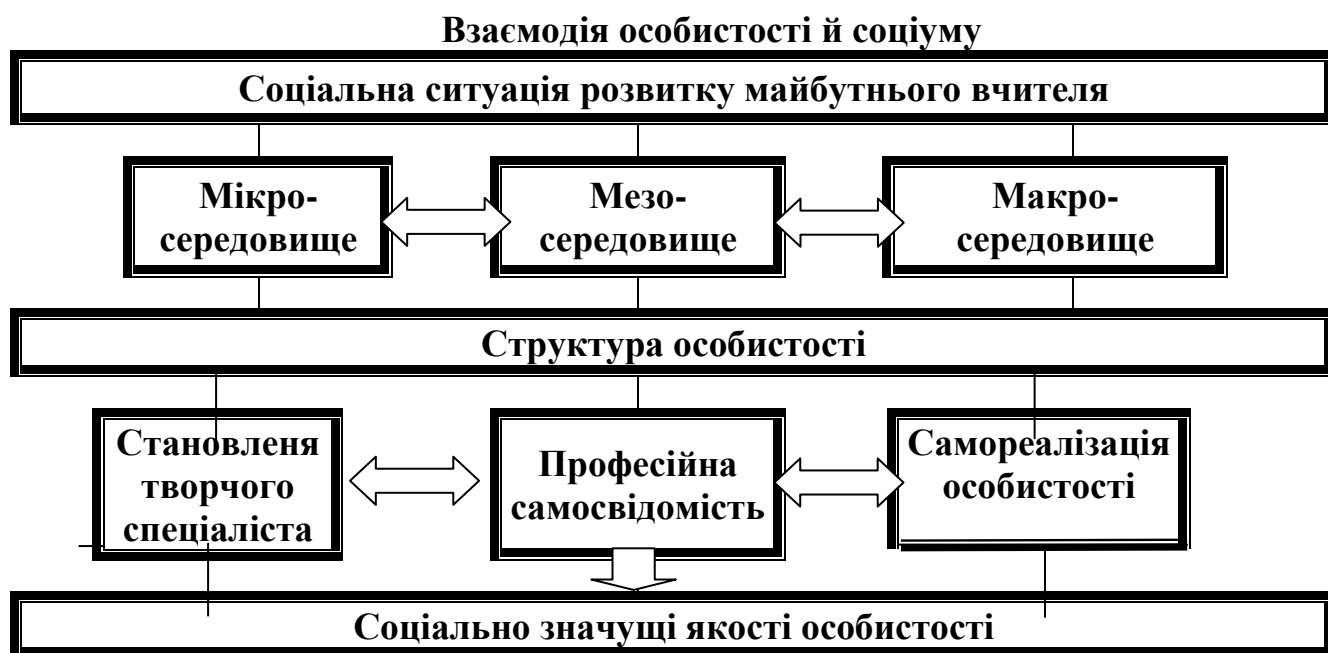


Рис. 3.10. Розвиток соціально значущих якостей особистості майбутнього вчителя у середовищі

Отже, самореалізація особистості – надзвичайно складний процес, який здійснюється під впливом багатьох чинників. Серед них помітну роль відіграє громадсько-педагогічна діяльність, спрямована на формування соціально значущих якостей особистості: робота студентів в педзагонах, підліткових клубах, індивідуальна робота з дітьми-інвалідами, з неповнолітніми правопорушниками, в молодіжних громадських організаціях. Така робота виступає ефективним засобом розвитку соціально значущих якостей майбутнього вчителя.

Студентська молодь – така вікова категорія, коли формуються і закріплюються соціально значущі, моральні якості особистості, збагачується світогляд. Найсприятливішою є можливість самореалізації. Тому процес розвитку молоді людини, майбутнього педагога, неможливо обмежити лише аудиторними заняттями. Актуальними в даному контексті є також позааудиторні форми діяльності, оскільки становлення громадянина здійснюється у процесі соціалізації в першу чергу. Провідні чинники цього процесу різноманітні: навчально-виховний процес, громадські організації, засоби масової інформації, заклади дозвілля тощо.

Формування соціально значущих якостей майбутнього педагога тісно пов'язане з його громадським вихованням, оскільки воно тлумачиться як процес формування "інтегративної якості особистості, яка дає можливість людині відчувати себе юридично, соціально, морально і політично дієздатною". Результатом же громадянського виховання є громадянська активність, яка належить до соціально значущих рис особистості і характеризується як "усвідомлення людиною своїх прав і обов'язків щодо держави, суспільства,



почуття відповідальності за їхнє становище"²⁰⁰. Оскільки такі якості, як громадянська активність, виходячи з наших попередніх досліджень, займала одне з останніх місць в ієрархії соціально значущих якостей сучасного студента на рівні самооцінки, робота нашої експериментальної групи ґрунтувалась, насамперед, на необхідності формування саме цих якостей.

Спираючись на теорію діяльності О.М. Леонтьєва про те, що якості особистості формуються й розвиваються відповідно до діяльності людини, ми створили соціально-педагогічну проблемну групу в складі 28 студентів Центру післядипломної освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка. Студенти на власний вибір були поділені на чотири групи і працювали як вихователі-педагоги з дітьми-сиротами, дітьми-інвалідами, неповнолітніми порушниками закону, а також у підліткових клубах в нових мікрорайонах. Крім цього, з ними проводилася діагностична й психокорекційна робота та психологічні консультації щодо здійснення успішної комунікативної взаємодії з різними категоріями дітей.

Важливе місце у формуванні соціально значущих якостей майбутнього педагога посідає формування у них умінь і навичок гуманного спілкування з учнями, адекватного стилю взаємодії на основі знань і врахування індивідуальності особистості учня, любові й поваги до дітей.

На нашу думку, процес формування соціально значущих якостей педагога повинен містити в собі формування емпатійної спрямованості як одного з головних структурних компонентів його професійної підготовки.

З цією метою студенти експериментальної групи співпрацювали з Житомирською міською службою у справах неповнолітніх для дослідження особистості "педагогічно занедбаних" дітей та формування навичок роботи з ним. Протягом 2011-2012 р.р. при відділі методичного забезпечення соціальних служб та соціальної роботи з молоддю працював педагогічний загін, що складався з 36 студентів філологічного факультету Житомирського державного університету, який у межах програм "Діти-сироти" та "Підліток на вулиці" проводив індивідуально-профілактичну роботу з дітьми та підлітками, схильними до правопорушень, із неблагополучних сімей, з сиротами, позбавленими батьківської опіки, що було зумовлено соціальною необхідністю.

Необхідність створення педагогічного загону, на нашу думку, була спричинена двома головними чинниками: 1) зовнішнім (загальне зростання рівня криміналізованості дитячого й підліткового середовища; збільшення кількості дітей з соціально незахищених груп тощо); 2) професійним (робота в педагогічному загоні як інструмент формування соціально значущих якостей майбутнього педагога).

Структура й динаміка правопорушень, скоєних неповнолітніми, свідчить про те, що стан справ у галузі превентивної дитячої злочинності залишається

²⁰⁰ Соціологія: короткий енциклопедичний словник // Уклад.: В. І. Волович, В. І. Тарасенко, М. В. Захарченко / Під заг. ред. В. І. Воловича. — К. : Укр. Центр духовн. культури, 1998. — 736 с.



дуже складним. Майже половину скоєних злочинів вчинено учнями шкіл та коледжів, кожний третій – підлітками, не залученими до суспільно корисної діяльності. Злочинність серед неповнолітніх має свою специфіку, яка, насамперед, обумовлена особливостями їх вікового, фізичного та психічного розвитку, незавершеністю їх морального становлення, соціальною і правовою незрілістю та рядом інших чинників.

Студенти експериментальної групи були закріплені за підлітками від 13 до 17 років, оскільки існує необхідність принципових змін у підходах до організації профілактичної роботи з неповнолітніми, які полягають у тому, щоб від заходів адміністративно-правового впливу перейти до надання комплексної психолого-педагогічної допомоги об'єднаними зусиллями всіх зацікавлених організацій.

Переорієнтація окремих неповнолітніх, неформальних вуличних угруповань підлітків від протиправних, антисоціальних дій і поведінки, безцільного перебування на вулиці до корисної для суспільства й особисто для кожного підлітка діяльності, набуття ними соціального досвіду, засвоєння моральних норм життя, загальнолюдських цінностей, виховання в собі почуття самовідданості та людської гідності – це практична мета роботи педагогічного загону. Перед студентами ставилися конкретні завдання:

- передбачення і приведення в дію психолого-педагогічних механізмів попередження і подолання негативних явищ серед груп і окремих підлітків; роз'яснювальна робота про наслідки протиправних дій; реалізація соціально узгодженої комунікативної взаємодії майбутніх педагогів з неповнолітніми;

- організація соціально значущої діяльності підлітків за місцем проживання; вплив на формування системи взаємовідносин у підлітковому середовищі; соціалізація вільного часу підлітків.

Використовуючи різні методики дослідження особистості та міжособових стосунків, студенти під керівництвом викладача вивчали особистісні якості "важкого" підлітка, особливості спілкування в неформальних угрупованнях, вивчали міжособистісні стосунки в сім'ях підлітків та в класних колективах, де навчалися "підшефні" діти.

Головне значення діяльності педагогічного загону у контексті проблеми нашого дослідження ми вбачали у формуванні у студентів (учасників проблемної групи) таких соціально значущих якостей, як гуманність, почуття обов'язку, справедливність, любов до дітей, чуйність, відповідальність, доброзичливість, організованість, емпатія.

Проблемна група також була залучена до роботи Житомирського міського центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Вивчивши ситуацію в сім'ях "важких" підлітків, познайомившись з дітьми і колективами, у яких вони навчаються, студенти брали активну участь у їхній соціалізації. Вони часто бували у дітей вдома, проводили з ними вільний час, займалися працевлаштуванням юнаків, які полишили школу.



Завдяки постійній міжособистісній взаємодії, діти, які були замкнутими, заляканими, стали більш відкритими, емоційно охоче йшли на контакт, взаємодію, ділились зі студентами своїми дитячими таємницями.

Студенти експериментальної групи були залучені до виконання таких форм роботи, як індивідуальні бесіди, культпоходи до музеїв, прогулянки, організували в школі-інтернаті № 4 міста Житомира "Свято Осені", "День іменинника" та ін. Також майбутні вчителі брали участь у міських заходах спільно з центром соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді: "Щаслива родина – міцна Україна" (свято до Міжнародного дня сім'ї), виставка малюнків "Чужого СНІДу не буває", фестиваль творчості "Повір у себе" та ін.

Таким чином, науково-дослідницька діяльність та практично-педагогічне спілкування студентів з важковиховуваними підлітками сприяла формуванню в майбутніх учителів якостей творчого вихователя: гуманності, емпатії, вміння спілкуватися, доброзичливості та терпіння.

В межах роботи по формуванню соціально значущих якостей особистості ми створили Житомирську міську громадську молодіжну організацію "Перспектива". Метою діяльності даної громадської організації є створення умов для розкриття творчого потенціалу студентів, сприяння створенню відкритого громадянського суспільства в Україні, самореалізації творчого, політичного, організаційного потенціалу молодих людей. Через роботу організації за сприяння Житомирської міської ради ми прагнемо залучити молодь до участі в громадському житті, сприяти позитивним перетворенням у державі та поширювати прогресивні ідеї та світогляд серед студентів.

Найкращі результати у формуванні соціально значущих якостей майбутнього вчителя дали методи роботи, що ґрунтувались на розумінні особистості студента як активного учасника подій, які наближаються до реальних. Одним з таких методів, який моделював реальність, була гра. Цей метод ми також використовували для роботи зі студентами проблемної групи.

Як свідчить аналіз наукових джерел, ігрові методи навчання й соціально-педагогічної підготовки поділяють на операційні та рольові. Операційні ігри за своїми психологічними параметрами (мотивацією, участю інтелектуальних ресурсів, емоційною забарвленістю) аналогічні методам аналізу проблемних ситуацій. Однак вони, на противагу спонтанному обговоренню, мають сценарій, у який закладено алгоритми "правильності" – "неправильності" рішень, що приймаються. У якості застосування нових методів навчання в педагогічному навчальному закладі великий інтерес для нас з метою формування соціально значущих якостей особистості становили рольові ігри з елементами драматизації. Цей вид ігор було покладено в основу методу соціально-психологічного тренінгу, розробленого німецьким професором М. Форвегом²⁰¹.

²⁰¹ Vorverg M. Methodische Grundlagen des Verhaltenstraining // Social psychologisches Training. – Jena, 1971 – 186 p.



В умовах рольової гри для студента ми створювали ситуації, релевантні тим випадкам, які властиві для його реальної (і майбутньої професійної) діяльності. Тоді виникають умови для формування нових соціально значущих навичок. Збудження та піднесення, властиві для майбутнього професіонала в навчальній рольовій грі, пов'язані, передусім, з перетворенням його "Я" в іншу соціальну форму, з порушенням звичної самототожності, необхідністю проявити активну уяву в конструюванні нового варіанта своєї особистості, підкріпивши його відкритими для спостереження діями.

Сценічна модель гри, що наочно розкривала засоби семантизації студентами їх міжособистісної взаємодії, дозволила виявити різницю між книжною мовою і природним мовленням, весь різновид кодів спілкування (інтонація, якість голосу, експресія, жест, пози тощо), які необхідні в роботі вчителя. Тому участь у рольових іграх служила для майбутнього вчителя методом розкриття й удосконалення його потенціалу, вербального і невербального самовираження. Певна театральність, артистичність поведінки свідчила про емоційну наповненість і високу життєздатність: вона несумісна з психологічною млявістю та скутістю й сприяє широким груповим контактам, що в цілому говорить про соціальну активність людини.

Проміжний стан між природною та штучною поведінкою займає театральність професійного самопредставлення, яка є характерною, насамперед, для педагогів. А.С. Макаренко стверджував, що вчитель повинен володіти не лише педагогічними, але й акторськими здібностями й навичками, що він не може бути хорошим вихователем, якщо не володіє мімікою, не може надати своєму обличчю необхідного виразу або стримати свій настрій. Видатний педагог був переконаний, що в майбутньому в педагогічних навчальних закладах обов'язково буде викладатися й постановка голосу, й постава, й володіння своїм організмом, й володіння своїм обличчям, без чого робота вихователя видається неможливою²⁰². Тому ми проводили ігри з формування навичок спілкування на заняттях факультативу "Пізнай і створи себе" та в індивідуальній роботі зі студентами.

Ми здійснювали також розвиток комунікативних та організаційних умінь майбутніх педагогів, оскільки вважаємо, що високий і достатній рівень сформованості організаційних і комунікативних умінь впливає на формування у майбутніх педагогів таких соціально значущих якостей, як комунікабельність, тактовність, щирість, вихованість, колективізм, уважність, цілеспрямованість, толерантність, організованість. Така робота проходила у вигляді "Круглих столів", підготовлених і проведених студентами на заняттях самостійно.

Тренінги, що проводилися зі студентами проблемної групи на факультативних заняттях, були спрямовані на формування таких загальних якостей особистості організатора: компетентність (знання тієї справи, що потребує організації); активність (уміння діяти енергійно у вирішенні

²⁰² Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1990. – С. 75-176.



практичних задач); ініціативність (особливий творчий прояв активності, висунення ідей, пропозицій); товариськість (відкритість для інших, готовність спілкуватися, потреба в контактах з людьми); кмітливість (здатність розуміти суть явищ, бачити їх причини і наслідки, виявляти головне); наполегливість (виявлення сили волі, завзятості, уміння доводити справу до кінця); самовладання (здібність контролювати свої почуття, свою поведінку в складних обставинах); працездатність (витривалість, здібність напружено працювати, довгий час не втомлюватися); спостережливість (здібність бачити, мимохідь фіксувати, зберігати в пам'яті деталі); самостійність (незалежність у розв'язанні проблем, прийнятті рішень, уміння самому знаходити шляхи виконання завдань, брати на себе відповідальність); організованість (здібність підкоряти себе необхідному розпорядку роботи, планувати свою діяльність, виявляти послідовність, зібраність). Формування вказаних вище організаторських якостей, умінь та навичок безпосередньо пов'язане з формуванням у майбутніх педагогів соціально значущих якостей: комунікабельність, тактовність, вихованість, професіоналізм, інтелігентність, щирість.

Зазначені форми, методи та засоби формування соціально значущих якостей у студентів сприяли також самовдосконаленню майбутніх спеціалістів, що було закладено і у назві факультативу – "Пізнай і створи себе". Процес самовдосконалення і самоспостереження також слугував системою контролю у процесі формування означених якостей.

Метою самовдосконалення є досягнення свідомо засвоєного образу (ідеалу) високорозвиненої особистості, професійного вихователя й організатора, освіченої людини. Оскільки самовдосконалення – процес безперервний, що діалектично розвивається, то поняття про ідеал постійно змінюється, вимоги до нього постійно зростають. Це означає, що обмежень, кордонів розвитку не існує. Професійне вдосконалення проходило у двох взаємопов'язаних формах – самовиховання і самоосвіти, що доповнювали одна одну і становили взаємний вплив на зміст роботи молодшої людини над собою.

Процес удосконалення майбутніх спеціалістів структурно складався з 4-х головних логічно взаємозв'язаних етапів: самосвідомість і прийняття рішення про вдосконалення; планування та створення програм самовдосконалення; безпосередня практична діяльність для реалізації поставлених завдань у роботі над собою; самоконтроль і самокорекція цієї діяльності.

Взаємозв'язок та послідовне виконання завдань чотирьох етапів самовдосконалення привело до необхідного результату: вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя, розвитку його соціально значущих якостей. Крім того, кожний етап характеризувався значною самостійністю, вирішенням конкретних проблем, без реалізації яких процес професійного розвитку майбутнього спеціаліста неможливий.

Початком великої й копіткої роботи із самовдосконалення був етап самопізнання, тому що важливо зрозуміти, що саме ти хочеш удосконалити в собі, який зміст цих удосконалень і якими напрямками просуватися.



Самопізнання становить собою складний процес усвідомлення особистістю своїх здібностей і вмінь, рівня розвитку необхідних якостей. Без цього неможливе ефективне самопізнання. Самопізнання відбувалося в трьох напрямках:

- усвідомлення себе в системі соціально-педагогічних зв'язків, свого когнітивного рівня компетентності та якостей власної особистості, що здійснюється шляхом самоспостереження;
- самоаналіз своїх учинків, поведінки, результатів діяльності (навчання), критичний аналіз висловлювань на свою адресу, самоперевірка себе в реальних умовах праці, життєдіяльності;
- самооцінка, побудована на зіставленні отриманих знань, умінь, рис особистості з вимогами, що висуваються. Необхідною умовою об'єктивності виступала адекватна самооцінка, яка забезпечувала критичне ставлення до своїх досягнень та недоліків.

Ефективність самовдосконалення різко зростає, якщо докладати для цього всі зусилля й на етапі самоконтролю та самокорекції. Зміст діяльності полягав в тому, що суб'єкт удосконалення контролює роботу над собою, постійно тримає цей процес у межах своєї свідомості, на цій основі встановлює можливі відхилення програми самовдосконалення від заданої, спланованої та вносить корекцію в плани подальшої діяльності. Для цього ми рекомендували вести студентам експериментальної групи щоденники, плани, розклади та ін., у яких за допомогою самозвіту відображати зміст, характер роботи над собою, як правило, за день, тиждень, місяць, що минули. Крім покращення контролю, це значно впливало на рівень якості роботи над собою. Підсумовуючи, можна сказати, що самовдосконалення розглядалось нами як вихідна взаємодія внутрішніх (особистісних) характеристик і зовнішніх чинників (фактори соціального оточення), яка приводила до формування соціально значущих якостей майбутнього педагога.

На індивідуальних заняттях зі студентами експериментальної групи проводилися дослідження їхнього внутрішнього світу, не завжди усвідомлюваного людиною, але такого, що має визначальний вплив на поведінку особистості та формування її соціально значущих якостей. Це такі відомі проєктивні методики, як "Автопортрет", "Малюнок сім'ї", "Незакінчене речення" та ін. Вони дали змогу студентам краще пізнати себе з метою подальшого самовдосконалення.

Отже, професійне самовдосконалення виступає як свідоме, цілеспрямоване діяльність з розвитку професійної підготовки та соціально значущих якостей. Воно також є складовою частиною професійної активності, одним з найважливіших компонентів підготовки майбутніх спеціалістів.



3.8. Технологія підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання

У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства об'єктивний рівень професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики визначається сформованістю його професійних і особистісних якостей і, зокрема, готовністю до впровадження особистісно орієнтованих технологій та дотримання принципів гуманістичної освіти.

Дослідженню підготовки учителів до впровадження педагогічних технологій приділяється належна увага, зокрема таким її аспектам, як: філософському (В. Андрущенко, І. Єрмаков, С. Клепко, В. Кремень, В. Лутай та ін.); психологічному (О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, В. Моляко, В. Рибалка, Е. Фромм та ін.); проблемам професійно-педагогічної підготовки вчителя в системі безперервної педагогічної освіти (А. Алексюк, І. Богданова, О. Дубасенюк, О. Мороз, Н. Ничкало, Л. Онищук та ін.); теоретичним положенням особистісної орієнтації навчально-виховного процесу (І. Зязюн, С. Подмазін, О. Савченко, С. Сисоєва, Н. Тализіна та ін.); сучасним науково-методичним положенням про технології навчання й інноваційні педагогічні технології (П. Автомонов, В. Беспалько, В. Євдокимов, М. Кларін, І. Прокопенко та ін.); проблемам підготовки вчителя інформатики (О. Бочкін, Л. Брескіна, М. Жалдак, М. Лапчик, Н. Морзе, С. Прийма, О. Спирін та ін.).

Аналіз наукових джерел, в тому числі й педагогічних досліджень, дають можливість стверджувати, що недостатньо теоретично і методично дослідженим залишається такий аспект, як підготовка майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання.

В ході дослідження, а саме на основі результатів констатувального етапу експерименту можна стверджувати, що підготовка майбутніх вчителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання потребує удосконалення. З цією метою нами було розроблену експериментальну технологію підготовки майбутніх вчителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання.

Під час розробки технології ми спирались на ряд дидактичних принципів, які містяться в тимчасовому положенні про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців²⁰³:

– принцип цілісності, згідно з яким технологія навчання повинна являти собою цілісну систему цілей, методів, засобів, форм, умов навчання, які, будучи структурованими, завершеними, взаємопов'язаними й інтегрованими в таку систему, забезпечують реальне функціонування і розвиток конкретної дидактичної системи;

²⁰³ Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців / Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 23.01.2004р. № 48 „Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу”.



- принцип відповідності професійних задач, за якими зміст навчання, а також знання, уміння, навички, що формуються в рамках вивчення дисципліни, мають бути підпорядковані змісту та характеру професійних задач зі сфери діяльності майбутнього фахівця;
- принцип науковості та прогностичності, що серед іншого передбачає побудову (встановлення) стійких зв'язків змісту навчання з науковими дослідженнями;
- принцип модульності, що, з одного боку, передбачає використання змістових модулів, кожен з яких розглядається як система навчальних елементів, поєднаних за ознакою відповідності певному навчальному об'єктові, а з другого боку, полягає в організації процесу вивчення дисципліни на основі модулів як його головних дидактичних одиниць зі специфічними методами й прийомами навчально-виховних заходів;
- принцип особистісно-орієнтованого навчання, що полягає у підпорядкуванні системи навчання індивідуальним потребам, інтересам і можливостям студентів;
- принцип адаптації процесу навчання до особистості студента, що серед іншого забезпечує можливість розподілу навчального процесу на підпроцеси, кожен з яких має власні специфічні особливості, які відповідають пізнавальним потребам конкретного студента;
- принцип особистісно-діяльнісного підходу до навчання, згідно з яким проєктована технологія має бути орієнтована на переважно самостійну навчальну діяльність студента з реалізацією ролі викладача як помічника, консультанта, організатора такої діяльності студента, що відповідає його зоні найближчого розвитку;
- принцип відкритості й саморозвитку системи, відповідно до якого методична система навчання має бути динамічною, відкритою й гнучкою, придатною в ході її реалізації до коригування: змін, перебудови, ускладнення або спрощення.
- принцип нелінійності педагогічних структур, який встановлює пріоритет чинників, що здійснюють безпосередній вплив на механізми самоорганізації й саморегулювання відповідних педагогічних систем;
- принцип відтворюваності, за яким відтворення технології під час вивчення дисципліни має гарантувати досягнення заданих професійно-орієнтованих цілей навчання;
- принцип неперервності, сутність якого полягає в тому, що побудована система навчання повинна реалізуватися на всіх етапах навчання, під час вивчення всіх модулів дисципліни.
- принцип потенційної надлишковості навчального матеріалу, що вимагає створення умов для узагальненого засвоєння знань студентами;
- принцип технологічності та інноваційності, за яким у навчальному процесі має передбачатися використання сучасних педагогічних й



інформаційних технологій, проектується у вигляді послідовних процедур, спрямованих на гарантоване досягнення діагностично поставлених цілей та на забезпечення його ефективності. За цим принципом передбачається засвоєння студентами не лише предметного змісту, а й педагогічних прийомів, форм і методів навчання, технології навчання в цілому;

– принцип діагностичності, що полягає в забезпеченні можливості оцінювання рівня досягнення цілей професійно-орієнтованого навчання.

Технологія розглядається нами, з одного боку, як процесуальна складова цілісної системи, яка, у свою чергу, дозволяє найбільш ефективно з гарантованою якістю розв'язувати навчальні задачі, а з другого боку – як проект, модель, опис навчального процесу, відтворення якого гарантує успіх педагогічних дій.

Також важливим у розробці технології було розуміння того, що підготовка майбутніх учителів до впровадження особистісно орієнтованих технологій не можлива без підготовки їх за цими технологіями чи з їх частковим використанням, і того, що технологізація особистісно орієнтованого освітнього процесу передбачає спеціальне конструювання дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій до його використання, форм контролю за особистісним розвитком учня та інше²⁰⁴.

Проаналізувавши науково-педагогічні джерела^{205, 206}, можна визначити основні засади особистісно орієнтованих технологій:

- орієнтація на особистісний розвиток і саморозвиток майбутнього вчителя інформатики під час професійної діяльності;
- взаємодія викладача та студента носить суб'єкт-суб'єктний характер;
- навчальний процес проектується та організовується з урахуванням потреб і можливостей особистості майбутнього учителя через організацію особистісно-розвивального освітнього середовища;
- педагог виступає як помічник і організатор індивідуальної освітньої траєкторії розвитку майбутнього вчителя інформатики;
- методи й форми відбираються продуктивні, творчі;
- контроль відбувається з боку студентів, які бачать сенс в навчанні, перспективу самореалізації, а отже, мають внутрішню мотивацію;
- оцінюються досягнення кожного студента в порівнянні з попередніми;
- як результат, виступає підготовлений до роботи в сучасному гнучкому середовищі вчитель, спрямований на розвиток і самореалізацію особистості всіх учасників навчального процесу. Вчитель розуміючий актуальність і

²⁰⁴ Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: [монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька та ін.]; за ред. С. О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

²⁰⁵ Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / [О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старєва та ін.]; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.

²⁰⁶ Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / Ираида Сергеевна Якиманская; [отв. ред. М. А. Ушакова]. – [2-е изд.]. – М.: Сентябрь, 2000. – 110 с.



значимість особливостей особистісно орієнтованого навчання, який вносить власні елементи в зміст навчання, націлений на суб'єкт-суб'єктну взаємодію й адаптується до інформаційно-технологічних, суспільно-політичних, науково-педагогічних змін в сучасному світі, вносячи потрібні нововведення та досягнення суспільства у власну педагогічну діяльність під час навчання інформатики.

Особливого значення у розробці особистісно орієнтованої технології підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання набуває уявлення про ієрархію цілей, яка дає можливість гнучкої адаптації цієї технології до процесу навчання й переходу від соціального замовлення щодо вчителя інформатики до розвитку особистості кожного студента.

В таблиці 3.13. подана таксономія навчальних цілей технології підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання на основі теорії класифікації та систематизації Б. Блума²⁰⁷, яка визначає шість категорій: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання.

Таблиця 3.13

Таксономія навчальних цілей підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання

<i>Рівень</i>	<i>Категорія цілей</i>	<i>Змістова інтерпретація категорій навчальних цілей</i>
Репродуктивний	Знання	Знати історичні та соціальні передумови становлення та розвитку гуманізації та технологізації навчально-виховного процесу; теоретичні й концептуальні основи особистісної орієнтації навчального процесу; інноваційні педагогічні технології; особливості особистісно орієнтованих технологій. Формулювати визначення понять «педагогічна технологія», «освітня технологія», «технологія навчання», «технологія виховання», «технологія управління», «інформаційні технології», «особистісно орієнтовані технології навчання». Визначати особистісно орієнтовані технології навчання, оптимальні для інформатики

²⁰⁷ Проектирование образовательных стандартов на основе компетентностного подхода и кредитно-модульной системы зачетных единиц [Електронний ресурс] / [под ред. Е. И. Моисеева и В. В. Тихомирова]. – Режим доступу: http://www.academy.fsb.ru/icccs/1251/v_01.doc.



продовж. табл. 3.13.

Адаптивний	Розуміння	<p>Розкривати взаємообумовленість впливу різних чинників на навчально-виховний процес сьогодення, передумови активного впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання; особливості та етапи впровадження цих технологій в інформатиці.</p> <p>Пояснювати взаємозалежність та ієрархію таких понять як «педагогічна технологія», «освітня технологія», «технологія навчання», «технологія виховання», «технологія управління», «інформаційні технології», «особистісно орієнтовані технології навчання».</p> <p>Розуміти та пояснювати роль особистісно орієнтованих технологій у підготовці компетентного випускника як ВНЗ так і школи. Виявляти серед відомих авторських інноваційних технологій такі, що мають ознаки особистісно орієнтованих.</p>
Конструктивний	Застосування	<p>Демонструють на конкретних прикладах впровадження тих чи інших особистісно орієнтованих технологій.</p> <p>Розробляють навчальні плани, які передбачають використання особистісно орієнтованих технологій</p> <p>Моделюють ситуації суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя та учня.</p> <p>Конструюють моделі впровадження технологій.</p>
Творчий	Аналіз	<p>Аналізують сучасні педагогічні концепції, теорії особистості; основні проблеми та перепони на шляху впровадження особистісно орієнтованих технологій; власну діяльність та діяльність студентів.</p> <p>Пояснюють специфіку та необхідність впровадження тієї чи іншої технології в інформатиці. Обґрунтовують віднесення тієї чи іншої технології до особистісно орієнтованої і ефективність її впровадження в шкільному курсі інформатики.</p> <p>Застосовують свої знання у нестандартних умовах.</p> <p>Виправляють помилки та недоліки у власній діяльності.</p>
Дослідницький	Синтез	<p>Виділяти серед передового педагогічного досвіду вчителів інформатики, які ефективно впроваджують особистісно орієнтовані технології.</p> <p>Порівняти, які різні інноваційні доробки з особистісно орієнтованими.</p> <p>Адаптувати авторські технології з ознаками особистісно орієнтованих до інформатики.</p>



продовж. табл. 3.13.

Узагальнюючий	Оцінка	Оцінити значення впровадження особистісно орієнтованих технологій у підготовці сучасного компетентного вчителя інформатики та у формуванні особистості випускника загальноосвітньої школи; ефективність впровадження особистісно орієнтованих технологій педагогами різного професійного рівня; сучасні навчальні програми, підручники, посібники з інформатики з огляду на можливість адаптування їх до особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу; рівень розробок планів, конспектів, контрольних завдань, проектів майбутніми вчителями
---------------	--------	---

Враховуючи наукові пошуки дослідників, як О. Антонова, О. Дубасенюк, В. Єремєєва, М. Левківський, Н. Сидорчук та інші²⁰⁸, ми співвіднесли категорії з рівнями сформованості: категорія знання відповідає репродуктивному рівню, розуміння – адаптивному, застосування – конструктивному, аналіз – творчому, синтез – дослідницькому, оцінювання – оцінно-узагальнюючому. Останній із запропонованих рівнів О. Спірін²⁰⁹ пропонує трактувати як експертний.

Метою експериментальної технології є створення оптимальних умов для розвитку особистості студента як неповторної індивідуальності в процесі професійного самовизначення й самореалізації шляхом впровадження суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія передбачає таку побудову навчального процесу за якої і викладач і студент є його суб'єктами. Суб'єкт повинен володіти правом вирішувати, правом вибирати. Правом діяти самостійно, повинен наділитися кожен студент протягом всього уроку. Ця вимога і є одним із важливих критеріїв вибору альтернативних форм діяльності на занятті.

Діяльність студента полягає у пізнанні (нагромадженні інформації і закріпленні її в пам'яті); у впливі на предмет (діяльність зорієнтована на навчальний предмет, який він повинен постійно «переробляти», «перетворювати» – з однієї форми в іншу, ними є вирішення навчальних задач); у формуванні власного ставлення до предмета²¹⁰.

Основними напрямками діяльності викладача є:

²⁰⁸ Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навч. посіб.: у 2 ч. / за заг. ред. д-ра пед. наук О. А. Дубасенюк. – Житомир: ЖДПУ, 2001. – Ч. 1: Технології загально-педагогічної підготовки майбутніх учителів. – 267 с.

²⁰⁹ Омелян Вишневський. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: [посіб. для студ. вищих навч. закладів] / Омелян Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2006. – 326 с.

²¹⁰ Омелян Вишневський. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: [посіб. для студ. вищих навч. закладів] / Омелян Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2006. – 326 с.



1. Одержання й опрацювання зворотної інформації, що стосується навчання, виховання й розвитку студента.

Від одержання й опрацювання зворотної інформації про студента значною мірою залежить успіх навчального процесу. Узагальнений висновок у кожному окремому випадку повинен давати більш-менш чітку картину можливостей і схильностей майбутніх учителів до виконання намічених завдань. З огляду на це викладач приймає рішення щодо посилення мотивації, вибору видів, форм діяльності тощо.

2. Безпосередній стимулюючий вплив на студента за умов співробітництва здійснюється кількома шляхами: оцінюванням результатів діяльності студента на всіх етапах діяльності у формі оцінного коментування; заохоченням чи осудом у зв'язку з виконанням певного завдання або з певним вчинком (педагогічне підкріплення виконаної дії); різноманітними спонуканнями до дії у формі пропозицій, підказок, побажань, прохань тощо, які можуть виражатися як словесно, так і за допомогою інтонації, жестів, міміки тощо, спираючись на особистісний досвід студентів; постійним впливом на мотиваційну сферу майбутнього вчителя. Безпосередній вплив викладача на студента виявляється ефективним лише за умови взаємної поваги, довіри й високої вимогливості.
3. Визначення й презентація об'єкта діяльності майбутнього вчителя визначається у двох напрямках: викладач повинен вибрати об'єкт або його частину і знайти найбільш раціональний шлях його методичної презентації, побудувати задачу.
4. Вплив на процес діяльності майбутнього вчителя, який полягає в тому, що він виступає як джерело додаткової інформації, тобто як фактор підтримки, і як сила, що скеровує діяльність студента, надає йому необхідну допомогу, зберігши за цього максимум його самостійності. Майстерність його полягає в тому, щоб організувати та вести процес навчання й водночас бути остеронь, залишаючи роль інтелектуального лідера студентів.

Результатом ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії можна вважати ситуацію успіху, яка полягає у знятті емоційного напруження, психологічному налаштуванні на роботу; усвідомленому включенні в активну навчальну діяльність в залежності від індивідуальних можливостей; інтелектуальному насиченні, оволодінні діями й операціями спрямованими на розвиток пізнавального інтересу, вдосконалення емоційної сфери, відпрацювання навичок самостійної роботи; емоційному підкріпленні для включення в подальшу діяльність; адекватному сприйнятті результатів діяльності.

Визначених результатів ми досягали поетапно (таблиця 3.14).



Таблиця 3.14

Визначення діяльності викладача відповідно до етапів взаємодії

Етапи взаємодії	Завдання діяльності викладача
I	Активізувати цікавість, зняти емоційне напруження, передбачити можливі складності; забезпечити завданнями, які сприятимуть бажанню студентів досягти успіху; аргументувати оцінку результату діяльності.
II	Викликати допитливість, створити атмосферу довіри, розглянути зі студентами можливі труднощі; забезпечити завданнями, які сприятимуть впевненості у своїх можливостях, та спонукатимуть до подальших досягнень; задіяти студентів до оцінки результатів їх діяльності.
III	Підтримати пізнавальний інтерес, викликати почуття відповідальності, надати впевненості у своїх можливостях; надати можливість студентам для самовизначення; організувати оптимальну допомогу студентам в оцінці їх діяльності.
IV	Узгодити зі студентами цілі та завдання діяльності, створити творчу атмосферу; надати можливість самостійного пошуку, вибору шляхів успішного виконання поставлених завдань; формувати об'єктивну самооцінку.

Змістовий блок технології включав такі дисципліни як «Педагогіка», «Психологія», «Шкільний курс інформатики та методика його навчання», а також фахові дисципліни, здобуті знання на яких необхідні компетентному вчителю інформатики.

Розроблену технологію ми впроваджували під час викладання курсу «Методики навчання інформатики», хоча передбачено і її впровадження у навчально-виховний процес під час викладання спецкурсу.

На початку вивчення курсу ми вивчали індивідуально-типологічні особливості студентів. На нашу думку, вивчити особливості кожного студента в групі з 25-30 осіб досить складно, а в нашому випадку у вивченні методики навчання інформатики, ця проблема вирішується поділом груп на підгрупи по 10-15 осіб для навчання в комп'ютерних аудиторіях. Таким чином з допомогою опитувальника викладач може ознайомитись зі здібностями, нахилами, успішністю, якостями особистості майбутнього вчителя інформатики; мотивами вибору та чинниками, які вплинули на вибір професії педагога; ставленням до цієї професії; схильність до гуманістичної чи традиційної направленості у майбутній педагогічній діяльності та інше.

В експериментальних групах ми намагались створити сприятливу емоційну атмосферу на заняттях, довірливі стосунки, яким притаманне



взаєморозуміння, співпереживання, як результат буде виступати співробітництво, співтворчість, які забезпечують ефективність навчальної діяльності.

Для ефективного впровадження експериментальної технології нами були розроблені методичні рекомендації «Підготовка майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання» та модернізовано програму дисципліни «Шкільний курс інформатики та методика його навчання» за модульно-розвивальною технологією.

Діяльність викладача за модульно-розвивальною технологією поділяється на декілька етапів. Першим етапом роботи є етап проектування організації навчального процесу (модернізація робочої програми).

Другий етап – розробка сценаріїв занять. Найважливіше в побудові модуля – структурування діяльності студентів у логіці етапів засвоєння знань: сприйняття, розуміння, осмислення, запам'ятовування, застосовування, узагальнення, систематизація, контроль, рефлексія й корекція. Студенти працюють більшу частину часу самостійно, навчаються цілепокладанню, плануванню, організації роботи, контролю й оцінюванню власної діяльності. Така система надає можливість їм визначити рівень своїх знань, вмінь і навичок на кожному етапі навчання, побачити прогалини і усунути їх.

Оскільки метою навчання є насамперед розвиток особистості студента, то зміст курсу будується таким чином, щоб він відповідав вимогам розвивального навчання. Діяльність студентів на уроках має бути безперервним пошуком. Під час вивчення предмета вони повинні одержувати нові знання не в готовому вигляді, а як результат індивідуального або колективного дослідження, який організовує викладач. Студенти стають активними учасниками процесу пізнання.

Модернізована нами програма відображена у методичних рекомендаціях, які складаються з теоретичної та практичної частин. Теоретична передбачає ознайомлення майбутніх учителів з основними поняттями (їх визначеннями, важливістю, взаємозв'язками та особливостями впровадження), розуміння яких є невід'ємною умовою для ефективного впровадження майбутніми вчителями інформатики особистісно орієнтованих технологій навчання.

Зміст теоретичної частини включає розгляд таких питань, які необхідні для ефективного впровадження особистісно орієнтованих технологій і не вивчаються на інших дисциплінах майбутніми учителями інформатики:

1. Сутність та взаємозв'язок понять «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологія виховання», «інформаційні технології».
2. Особистісно орієнтований підхід до навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах.
3. Поняття особистісно орієнтованих технологій та особливості їх впровадження у інформатиці.



4. Особистісно орієнтований урок з інформатики та важливість його впровадження.
5. Методичні вказівки щодо проведення практичних занять.
6. Рекомендовані джерела для опанування вищерозглянутих питань та тих, які безпосередньо стосуються методики навчання інформатики.

Метою практичних занять є підготовка майбутніх учителів інформатики до практичного застосування знань лекційного матеріалу в різних ситуаціях, формах роботи з учнями; ознайомлення їх з роботою вчителів міста, області за конкретними педагогічними технологіями; набуття досвіду проектування та моделювання процесу навчання інформатики за допомогою особистісно орієнтованих технологій.

Практична частина містить плани-сценарії практичних занять відповідно до робочої програми курсу «Методики навчання інформатики» розбиті за модулями, вказується тематика заняття, а також зміст роботи на кожному з них: завдання для самостійної роботи, контрольні запитання та список джерел для підготовки до практичного заняття, самостійної роботи, виконання індивідуальних завдань.

Методичні рекомендації дають студентам можливість ознайомлення з планом роботи щодо наступного заняття, планування самостійної діяльності, порівнювання власних досягнень з кінцевими вимогами до знань та вмінь.

Практична частина складається з чотирьох модулів:

- загальнодидактичного;
- інформаційних систем та технологій;
- прикладного програмного забезпечення загального призначення;
- алгоритмізації та програмування.

Важливим є те, що з метою підготовки студентів саме до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання ми до загальнодидактичного модуля, крім занять, які стосуються загального курсу методики навчання інформатики, включили заняття, які забезпечують ширше ознайомлення з питаннями особистісної орієнтації та технологізації навчального процесу.

Заняття 3. Освітні технології. Особистісно орієнтований підхід та особистісно орієнтовані технології в інформатиці (4 год.)

Теоретичний блок

1. Поняття освітньої, педагогічної технологій, технології навчання та їх взаємозв'язок.
2. Особистісно орієнтований підхід.
3. Особливості впровадження суб'єкт-суб'єктної взаємодії.
4. Особистісно орієнтовані технології навчання інформатиці.
5. Особистісно орієнтований урок інформатики.



Практичний блок

1. Бесіди на тему необхідності створення суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчальному процесі та можливості впровадження особистісно орієнтованих технологій у вивчення інформатики в сучасній школі.
2. Розробка календарного плану з огляду на модульно-розвивальну технологію.
3. Складання конспекту особистісно орієнтованого уроку інформатики.

Завдання для самостійної роботи:

1. Вкажіть відмінності особистісно орієнтованого підходу від індивідуального.
2. Визначіть переваги та недоліки кожної з розглянутих технологій, висловіть свої побажання щодо ефективності їх впровадження.
3. Складіть індивідуальний конспект уроку інформатики, тема якого узгоджується з викладачем.
4. Розглянувши інноваційні педагогічні технології та передовий педагогічний досвід вчителів міста та області, запропонуйте інші технології, які мають ознаки особистісно орієнтованих та можуть бути впроваджені в інформатиці.

Список використаних та додаткових джерел, які включають методичну та педагогічну літературу, нормативні документи та програми з предмета, періодичні видання, посилання на сайти та електронні джерела, які можуть бути використані у підготовці матеріалу як до заняття, так і в самостійній роботі.

Таким чином, розписані всі заняття кожного з чотирьох модулів. На подальших практичних заняттях розглядається доцільність впровадження тієї чи іншої особистісно орієнтованої технології безпосередньо у процес навчання та в певній темі курсу інформатики, досвід використання технологій у школах міста й області.

На початковому етапі вивчення модуля, установчо-мотиваційному, відбувається детальне ознайомлення з планом-сценарієм практичного заняття, що суттєво мотивує подальшу пізнавальну діяльність, а саме: усвідомлення кінцевої мети й планування власної навчальної діяльності; створення атмосфери довіри, студенти відчувають певну відповідальність за процес і результати навчального процесу.

На практиці це відбувається так: за деякий час до наступного заняття студенти отримують орієнтовний план заняття. До самостійного опрацювання надаються теоретичні питання зі шкільного курсу інформатики та методики навчання інформатики з розглядуваної на занятті теми. Деяким студентам надаються індивідуальні, парні чи групові завдання: підготувати доповідь, дискусію, бесіду, розробити дидактичні матеріали, змоделювати фрагмент уроку з використанням певної технології, розробити завдання різної складності, систему контролю та інше.



Вже на установчо-мотиваційному етапі треба знаходити методи й прийоми активізації пізнавальної діяльності, пов'язувати зміст матеріалу з власним досвідом студентів, давати творчі завдання, звертатися до історичного матеріалу.

На наступному етапі відбувається безпосередня організація навчальної діяльності. Вивчення нового матеріалу починається з проблемної ситуації. Йде постійний суб'єкт-суб'єктний діалог, який збуджує рефлексивну діяльність як педагога, так і його вихованців. Велика увага надається несподіваним, творчим завданням, які викликають емоційне переживання та інтенсифікують самостійну діяльність.

На початку заняття викладач узгоджує зі студентами план проведення заняття. План повинен включати опитування з основних теоретичних положень теми, що розглядається (вид, форма узгоджується зі студентами напередодні), виступи студентів, які готували індивідуальні завдання та завдання з практичного блоку. Закінчує заняття викладач, який узагальнює зміст заняття, аналізує роботу студентів та дає завдання до самостійної роботи.

Під час вивчення першого модулю кожен студент складає календарний план (відповідно до однієї з програм рекомендованих Міністерством освіти і науки України) за модульно-розвивальною технологією й протягом подальших занять спирається на свій календарний план.

Вивчаючи другий, третій та четвертий модулі, студенти (індивідуально, парами, або в мікрогрупах), відповідно до свого плану, після кожного заняття складають конспект особистісно орієнтованого уроку з інформатики, продумують використання особистісно орієнтованих технологій як на окремих уроках, так і під час вивчення теми, модулю, розробляють контрольні тести, завдання різної складності, модульні контрольні, проекти (в межах теми, розділу, міжпредметні, загальношкільні), кросворди та інше. Таким чином ми намагаємось покращити безпосередню практичну підготовку майбутнього вчителя до роботи в сучасній школі. Концепцію проведення свого уроку кожен студент захищає під час вивчення відповідної теми.

У розробці особистісно орієнтованого уроку студенти опираються на дослідження І. Якиманської^{211, 212} та С. Подмазіна²¹³.

Основну цінність особистісно орієнтованого уроку І. Якиманська вбачає в зверненні до кожного учня, незалежно від його успішності; прагненні насамперед бачити перед собою учня, а не матеріал, з яким потрібно працювати на уроці.

²¹¹ Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.

²¹² Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

²¹³ Подмазин С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз): дис. ... доктора філос. наук: 09.00.03 / Подмазин Сергій Іванович. – Дніпропетровськ, 2006. – 418 с.



Особистісно орієнтований урок – це не просто створення вчителем доброзичливої творчої атмосфери, а постійне звернення до суб'єктного досвіду учня, як до досвіду їх власної життєдіяльності.

Вчитель на уроці:

- працює з усім класом, але за цього повинен бачити і розуміти кожного;
- допомагає учню позбавитись обмеженості його суб'єктного досвіду, який найчастіше існує у вигляді розрізнених уявлень, які належать до різних сфер знань, перетворюючи цей досвід на наукові зразки, носіями яких є учитель;
- з повагою ставитись до будь-яких точок зору учня зі змісту розглядуваної теми, виявляє та узагальнює ці версії, виділяє та підтримує ті з них, які найадекватніші науковому змісту, відповідають темі уроку, цілям і задачам того чи іншого предмета;
- у побудові й проведенні особистісно орієнтованого уроку доручає частину своїх функцій учням;
- аналізуючи результати контрольної роботи, вчитель повинен не тільки повідомити оцінки, повторити розділи теми, з яких було найбільше помилок, а й обов'язково розглянути ті способи, якими користувались учні у виконанні роботи, виявити та підтримати найбільш раціональні, оригінальні.

Отже, функція вчителя не стільки авторитарна («повтори матеріал», «розв'яжи як найбільше задач», «звернись до зразка» та інше), скільки рекомендаційна («давай подумаємо разом», «розкажи яким чином виконувалось завдання», «вибери, на свій розсуд, шлях розв'язку задачі та обґрунтуй» та інше).

Підготовка до уроку розпочинається зі складання вчителем плану-конспекту. Основними вимогами до написання конспекту особистісно орієнтованого уроку є:

- вчитель має не тільки визначити зміст та об'єм знань, які учні повинні засвоїти, а й виділити систему пізнавальних дій, яким повинні оволодіти учні;
- визначити логічний ланцюжок матеріалу;
- узгодити науковий зміст матеріалу з тими смислами та значеннями, яких можуть надати діти у розумінні тих чи інших фактів, явищ;
- передбачити час для визначення способів навчальної діяльності (складання плану уроку), їх оцінки;
- в кінці уроку потрібно не тільки підвести підсумки, а й поцікавитись думками дітей: що сподобалось чи не сподобалось, що і яким чином вони хотіли б розглянути на наступному; порекомендувати різнобічний матеріал у підготовці домашнього завдання з урахуванням індивідуальних переваг дітей.

Реалізуючи ці вимоги, слід у розробці дидактичного матеріалу (системи навчальних завдань) враховувати не тільки об'єктивну складність предметного



змісту завдань, але й різні прийоми їх виконання. У зміст завдань повинен входити опис прийомів їх виконання, які можуть задаватися безпосередньо (у вигляді правил, алгоритмів дій або шляхом організації самостійного пошуку (виріши різними способами, знайди раціональний, порівняй та оціни два підходи тощо)).

Класифікація завдань, які можна використовувати при організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, спрямованої на їх особистісний розвиток:

- на виявлення протиріччя, проблемне бачення: завдання схованого питання, завдання на викриття уявних протиріч, завдання-головоломки, завдання-проблеми, парадокси, антиномії, завдання на формулювання проблем;
- з відсутністю повної інформації: завдання на уточнення умови, вимог та обмежень; з недостатньою вихідною інформацією, з надмірною інформацією, з вихідною інформацією, яка містить протиріччя; завдання, в яких практично відсутня вихідна інформація, а є тільки мета діяльності;
- на оптимізацію: завдання на вибір оптимального розв'язання; на оптимізацію процесу, функціонування об'єкта; завдання на оптимізацію витрат, засобів діяльності;
- на рецензування: на виявлення помилок; на перевірку результату; на оцінку процесу й результату діяльності;
- на складання протилежних завдань: завдання на пошук засобу розв'язання, що є протилежним найбільш очевидному; завдання, які потребують засобу розв'язання від кінця до початку;
- на моделювання, на застосування принципів системності, доповненості; графічні завдання;
- на винахідливість: задачі на пошук нового вирішення; на винахід нових засобів діяльності;
- на управління: завдання на розробку мети, стратегії діяльності; на планування, організацію діяльності; на нормування часу діяльності; на оцінку результатів;
- на комунікативність: завдання на розподіл обов'язків у процесі колективної діяльності за зразком; завдання й на спілкування; завдання на розподіл обов'язків у процесі колективної творчої діяльності; завдання на пошук засобів співробітництва.

Отже, на уроці вчитель повинен, з одного боку, повідомляти, закріплювати перевіряти ефективність засвоєння наукових знань, а з іншого – знаходити шляхи включення кожного учня в процес уроку, використовуючи його індивідуальні особливості.

Освічена особистість має високий рівень розвитку такої якості, як суб'єктність – здатність до усвідомленого самостійного визначення цілей діяльності, уміння знайти адекватні соціальним нормам засоби діяльності,



раціонально спланувати й організувати свою діяльність щодо досягнення результату, готовність нести відповідальність за результати своєї діяльності.

Для того, щоб бути суб'єктом навчальної діяльності, учень повинен оволодіти основними її етапами: орієнтація – визначення мети – і проектування – організація – реалізація – контроль – корекція – оцінка. Для освоєння етапів діяльності було розроблено й апробовано протягом 6 років технологію особистісно-орієнтованого уроку за С. Подмазіним²¹⁴. Основні «вузли» цієї технології такі:

1. Етап орієнтації.

Мотивація наступної діяльності вчителем, позитивна установка на роботу. Орієнтація учнів у місці конкретного заняття, в цілісному курсі, розділі, темі (схеми, опори, таблиці, словесна установка тощо). Опора на особистий досвід учнів з проблеми заняття.

2. Етап визначення мети. Спільно з учнями визначення особистісно-значимих цілей наступної діяльності на уроці (що може дати це заняття школяреві зараз, для складання підсумкового заліку, екзамену, майбутнього життя). Визначення показників досягнення визначених цілей (які знання, уявлення, засоби діяльності будуть свідчити про це). Методи й засоби реалізації першого й другого етапів: актуалізація, проблематизація, інтрига, ігрова ситуація, формування пізнавального інтересу тощо.

3. Етап проектування.

Залучення учнів (за можливістю) до планування наступної діяльності через попередню роботу (випереджаючі завдання, повідомлення, реферати, підготовка наочності, самостійні завдання). Складання плану подальшої діяльності. Обговорення плану роботи

4. Етап організації виконання плану діяльності.

Надання варіативності у виборі засобів навчальної діяльності (письмово чи усно, індивідуально або в групі, виклад опорних положень чи розгорнута відповідь, в узагальненому вигляді або на конкретних прикладах тощо).

Вибір учнями засобів фіксації пояснення нового матеріалу (конспект, схема, таблиця, опора, план, тези, висновки тощо).

Вибір учнями (за можливістю) завдань і засобів їх виконання, закріплюючи знання, формуючи уміння і виробляючи навички.

Варіативність у завданні домашньої роботи (диференціація за рівнем складності й засобом виконання).

Методи й засоби психолого-педагогічної підтримки діяльності учнів: заохочення; створення яскравих наочно-образних уявлень; навчально-пізнавальна гра; створення ситуації успіху; пізнавальний інтерес; створення проблемної ситуації; поштовх до пошуку альтернативних рішень; виконання творчих завдань; кооперації учнів; створення ситуацій взаємодопомоги тощо.

²¹⁴ Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / Сергій Іванович Подмазин / Запорожский гос. ун-т. – Запорожье: Просвіта, 2000. – С. 166-168.



5. Етап контрольно-оціночний.

Залучення учнів до контролю процесу навчальної діяльності (парні й групові форми взаємоконтролю; самоконтроль).

Участь учнів у виправленні допущених помилок, недоліків, осмислення їх причин (взаємо- й самоаналіз).

Надання учням можливості самостійно чи за допомогою вчителя, інших учнів порівнювати одержаний ними результат із критеріями еталону (мети).

Використання механізмів «цінування» (позитивного ставлення до успіху школяра) й «оцінювання» (виставлення оцінок, поурочного балу, рейтингових оцінок тощо) не лише кінцевого результату, але й процесу учіння.

Засвоєння учнями структури діяльності відбувається за участі й завдяки педагогу, який допомагає учням орієнтуватися в матеріалі, що вивчається (предметний курс, тема, блок, навчальне заняття), визначати чи брати участь у визначенні мети конкретної навчальної діяльності, реалізувати план діяльності, маючи можливість варіювати цей процес у межах визначених норм, самостійно чи спільно з іншими учнями й педагогом оцінювати результати своєї діяльності, порівнюючи її з еталонами (критеріями досягнення цілей).

У цьому саме суб'єктне ставлення до цілей діяльності, присвоєння й породження цих цілей учнем і педагогом у діалогічній взаємодії є першим відправним пунктом у реалізації особистісно-орієнтованого навчання: немає мети – немає суб'єкта.

Завершує навчальну діяльність на уроці заключний етап – усвідомлення ситуації досягнення мети, переживання ситуації успіху, підкріплення позитивної мотивації стосовно діяльності.

Покажемо особливості особистісно орієнтованого уроку за технологією С. Подмазіна на прикладі уроку інформатики в 10 класі²¹⁵.

Тема: «Пристрої введення виведення».

На першому етапі, етапі орієнтації, вчитель звертає увагу на мотивацію наступної діяльності, позитивну установку на роботу, орієнтує учнів на місце такого заняття в цілісному курсі, розділі, темі та опирається на особистий досвід учнів з проблеми заняття.

Вчитель повідомляє про те, що на минулому занятті розглядали структуру інформаційної системи та основні пристрої апаратної складової, пропонує учням схематично зобразити на дошці структуру інформаційної системи, характеризуючи складові, в цьому беруть участь три учні.

Після цього, мотивуючи вивчення даної теми та повідомляючи, що може дати це заняття учневі зараз і в майбутньому, які знання, уявлення, засоби діяльності будуть свідчити про це, вчитель переходить до наступного етапу уроку.

²¹⁵ Палько О. Ю. Структурно-логічна модель особистісно-орієнтованого навчання / О. Ю. Палько // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інноваційних освітніх технологій: зб. наук. праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2004. – 234 с.



Залучаючи, за можливістю, учнів, планується наступна діяльність через попередню роботу (випереджаючі завдання, повідомлення, реферати, підготовка наочності, самостійні завдання), складається план подальшої діяльності та обговорюється процес її виконання.

План роботи.

- I. Пристрої введення: клавіатура, маніпулятори, сканери,
- II. Пристрої виведення: дисплей, друкарські пристрої.
- III. Накопичувачі.
- IV. Пристрої для організації комп'ютерного зв'язку.

Так як про пристрої введення-виведення учні мають уяву, то їм було запропоновано у групах підготувати детальніші відомості про кожен з них та презентувати класу свою доповідь.

Учням дозволяється, за вибором, фіксувати пояснення нового матеріалу (конспект, схема, таблиця, план, тези, висновки та ін.)

Наприкінці уроку вчитель задає домашнє завдання, в тому числі перелік запитань, відповідь на які можлива лише за ретельного вивчення матеріалу.

Четвертий етап – організація поточного, проміжного та вихідного контролю знань та вмінь учнів. Оскільки модульно-розвивальна технологія передбачає постійний зворотній зв'язок між суб'єктами навчального процесу, поточний та проміжний контроль здійснюється майже після кожного навчального елемента. Але, на відміну від традиційної системи контролю, розвивальне навчання передбачає зовсім інший характер оцінювання навчальної діяльності. Найчастіше використовується м'який контроль, само- та взаємоконтроль, звірка зі зразком та інше.

Під час проведення практичних робіт з теми студенти отримують диференційовані завдання, де вказано кількість балів за кожне з них. Студент самостійно виконує роботу й оцінює сам себе. Викладач перевіряє роботу й теж виставляє оцінку. Потім оцінка й самооцінка порівнюються.

Ми також вважаємо ефективним засобом контролю знань шкільного курсу складання контрольних тестів, кросвордів, як для з'ясування рівня знань перед уроком, так і для контролю здобутих знань. Тести включали не тільки запитання, які потребують механічний вибір варіанту, а й творчі, проблемні, неоднозначні запитання, відповідь на які могла бути правильною тільки після детального ознайомлення з темою. На нашу думку, викладач, оцінюючи складені контрольні тести, може досить об'єктивно оцінити наявність і глибину знань майбутнього учителя інформатики з теми, що вивчається.

На нашу думку, така система оцінювання є дуже корисною, тому що вона примушує студентів не тільки самостійно оцінювати власні знання, виявляти недоліки та прогалини в них, але й задуматися над своєю успішністю, бути за неї відповідальним.

Подальша підготовка продовжується під час педагогічної практики, до якої студенти отримують завдання проаналізувати діяльність вчителя



інформатики з точки зору використання ним особистісно орієнтованих технологій або особистісного підходу в процесі навчання.

Найбільш зацікавлені студенти досліджують можливості використання особистісно орієнтованих технологій у навчально-виховному процесі під час написання курсових, дипломних та магістерських робіт.

Отже, така організація навчально-виховної діяльності виховує в майбутнього вчителя інформатики певні особистісно-професійні якості: організованість, послідовність, комунікабельність, толерантність, прагнення до постійного професійного саморозвитку та інші, які необхідні йому для подальшої роботи в школі в умовах особистісної орієнтації навчально-виховного процесу.

Результативність такої технології визначається через показники критеріїв готовності майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання (розроблені нами й описані в другому розділі) за допомогою таких методів як спостереження, анкетування, опитування, тестування та інше.



РОЗДІЛ IV. ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

4.1. Реалізація авторської моделі розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти

Реалізація розробленої нами моделі розвитку спеціальної складової професійної компетентності вчителя біології в закладі ОІППО передбачала певну послідовність цієї роботи. Відповідно до запропонованих структурних компонентів педагогічної моделі розвитку професійної компетентності вчителя біології, критеріїв та показників її розвитку нами визначені етапи у роботі з розвитку професійної компетентності:

- підготовчий;
- організаційно-процесуальний;
- контрольнo-аналітичний.

Підготовчий етап впровадження технології характеризувався настановчим й інформативним характером і спрямовувався на формування у слухачів курсів підвищення кваліфікації установки на розвиток спеціальної складової професійної компетентності.

Проведення формувального етапу експерименту нами було здійснено на базі Кіровоградського, Черкаського, Харківського та Рівненського ОІППО.

Визначаючи обласні інститути післядипломної педагогічної освіти для проведення експерименту ми брали до уваги професійний рівень методистів ОІППО з біології, матеріально-технічні можливості інститутів для організації і проведення запланованих нами занять, можливості науково-педагогічного супроводу навчальної роботи в ОІППО науковими кафедрами цих закладів.

Експериментальна робота на цьому етапі почалася з поділу вибіркової сукупності на контрольні та експериментальні групи, навчальна робота в яких мала здійснюватися протягом однакового навчального часу визначеними нами фахівцями. Одні й ті самі методисти та науково-педагогічні працівники ОІППО брали участь у роботі як зі слухачами контрольних груп, так і зі слухачами експериментальних груп у своєму ОІППО. Такий підхід нівелював вплив суб'єктивного (людського) фактору на результати дослідження.

В експерименті взяли участь 373 слухачі (14 навчальних груп). Групи ми поділили на контрольні та експериментальні (відповідно по 7 груп). У контрольних групах розвиток спеціальної складової професійної компетентності вчителів біології відбувався за традиційною системою організації навчання із застосуванням окремих елементів компетентнісного навчання. В експериментальних групах розвиток спеціальної складової професійної компетентності вчителів біології здійснювався на основі нашої моделі навчання



Проведенню навчальної роботи на підготовчому етапі експерименту передувала певна методична та організаційна робота:

- розробка робочих планів і текстів навчальних занять;
- видання методичного посібника з проведення цих занять;
- знайомство з методистами обласних ІППО та обговорення організаційних умов роботи;
- інструктаж методистів ІППО про роботу за нашою навчальною моделлю.

У контрольних групах навчання проходило за звичними для ОІППО навчально-тематичними планами, а в експериментальних групах – за нашим навчально-тематичними планами (табл. 4.1) та на основі розроблених авторських матеріалів.

Таблиця 4.1

Поділ вибіркової сукупності на експериментальні та контрольні групи

Назва закладу	Контрольні групи (осіб)	Експериментальні групи (осіб)
Кіровоградський ОІППО	46	47
Рівненський ОІППО	45	50
Черкаський ОІППО	42	46
Харківський ОІППО	49	48
Всього	182	191
Загальна чисельність	373	

Відповідно до визначених нами навчальних тем (табл. 4.2) ми розробили лекційні, практичні, тренінгові заняття для курсів підвищення кваліфікації вчителів біології.

Таблиця 4.2

Навчально-методичне забезпечення авторської педагогічної моделі

№ п/п	Назва теми	Кількість навчальних годин	Компоненти спеціальної складової професійної компетентності
1	Наукові основи формування професійної компетентності вчителів біології	2 год. л	Науково-теоретичний 0,22 кредиту 8 годин
2	Наукові засади інтерактивних навчальних технологій	2 год. л	
3	Наукові основи концепції освіти для стійкого розвитку	2 год. л	
4	Теоретичні основи критичного мислення	2 год. л	



продовж. табл. 4.2.

5	Проблеми формування комунікативної компетентності педагогів й учнів	2 год. л	Психологічний 0,16 кредиту 6 годин
6	Практика формування комунікативної компетентності в учнів	4 год. тренінг	
7	Методика формування в учнів компетентностей (предметних, галузевих, ключових)	2 год. пр. з.	Методичний 0,39 кредиту 14 годин
8	Володіння інтерактивними педагогічними технологіями	4 год. тренінг	
9	Використання технології критичного мислення на уроках біології	4 год. тренінг	
10	Використання концепції стійкого розвитку та педагогіки емпайрменту на уроках біології	4 год. тренінг	

У процес розвитку науково-теоретичного компоненту спеціальної складової професійної компетентності вчителя біології ми запропонували включити чотири лекційних заняття загальним обсягом 8 годин (0,22 кредиту). Тематика цих занять охоплює проблематику формування професійної компетентності вчителя та компетентностей учнів, основні теоретичні положення розвитку критичного мислення на уроках біології та концепцію стійкого розвитку, обґрунтування ефективності активних та інтерактивних технологій навчання.

Розвиткові психологічного компоненту спеціальної складової професійної компетентності ми приділили 6 годин (0,16 кредиту). Нами було розроблено теоретичне заняття у формі лекції та чотирьохгодинний тренінг для вчителів з розвитку комунікативної компетентності.

Методичний компонент спеціальної складової професійної компетентності вчителів біології ми запропонували розвивати на практичних та тренінгових заняттях, які розробили для закладів ІППО. Кількість годин, виділених на цю роботу склала 0,39 кредиту (14 годин).

Питання, які ми винесли на лекційне опрацювання, охопили основний спектр проблем розвитку науково-теоретичного компоненту спеціальної складової професійної компетентності вчителя біології загальноосвітньої школи відповідно до нашої навчальної моделі:

1. Зміст поняття «професійна компетентність педагога».
2. Проблема структурування професійної компетентності вчителя біології.
3. Рівні розвитку професійної компетентності вчителя біології.
4. Проблеми розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти.



5. Поняття активних та інтерактивних методів і технологій навчання.
6. Структура інтерактивного уроку.
7. Інтерактивні навчальні технології.
8. Поняття «стійкого розвитку».
9. Основні положення концепції стійкого розвитку.
10. Нормативно-правове забезпечення стійкого розвитку.
11. Сутність педагогіки емпатії.
12. Зміст поняття «критичне мислення» в контексті освітньої діяльності.
13. Принципи активного навчання та критичного мислення.
14. Технології та методи навчання критичному мисленню.

У формі практичного заняття нами було заплановане навчання методики формування в учнів компетентностей (предметних, галузевих, ключових) за таким планом:

1. Нормативно-програмне забезпечення впровадження компетентнісного підходу в навчально-виховний процес ЗНЗ.
2. Визначення поняття «компетентність» та його структура у процесі навчання учнів біології.
3. Методика формування біологічної компетентності учнів на уроках.
4. Структура та особливості проведення компетентнісного уроку.

Шістнадцять годин тренінгових занять планувалося присвятити опануванню інтерактивних технологій та технології критичного мислення, а також формуванню комунікативної компетентності.

Шляхом анкетування в межах вхідного діагностування слухачів ми перевірили перед початком курсової перепідготовки рівень спеціальної складової професійної компетентності вчителів біології.

Основним завданням цього етапу було створення сприятливих умов для навчання вчителів біології та намагання надати особистісний сенс їх професійному розвитку. У межах зазначеного етапу науково-педагогічні працівники інститутів ІІПО розкривали зміст професійної компетентності вчителя біології, пояснювали значення активного й інтерактивного навчання як в оптимізації власного професійного розвитку, так і для формування компетентностей учнів.

Також підготовча робота проводилася з науково-педагогічними працівниками ОІПО: пояснювався зміст і складові експериментальної моделі розвитку професійної компетентності вчителів біології, вивчалися пропозиції викладачів і методистів щодо проведення експерименту.

Метою *організаційно-процесуального етапу* стала безпосередня робота із слухачами з розвитку спеціальної складової професійної компетентності. Ця робота здійснювалася у формах лекційних, практичних і тренінгових занять переважно активними й інтерактивними методами навчання.

Розвиток науково-теоретичного компоненту спеціальної складової професійної компетентності вчителя біології здійснювався на чотирьох лекційних заняттях загальним обсягом 8 годин (0,22 кредиту).



Лекція з елементами інтерактивних технологій «Наукові основи формування професійної компетентності вчителів біології» передбачала висвітлення змісту поняття «професійна компетентність педагога», пояснення структури професійної компетентності вчителя біології. Викладачі ОППО, котрі брали участь в експериментальній роботі, на основі розроблених нами навчально-методичних матеріалів, аналізували проблеми розвитку професійної компетентності вчителя біології загалом, а в закладах післядипломної педагогічної освіти – зокрема.

У ході лекції слухачі ознайомилися з андрагогічними, акмеологічними, деонтологічними принципами навчання дорослих, осмислили наукові положення педагогічної самоорганізації як основи розвитку професійної компетентності в міжкурсовий період.

Лекція з елементами інтерактивних технологій «Наукові засади інтерактивних навчальних технологій» дала можливість учителям біології опанувати змістом понять «активні методи і технології навчання» та «інтерактивні методи і технології навчання». Викладачами ОППО зазначалося, що в сучасній науковій літературі існує багато класифікацій методів навчання, які виходять із розуміння методу як впорядкованого засобу взаємодії учасників навчального процесу, спрямованого на досягнення цілей і завдань шкільної освіти. У контексті нашої експериментальної моделі використовувалася класифікація методів навчання, запропонована О. Пометун і Г. Фрейманом²¹⁶, згідно з якою за характером взаємодії між викладачем і слухачами, між учителем і учнями методи можуть бути пасивні, (умовно-пасивні), активні та інтерактивні.

При використанні пасивних (пояснювально-ілюстративних, репродуктивних) методів слухачі чи учні виступають в ролі «об'єкта» навчання. Вони засвоюють та відтворюють матеріал, що передається андрагогом чи педагогом.

Якщо мова йде про активні методи навчання у школі, то учні стають «суб'єктами» навчання, виконують творчі завдання, беруть участь у діалозі з учителем. Такі методи пов'язані з виконанням творчих завдань. Хоча учні у цьому випадку більш активні, основною формою взаємодії часто залишається монолог. Спочатку педагог у монологічній формі здійснює передачу знань учням, а потім останні повертають йому ці знання, шляхом монологічних відповідей. Інколи навчання відбувається у діалозі вчителя й учня, шляхом бесіди, однак учитель виступає як своєрідний полюс, навколо якого концентрується вся комунікація учасників процесу навчання.

Сутність інтерактивних методів полягає у тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх тих, хто навчається і навчає. Основний принцип інтеракції: постійна взаємодія учнів між собою, їх співпраця, спілкування, співробітництво, на відміну від активних та «пасивних» методів, коли

²¹⁶ Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, 2005. – 328 с.



спілкування відбувається між учнями і вчителем. Учитель у такій роботі виступає тільки організатором і координатором інтерактивної взаємодії.

Інтерактивні методи орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, більш відкриті і активні. Основою інтеракції є принцип багатосторонньої взаємодії, яка характеризується відсутністю полярності і мінімальною сконцентрованістю на точці зору вчителя.

Щодо структури інтерактивного уроку, то він повинен містити в собі такі етапи:

- мотивацію;
- оголошення теми й очікуваних навчальних результатів;
- надання необхідної інформації;
- інтерактивну вправу як центральну частину заняття;
- підведення підсумків, оцінювання результатів уроку²¹⁷.

Метою мотиваційного етапу уроку визначено зосередження уваги учнів на проблемі й виклик інтересу до обговорюваної теми. Засобами навчання можуть бути запитання, цитата, коротка історія, невеличке завдання, рухлива гра тощо. Цей етап уроку не повинен перевищувати 5% часу заняття²¹⁸.

Метою етапу оголошення, представлення теми й очікуваних навчальних результатів уроку визначається забезпечення розуміння учнями змісту їхньої діяльності, чого вони мають досягти в ході уроку й чого від них очікує учитель. Іноді доцільно залучати до визначення очікуваних результатів усіх учасників заняття. Цей етап уроку також не повинен перевищувати 5% часу заняття²¹⁹.

Метою етапу надання необхідної інформації є доведення до учнів відповідної інформації, на основі якої потім виконуються практичні завдання. Це може бути опрацювання тексту посібника, міні-лекція, читання розданого матеріалу, перевірка домашнього завдання. Для заощадження часу на уроці та максимального ефекту від нього можна подавати інформацію в письмовому вигляді для попереднього (вдома) ознайомлення. Наприклад, окремі уроки побудовані таким чином, що в книжці для учнів є інформація, яку слід прочитати до уроку. Її вистачить для виконання завдань. На самому уроці вчитель може ще раз звернути на неї увагу, особливо на практичні поради, якщо треба – прокоментувати терміни або організувати невеличке опитування. Цей етап уроку не повинен перевищувати 10% часу заняття²²⁰.

Метою етапу проведення інтерактивної вправи є практичне засвоєння матеріалу, досягнення поставлених завдань уроку.

²¹⁷ Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [наук.-метод. посібник] / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: АСК, 2004. – С. 82.

²¹⁸ Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [наук.-метод. посібник] / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: АСК, 2004. – С. 83.

²¹⁹ Там само. – С. 86-88.

²²⁰ Там само. – С. 90.



Метою етапу підведення підсумків та оцінювання результатів уроку визначена рефлексія, усвідомлення того, що було зроблено на уроці: чи досягнуто поставленої мети, як можна застосувати набуті під час уроку знання в майбутньому. Підведення підсумків проводиться у формі запитань: що нового дізналися, які навички здобули, як це може знадобитися в житті. Крім того, ставляться запитання щодо проведення самого уроку: що ще сподобалося, що бажано змінити в майбутньому. Важливо, щоб учні (учасники) змогли самостійно сформулювати відповіді на всі ці запитання. Для оцінювання результатів рекомендується залишати 20% часу уроку²²¹.

Серед можливих для використання на уроках біології технологій (за О. Пометун, Л. Пироженко) пропонуємо застосовувати:

- технології критичного читання;
- технології інтерактивного навчання:
 - технології кооперативного навчання;
 - технології колективно-групового навчання;
 - технології ситуативного навчання;
 - технології опрацювання дискусійних питань.

З технологій критичного читання ми пропонуємо такі:

- робимо позначки;
- читання в парах;
- карта понять, ідей.

З інтерактивних технологій нами пропонуються:

- робота в малих групах;
- робота в парах;
- обговорення в загальному колі;
- метод «Мікрофон»;
- симуляційні ігри (симуляції);
- метод «Займи власну позицію!»;
- незакінчене речення;
- коло ідей;
- «Акваріум»;
- мозковий штурм.
- метод «Прес»;
- елементи дебатування із заданої позиції;
- дискусія.

Лекція «Наукові основи концепції освіти для стійкого розвитку» передбачала ознайомлення вчителів біології з сутністю поняття «стійкий розвиток», з основними положеннями концепції стійкого розвитку, з нормативно-правовим забезпеченням стійкого розвитку в Україні, з основами педагогіки емплаурменту. Щодо нового для сучасної шкільної освіти поняття «педагогіка емплаурменту», то це – одна з розповсюджених в Західній Європі

²²¹ Там само. – С. 112-114.



течій гуманістичної педагогіки. Її основні принципи полягають у тому, що людині, яка навчається, створюють умови для психологічного комфорту в процесі навчання, підвищення впевненості та відповідальності за його результати, набуття умінь контролювати ситуацію навчання, виникнення ентузіазму і почуття задоволення від групової та індивідуальної роботи та її результатів.

Роль учителя в такій роботі – підтримувати, підбадьорювати учнів в їхніх зусиллях. Провідною формою навчання тут визначається співпраця учнів у малих групах з метою розв’язання проблем і самостійного навчання, набуття досвіду поведінки, що орієнтована на стійкий розвиток. Складовими елементами педагогіки емпайрменту є теоретичні знання щодо концепції сталого розвитку та її частин, практичний досвід учнів, їхня мотивація та самооцінка, дії щодо змін власного стилю життя.

Програма навчання будується на трьох головних елементах:

- самопізнання;
- самонавчання;
- прийнятті самостійних рішень.

Основна ідея педагогіки емпайрменту: учень – це активна та творча особистість, яка здатна пізнавати й саморозвиватись. Головне завдання вчителя сприяти цьому: підбадьорювати та скеровувати учнів у їхніх зусиллях. А досягається це через розв’язання проблем – практичну діяльність учня. Пропонуються (учителем) такі дії (діяльність), які учень може здійснювати самостійно, індивідуально, не питаючи дозволу дорослих (наприклад, доглядати за кімнатними рослинами). Акцент у навчальній діяльності зміщується зі сфери знань у сферу ставлення, ціннісних орієнтацій. Головним у навчанні для біології й екології є зміна індивідуальної поведінки на основі знань, навичок і розуміння, оскільки саме розуміння веде до дії.

Лекція з інтерактивними елементами «Теоретичні основи критичного мислення» спрямована на осмислення слухачами змісту поняття «критичне мислення» в контексті освітньої діяльності, ознайомлення з принципами критичного мислення, технологіями навчання критичному мисленню.

У ході лекції вчителям біології пояснювалося, що оволодіння основними розумовими операціями передбачає опанування методикою аналізу, синтезу, порівняння і класифікації. Оволодіння інтелектуальними уміньми – це оволодіння навчальними уміньми, або уміньми навчальної діяльності. Відомо, що навчальні уміньми поділяються на загальні навчальні уміньми, які використовуються під час вивчення будь-яких навчальних дисциплін, і спеціальні, необхідні для оволодіння знаннями з окремої галузі чи окремої навчальної дисципліни.

Кожен учень у процесі розвитку формує такі властивості розуму, які характеризують ті чи інші сторони і форми мислення. Традиційно в педагогічній і психологічній літературі, адресованій учителю, даються рекомендації розвивати мислення взагалі і його окремі види. Серед видів



називають діалектичне мислення, логічне, абстрактне, узагальнене, категоріальне, теоретичне, індуктивне і дедуктивне, алгоритмічне, технічне, репродуктивне і продуктивне, творче, системне.

Критичне мислення виявляється в здатності самостійно вказати на причину загально прийнятих стандартів або заперечити їх, висуваючи суттєві та переконливі аргументи. Таке мислення є нестандартним. Воно не може ґрунтуватися на алгоритмах чи на інших механічних процедурах. В його основі лежить здатність учнів до самостійних логічно грамотних роздумів і суджень; тобто уміння не піддаватися впливу чужих думок, а правильно оцінювати їх, бачити їхні сильні й слабкі сторони, виявляти те цінне, що в них є, і ті помилки, що допущені в них. До критичного мислення вдаються у тих випадках, коли необхідно зважити та оцінити альтернативи, а також коли потрібні оцінка пріоритетів і визначення достовірності й доречності.

Особистість, яка критично мислить, використовує критичне мислення як засіб корекції та ліквідації помилок, насамперед у власному мисленні. При цьому здійснюються не окремі розумові дії та операції, а сам процес мислення, пов'язаний із такими основними характеристиками, як відчуття життєвої ситуації, здатність до висновків, самокорекція.

За своєю суттю критичне мислення є діалогічним, тобто представляє безперервну дискусію. Увага в ній зосереджується більше на предметі дискусії, а не на індивідуумах. Головна мета дискусії – сприяти кращому функціонуванню процесу пізнання.

Критичне мислення як навчальна технологія починалося переходом від навчання, орієнтованого переважно на запам'ятовування, до навчання, спрямованого на розвиток самостійного свідомого мислення учнів. А чи не найважливішим аспектом критичного мислення є його відповідність вимогам демократизації освіти та суспільства. Воно є дієвим способом виховання демократичного менталітету громадян, як учнів, так і вчителів.

Зрозуміло, що критичне мислення повинно закріпитися не тільки в навчальних предметах, у тому числі й в біології, а й в системі підвищення кваліфікації вчителів.

Лекція «Проблеми формування комунікативної компетентності педагогів й учнів» сприяла осмисленню слухачами змісту поняття «комунікативна компетентність» як інтегральної характеристики педагогічного спілкування. У ході лекції аналізувалися теоретико-методичні засади формування комунікативної компетентності педагогічних працівників та вивчалася діагностика рівнів сформованості та проявів комунікативної компетентності. Зазначалося, що можна інтерпретувати комунікативну компетентність вчителя як засновану на знаннях та чуттєвому досвіді здатність орієнтуватися у ситуаціях професійного спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки, фрустрації, як свої власні, так і партнерів по спілкуванню, рівень освоєння технології та психотехніки спілкування.



Відповідно до змісту, форм та функцій педагогічного спілкування, визначалися сфери, які охоплює комунікативна компетентність учителя:

- компетентність у здійсненні перцептивної, комунікативної та інтерактивної функцій спілкування;
- компетентність у реалізації, насамперед, суб'єкт-суб'єктної взаємодії з партнерами по спілкуванню;
- компетентність у розв'язанні як продуктивних, так і репродуктивних задач спілкування;
- компетентність у реалізації як поведінкового, операційно-інструментального, так і особистісного, глибинного рівня спілкування.

Слухачам у ході лекції пропонувалися тести для діагностики рівня сформованості та проявів комунікативної компетентності (за В. Ряховським), діагностика ефективності педагогічних комунікацій (за О. Леонтьєвим), діагностика потреби у спілкуванні (за Ю. Орловим).

Після лекційного заняття слухачам було запропоновано чотирьохгодинний тренінг з формування комунікативної компетентності в учнів. На цьому тренінгу вчителі у практичній діяльності ознайомилися з такими навчальними технологіями як: міні-лекція, мозковий штурм, активне слухання, парафразування, «Прес».

Як показали підсумки тренінгів за цією темою в усіх задіяних нами ОППО, вчителі отримали уміння й навички формувати комунікативну компетентність учнів за допомогою інтерактивних технологій та удосконалили рівень власної комунікативної компетентності.

Розвиток методичного компоненту спеціальної складової професійної компетентності вчителя біології передбачав протягом 14 навчальних годин (0,39 кредиту) проведення одного практичного заняття та трьох навчальних тренінгів.

Практичне заняття «Методика формування в учнів компетентностей (предметні, галузеві, ключові)» дало можливість учителям біології предметно ознайомитися з нормативно-програмним забезпеченням впровадження компетентнісного підходу в навчально-виховний процес школи, осмислити зміст поняття «компетентність» та проаналізувати його структуру, ознайомитися з основами методики формування біологічної компетентності учнів на шкільних уроках біології, вивчити структуру та особливості проведення компетентнісного уроку.

Шляхом тренінгових занять з використанням різноманітних інтерактивних технологій слухачі курсів – вчителі біології опрацювали теми:

- «Володіння інтерактивними педагогічними технологіями»;
- «Використання технології критичного мислення на уроках біології»;
- «Використання концепції сталого розвитку та педагогіки емпатії на уроках біології».

Тематика зазначених вище занять охопила проблематику формування професійної компетентності вчителя та компетентностей учнів, основні



теоретичні положення розвитку критичного мислення на уроках біології та концепцію стійкого розвитку, обґрунтування ефективності активних та інтерактивних технологій навчання.

Отже, **організаційно-процесуальний етап** технології розвитку професійної компетентності у формі безпосередньої роботи із слухачами з розвитку спеціальної складової професійної компетентності вчителів біології дав можливість реалізувати наш експериментальний задум.

На **контрольно-аналітичному етапі** технології розвитку професійної компетентності здійснювалася оцінка і самооцінка власних професійних досягнень слухачами курсів підвищення кваліфікації вчителів біології.

Рефлексію навчальної діяльності слухачів науково-педагогічні працівники ОППО, які проводили навчання, забезпечували після кожного заняття. Підсумкова рефлексія слухачів оприлюднювалася у відповідях на запитання розробленої нами анкети, за допомогою якої у формі самооцінки кожний слухач оцінив рівень власної професійної компетентності після закінчення курсів.

Крім того, анкета передбачала можливість експертної оцінки відповідей педагогів методистами з біології ОППО. Питання анкети, як зауважувалося вище, будувалися у формі оціночних суджень та зрозумілих проблемних ситуацій, які оцінювалися за 12-бальною шкалою, що стала звичною для вчителів.

Питання відповідали показникам (індикаторам) визначених у нашій моделі критеріїв розвитку компонентів спеціальної складової професійної компетентності вчителя біології.

Таким чином, було доведено дієвість запропонованої моделі розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти.

4.2. Технологія впровадження моделі розвитку професійної компетентності вчителів іноземних мов

Післядипломна освіта є однією з ключових складових системи неперервної професійної освіти, проте вона відрізняється від вищої освіти органічним поєднанням підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації за методично-консалтінговими функціями, які закріплені за нею в умовах реалізації концепції неперервної освіти впродовж життя.

В умовах інтеграційних процесів постає потреба підвищення якості підготовки учителів іноземних мов. Аналіз наукової літератури, практичної діяльності закладів післядипломної освіти засвідчив необхідність підвищення рівня професійної компетентності учителів іноземних мов у системі післядипломної освіти.

З цією метою нами розроблена модель розвитку професійної компетентності учителя іноземних мов та технологія її впровадження.



Теоретичний аналіз результатів підготовчого та констатувального етапів знайшли своє відображення на формувальному етапі експерименту, на якому постає завдання забезпечення розвитку професійної компетенції вчителів іноземної мови в післядипломній освіті.

Його головною *метою* постала перевірка розробленої моделі розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови в післядипломній освіті через *упровадження варіативної складової навчального модуля у процес професійного навчання вчителів іноземної мови та вивчення ефективності педагогічних методів, спрямованих на розвиток професійної компетентності вчителів іноземної мови в післядипломній освіті.*

Завданнями формувального етапу дослідження є:

вивчення ефективності розроблених блоків програми розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови в післядипломній освіті та її вплив на розвиток окремих компетенцій професійної компетентності вчителів іноземної мови в післядипломній освіті;

- 1) оцінка результативності розробленої навчальної програми для розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови;
- 2) розробка рекомендацій для керівників загальноосвітніх навчальних закладів, методистів, голів метод об'єднань, учителів іноземної мови щодо розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови із застосуванням нових шляхів професійної діяльності.

Зазначені вище завдання зумовили наступний *алгоритм реалізації* формувального етапу дослідження:

- 1) вибір експериментальних баз для проведення формувального експерименту, добір напрямів цілеспрямованого професійного розвитку на основі результатів констатувального дослідження;
- 2) розробка програми розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови в післядипломній освіті за виділеними особливостями (умовами);
- 3) впровадження блоків розробленої програми розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови в післядипломній освіті в навчання експериментальних груп;
- 4) вихідна діагностика досліджуваних експериментальних та контрольних груп після закінчення експериментального впливу з метою оцінки ефективності обраних методів розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови в післядипломній освіті;
- 5) обробка, аналіз та інтерпретація отриманих даних;
- 6) розробка методичних рекомендацій для керівників шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови, вчителів іноземної мови, викладачів та методистів післядипломної освіти щодо розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови в післядипломній освіті.



Поставлена мета та завдання дослідження зумовили застосування наступних *дослідницьких методів*: педагогічний експеримент²²², діагностичний метод, або метод вимірювання^{223, 224}; методи статистичної обробки даних: методи порівняння вибірок, Q-сортування, метод експертних оцінок, ф-критерій Фішера, фахове тестування, метод самооцінки. З боку слухачів курсів післядипломної освіти *передбачається* активне засвоєння ними спеціальних та психолого-педагогічних тем, розширення знань про сучасні підходи і методи у викладання іноземної мови, оволодіння спеціальними знаннями й уміннями щодо розвитку професійної компетентності, їх вдосконалення, практика іншомовного спілкування, рефлексія власних інтересів і потреб у професійній діяльності, визначення й усвідомлення актуального рівня розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови в післядипломній освіті.

Експериментальне навчання проводилося в межах курсів підвищення кваліфікації в базових закладах післядипломної освіти, слухачі були об'єднані у контрольні й експериментальні групи.

У межах навчально тематичного плану і змістових модулів^{225, 226} було розроблено експериментальну програму й авторський курс “Сучасний професійний розвиток учителя іноземної мови (на прикладі англійської мови)”²²⁷, який містить комунікативний блок (професійний модуль) та лінгводидактичний блок (методичний модуль). Виходячи з мети експериментального дослідження, в процесі засвоєння слухачами змісту розробленої програми були поставлені наступні завдання:

- виявити рівень сформованості складу професійної компетентності вчителів іноземної мови в післядипломній освіті в експериментальній групі за допомогою певних методик та вхідного діагностування;
- уточнити шкалу для оцінювання сформованості знань, виділених умінь й навичок вчителів іноземної мови;
- виявити ступінь/рівень сформованості наявних знань, умінь й навичок в кінці навчального курсу.

²²² Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя / Олександра Антонівна Дубасенюк. – Житомир : ЖДПУ, 1994. – 260 с.

²²³ Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that? / Є. О. Лодатко // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології / Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис : у 2-х тт. – 2011. – Т. 1. – Вип. 3. – С. 339–344.

²²⁴ Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів : навч. посібник / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.

²²⁵ Запорожцева Ю. С. Сучасний професійний розвиток вчителя іноземної мови (на прикладі англійської мови) : навч.-метод. посібник / Ю. С. Запорожцева. – Житомир, Полісся, 2013. – 206 с.

²²⁶ Третьяков П. И. Технология модульного обучения в школе / П. И. Третьяков, И. Б. Сенновский. – М. : Новая школа, 2001. – 352 с.

²²⁷ Громкова М. Т. Модульное структурирование педагогического знания / М. Т. Громкова. – М. : Педагогика, 1992. – 134 с.



При цьому передбачалося, що перевірка виокремлених знань, умінь й навичок вчителів іноземної мови може продемонструвати правильність загальної тенденції у виявленні педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови в післядипломній освіті.

Цей етап для своєї практичної реалізації характеризується використанням комплексу сучасних форм, модернізованого змісту навчально-тематичного плану курсів підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови стаціонарної форми навчання в післядипломній освіті

Контрольні групи навчалися за традиційною програмою з переважним використанням лекційних і семінарських занять.

Експериментальні групи проходили навчання за інноваційною системою освіти та за розробленою блочно-модульною програмою, яка передбачала певну послідовність дій у навчально пізнавальній діяльності слухачів – учителів іноземної мови, інтерактивні методи та диференційовані форми навчання, використання інформаційно-комунікативних технологій, а також використання індивідуальних стратегій навчання. До того ж, експеримент проводився за підтримки відповідно підготовлених (андрагогів) викладачів та методистів базових експериментальних закладів післядипломної освіти, з якими проводилося попереднє навчання та співбесіди.

Результати навчання передбачали: 1) задоволення педагогічними умовами, організацією і змістом навчання; 2) динаміку просунення вчителів іноземної мови в розвитку своєї професійної компетентності в післядипломній освіті. (від мотивації, та усвідомлення власних професійних труднощів до збагачення знаннями і розвиненості складових компетенцій професійної компетентності вчителями іноземної мови в післядипломній освіті.

Упровадженню розробленої нами технології передувала така підготовча робота: 1) консультація для викладачів, методистів післядипломної освіти, які брали участь у проведенні експерименту; 2) створення відповідних умов для впровадження комплексу завдань блочно-модульної програми в рамках навчально-тематичного плану тощо.

У процесі реалізації технології складаються передумови для поширення й розвитку особистісно-орієнтованого підходу до освіти, якому відповідають такі риси педагогічної позиції:

- *мета*: сприяння розвитку професійної компетентності вчителя іноземної мови;
- *основні засоби*: актуалізація, фасилітація, організація мисленнєвої діяльності, комунікація, проблематизація, проектування;
- *засоби спілкування*: співробітництво, розуміння, визнання і сприйняття іншого, колективна мисленнєва діяльність;
- *ставлення до вчителя* як до повноцінного суб'єкта співробітництва з партнером.

Отже, система професійної підготовки вчителя іноземної мови орієнтується на структуру вчительської діяльності, на формування необхідних



для цієї діяльності вмінь: проектувальних, адаптаційних, організаційних, мотиваційних, іншомовних комунікативних, самоаналізу тощо.

Розробляючи технологію розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови, ми врахували результати мотиваційного вибору вчителів іноземної мови, рівня їх комунікабельності, розуміння ними сутності професійної компетентності вчителя іноземної мови та отримали інформацію, яка була нами опрацьована на підготовчому етапі та після діагностування вхідного рівня професійної компетентності вчителів іноземної мови констатувального етапу, а також приділили увагу особливостям розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови, які забезпечували реалізацію розробленої нами моделі.

Реалізацію представленої технології та визначених особливостей розглядаємо у такий спосіб: 1) використання готових навчальних матеріалів, їх модернізація; 2) розробка власних навчальних матеріалів відповідно до цілей та завдань технології та 3) опрацювання і впровадження методів і форм навчання у професійну підготовку вчителів іноземної мови.

Цільовий компонент представленої технології у розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови направлений на здійснення ефективного навчального процесу, а саме, усвідомлення вчителями іноземної мови власних професійних проблем та прийняття значущості саморозвитку, відповідно, корекції професійної мотивації й задоволення їх актуальних професійних потреб і пізнавальних інтересів у процесі професійного й особистісного зростання. Процес розвитку визначених професійних знань й умінь має такі складові:

- *пріоритетні цілі*, на які орієнтується викладач, методист післядипломної освіти: професійна підготовка вчителя іноземної мови, здатного реалізувати у суспільстві покладену на нього роль;

- *організація навчального матеріалу*: модернізація змісту професійно-педагогічного процесу підготовки вчителя іноземної мови на основі особистісно орієнтованого, компетентісного і диференційованого підходів;

- *організація педагогічних умов*: вибір форм, методів і засобів організації процесу розвитку професійних якостей, поєднання традиційних та інноваційних методів; використання різних видів пізнавальної та практичної діяльності, застосування інноваційних технологій, підбір високопрофесійних методистів, викладачів післядипломної освіти (андрагогів), урахування специфіки освіти дорослих, відповідність процесу навчання Болонському процесу (європейські вимоги до професійної підготовки фахівця), модернізація змісту навчання тощо.

Також цей компонент відображає, в деякій мірі, діагностований вхідний рівень професійної компетентності вчителів іноземної мови, що стало, в певній мірі, основою для організації та ефективності освітнього процесу в післядипломній освіті. Провідну ціль представленої технології ми вбачаємо у розвитку професійно - творчих вчителів іноземної мови.



Реалізація технології передбачає впровадження у процес розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови низки взаємопов'язаних *етапів*: діагностичного, професійно-діяльнісного й перспективно-прогностичного.

Завданням *діагностичного* етапу є визначення й аналіз особистісних і професійно значущих характеристик учителів іноземної мови, вивчення їх спрямованості на успішну професійну діяльність, з'ясування рівня вмінь й знань учителів іноземної мови з метою організації навчання й модернізації його змісту в післядипломній освіті. Також, цей етап включає самодіагностику знань й умінь учителів іноземної мови з метою аналізу й порівняння результатів “на виході”.

На етапі *професійно-діяльнісному* постає завдання забезпечення процесу розвитку ПК вчителів іноземної мови науково-методичним інструментарієм, а саме: впровадження блочно-модульної програми, яка передбачала навчальні теоретичні і практичні заняття, залучення вчителів іноземної мови до активної педагогічної діяльності, розробки власних проектів, використання комплексу форм й методів розвитку рефлексивної і самоосвітньої діяльності вчителів іноземної мови з метою оволодіння вчителями іноземної мови необхідними знаннями, вміннями для розвитку складових компетенцій їх професійної компетентності вчителів іноземної мови в післядипломній освіті.

Перспективно-прогностичний етап включав повторну само діагностику професійної діяльності педагогів, проведену вчителями іноземної мови в кінці навчання. На цьому етапі вчителі іноземної мови будували перспективний план саморозвитку у міжтестастійний період, розробляли колективний педагогічний проект, результатом якого є саморекомендації для подальшого професійного зростання.

Цільовий компонент визначає порядок організації та змісту розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови в післядипломній освіті. Таким чином, теоретичні основи знайшли своє відображення у практичній реалізації змісту, комплексу форм, методів, прийомів освітньої і самоосвітньої діяльності вчителів іноземної мови, які відображені у *змістово - організаційному компоненті*.

Цей компонент забезпечував реалізовані нами: 1) *форми* (бесіди, анкетування, тестування, дискусії, ділові ігри, тренінги, кейси, фокус - групи, індивідуальна і колективна дослідницька робота, педагогічні аукціони і проекти, особистісні карти професійного саморозвитку, майстер класи, мультимедійні уроки та робота в Інтернет); 2) *методи* (словесні, наочні, практичні, індивідуальні, ігрові тощо); 3) *засоби* (друковані, аудіовізуальні, комп'ютерні, методичні рекомендації тощо).

Сучасні дослідження, пов'язані з ефективними підходами до підготовки вчителя іноземної мови, здебільшого акцентують увагу на навчальній, тобто, аудиторній діяльності. *Змістовий компонент* технології визначає наповнення, насичення змісту професійної освіти вчителів іноземної мови спецкурсами,



педагогічними тренінгами, проектами тощо; включає розвиток навичок та вмінь, накопичення знань вчителями іноземної мови на заняттях, спрямованих на розкриття особистості вчителя іноземної мови, його творчого потенціалу, розвитку його професійних якостей.

Сучасне забезпечення розробленої нами блочно-модульної програми та авторського курсу “Сучасний професійний розвиток учителя іноземної мови (на прикладі англійської мови)” дозволяє вибудувати таку систему методів, прийомів, умов/особливостей навчання вчителів іноземної мови у післядипломній освіті, яка допомагала нам досягти позитивних результатів нашого дослідження. Найбільш проблематичним виявляється питання інтегрованих курсів мовної підготовки вчителя іноземної мови у післядипломній освіті, рефлексії власної професійної діяльності, а значить й активної самоосвітньої роботи у між атестаційний період, вчителів іноземної мови. При створенні технології розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови у післядипломній освіті ми орієнтувалися на розв’язання основних завдань: розвиток професійної компетентності вчителів іноземної мови та її складових компетенцій в післядипломній освіті, підвищення професійно-особистісного рівня педагогів та створення педагогічних умов, сприяючих ефективній підготовці вчителів іноземної мови у післядипломній освіті, сприяння їх усвідомленню значущості володіння навичками самодіагностики, адекватної самооцінки професійної діяльності вчителя іноземної мови з метою корекції та прогнозування професійного й особистісного саморозвитку вчителя іноземної мови. Такі завдання відповідають розробленій нами структурній моделі розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови у післядипломній освіті.

Актуальність оновлення змісту та напрямів розвитку професійної компетентності учителів іноземної мови зумовлено процесами модернізації післядипломної освіти та інтеграцією України у світовий та європейський освітні простори. Все це, а також урахування новітніх наукових досягнень та соціально-економічних тенденцій розвитку України і світу, Проекту Ради Європи щодо мовної політики, вдосконалення та запровадження нових сучасних форм і методів навчання вимагає приведення змісту та напрямів розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови в післядипломній освіті до міжнародних стандартів.

Необхідність внесення змін в процес післядипломної освіти вчителів іноземної мови, які відображають сучасні вимоги до освіти, наштовхує нас звернутися до модульного навчання, як такого, що активно впроваджується у вітчизняну освітню систему і співвіднести із визначеними нами умовами, сприяючими розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови у післядипломній освіті.

Модулі мають структурований зміст, тобто що складається з окремих елементів, кожен з яких має свою дидактичну мету, елементи можуть бути



зв'язаними і самостійними. Вони динамічні і гнучкі і можуть змінюватися в своєму змісті, а можуть стати основою для створення нового модуля.

Модульна програма оптимально дозволяє вчителям іноземної мови не лише репродукувати нові знання в післядипломній освіті, але діяти у нестандартних ситуаціях, використовуючи свої знання для досягнення оптимального результату як в курсовий так і у міжкурсовий період. Сутність модульного навчання вбачають у наявності можливості працювати самостійно із запропонованою індивідуальною освітньою програмою, яка містить план дій, блок інформації та методичну інструкцію для досягнення мети навчання. Функція ж андрогога полягає у контролі, консультуванні, координації дій педагога, в нашому випадку, вчителя іноземної мови, в оволодінні інформацією й професійними навичками.

Визначено та прийнята нами послідовність та поетапність дій модульного навчання: введення, тренування, закріплення тематики з опорними сигналами, представлення проблемних завдань, їх пояснення й вирішення з використанням індивідуальної, парної, групової роботи. Передбачена відносна самостійність елементів (тренінг, спецкурс тощо) за рахунок визначення їх кількості та самостійну послідовність введення таких елементів в процес навчання вчителів іноземної мови у післядипломній освіті за запропонованою нами блочно - модульною програмою. Зворотній зв'язок забезпечується через вхідне, вихідне діагностування, проміжний та узагальнюючий контроль в межах модулю.

Ефективність розробки запропонованої нами блочно-модульної програми та авторського курсу навчання базується на: 1) визначенні реальних професійно – особистісних потреб і можливостей слухачів, рівня їх мовної підготовки і професійної компетентності вчителів ІМ при розробці тренінгів, спецкурсів; 2)структуризації змісту (виділення інтеграційних і диференціальних блоків і частин) програми навчання; 3)паритетність (ділове співробітництво між андрогогами та слухачами післядипломній освіті).

Таким чином, реалізація особливостей розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови у післядипломній освіті досягається шляхом засвоєння спеціально виділених, системно структурованих і педагогічно інтегрованих блочно-модульних тем, лекційних і практичних занять, відбір і структуризація яких здійснюється диференційовано.

У цих умовах особливі вимоги пред'явлені нами до самого процесу інформаційно-змістового забезпечення слухачів, вчителів ІМ. Знання, які пропонуються, з одного боку, повинні бути переважно рефлексивними, тобто виникаючими безпосередньо з потреби в конкретній діяльності, або як результат її аналізу, з іншого – створювати основу для проектування слухачами свого подальшого професійного розвитку. Отже, самі знання повинні виступати як критеріальне забезпечення професійної діяльності, виконуючи мотиваційну і стимулюючу роль для подальшого розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови у післядипломній освіті.



Таким чином, зміст освітнього процесу в післядипломній освіті організований із врахуванням специфіки курсового навчання вчителів (мотивів і професійних потреб) і розкриває способи побудови дидактичного процесу, що забезпечує досягнення цілей професійного розвитку особистості вчителя іноземних мов і реалізації моделі розвитку його професійної компетентності.

З урахуванням цього умови реалізації моделі розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови у післядипломній освіті вибудовувалися як послідовна динаміка ситуацій теоретичного і практичного навчання в контексті компетентнісного підходу до змісту навчального процесу і послідовного вдосконалення професійної діяльності педагога.

Запропонований нами процес навчання в післядипломній освіті – це процес навчальної взаємодії дорослих (вчитель-викладач, методист, вчитель-вчитель), який включає нові педагогічні технології і способи організації освітнього процесу з метою розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови у післядипломній освіті. Такі явища є динамічними і мають постійно оновлюватися відповідно до сучасних освітніх вимог, особистісно-професійних потреб, інтересів слухачів.

Виявлені характеристики такого навчання властиві і процесу післядипломній освіті вчителів іноземної мови в межах розробленої нами блочно-модульної програми. Тому, нам вдалося: 1) виявити професійні дефіцити вчителів іноземної мови в КГ і ЕГ та намітити індивідуальну освітню траєкторію розвитку їх професійної компетентності; 2) прояснити слухачам дієві цілі розвитку їх професійної компетентності, зростання їх професійного рівня у відповідності до соціального замовлення по відношенню до характеру наявної професійної компетентності вчителів іноземної мови у післядипломній освіті. в межах курсового навчання та міжтестациного (між курсового) періоду; 3) організувати активне навчання вчителів іноземної мови з метою розвитку їх професійної компетентності в післядипломній освіті з урахуванням раніше виявлених умов; 4) запропонувати індивідуальний зміст навчання для поповнення та розширення знань, умінь і шляхів професійної діяльності вчителів іноземної мови у післядипломній освіті; 5) забезпечити вчителю іноземної мови можливості самостійно оперувати навчальним матеріалом в післядипломній освіті та управляти власною пізнавальною діяльністю.

Відповідно до завдань дослідження, нам вдалося пов'язати сутність диференціювання модулів із специфікою освітнього процесу в післядипломній освіті з, урахуванням специфіки навчання вчителів іноземної мови. В основу виділення модулів було закладено поділ освітнього процесу на етапи, певна їх послідовність відображала диференційований підхід до навчання вчителів іноземної мови у післядипломній освіті, що сприяло розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови у післядипломній освіті.

У такому випадку під змістом модуля розуміємо пакет навчально-програмових матеріалів, розрахованих на різнорівневі цілі засвоєння матеріалу,



відповідну специфіку навчання вчителів іноземної мови в умовах інноваційно-озвизального середовища та індивідуальних професійних потреб вчителів іноземної мови в післядипломній освіті та в процесі їх саморозвитку.

При проектуванні змісту блочно-модульної програми в післядипломній освіті вчителів іноземної мови, ми також акцентували увагу на модулях, які передбачають на всіх етапах навчання діяльнісний, інтегративно-компетентісний характер засвоєння їх змісту. Таким чином, розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови у післядипломній освіті сприяє потенційна активізація особистісних якостей педагога, що, в свою чергу, впливає на усвідомлення і засвоєння вчителями нових шляхів вирішення їх професійних проблем, прийняття нової інформації і розвиток у них сучасних вмінь і навичок вчителя іноземної мови. Все це, на нашу думку, змінило мотиваційну та операційну сфери педагога: дозволило усвідомити вчителям іноземної мови значущість адекватної самооцінки професійної компетентності вчителя іноземної мови, необхідності прийняття процесу саморозвитку як частини професійного розвитку, що поступово призвело до зростання бажання самовдосконалення й відповідно підвищення рівня професійної компетентності вчителя іноземної мови.

Запропонована нами структура навчального плану зберігає основний розподіл модулів у навчально-тематичному плані курсів підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови в післядипломній освіті. Разом з тим, розробка експериментальної програми нашого дослідження стосується навчально-тематичних блоків професійного і методичного модулів. В свою чергу, ми запропонували: *комунікативний блок* у професійному модулі і *лінгводидактичний блок* у методичному модулі. Таким чином, розроблений в ході дисертаційного дослідження навчально тематичний план курсів розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови у післядипломній освіті має наступну структуру, представлену на рис. 4.1.

Головним завданням *соціально-гуманітарного модулю* є надання можливостей вчителям іноземної мови вивчити та поновити інформацію нормативно-правового характеру; розширити знання та вдосконалити власні психолого-педагогічні навички в галузі педагогіки та психології; ознайомлення педагогів із сучасними підходами, що в цілому забезпечить у майбутньому професійне становлення вчителя іноземної мови, модернізацію освіти в Україні відповідно до сучасних європейських вимог.

Діагностичний модуль включає діагностику знань і вмінь вчителів іноземної мови до та після навчання в післядипломній освіті. Вхідним та вихідним діагностуванням здійснюються оцінка вмінь, навичок слухачів, а також аналізуються їх професійні потреби. Саме цей модуль допомагає проаналізувати актуальний стан рівнів професійної компетентності вчителів іноземної мови та скорегувати деякі моменти у навчанні.

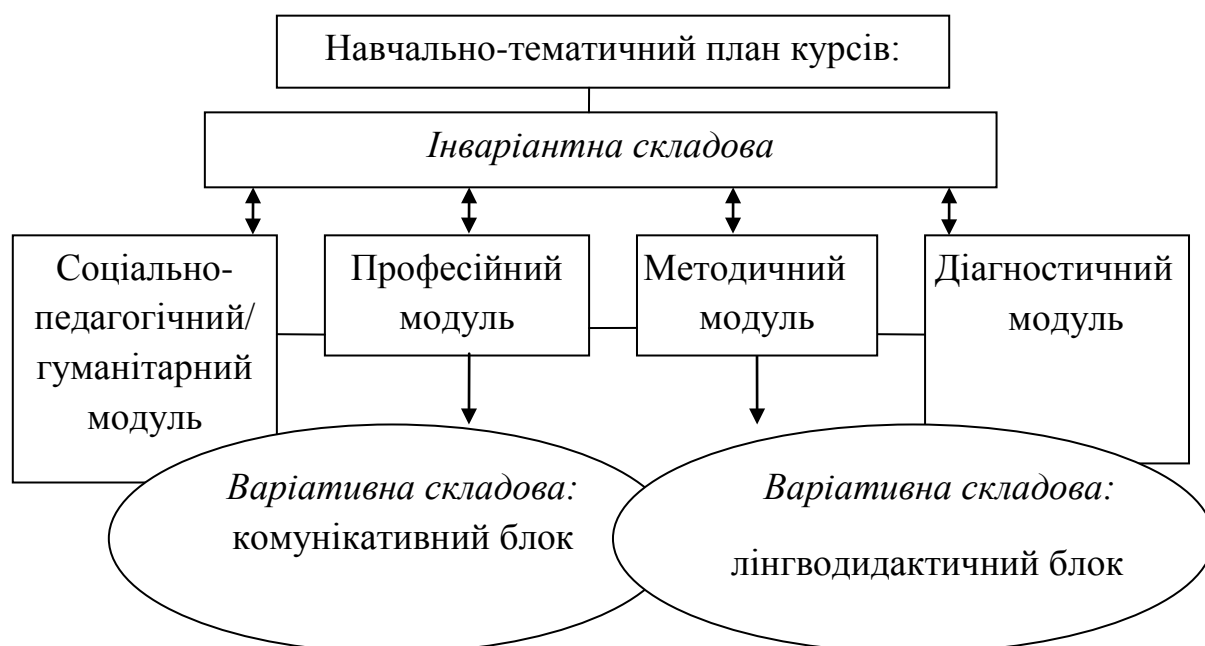


Рис. 4.1. Структура навчально-тематичного плану професійної компетентності вчителів іноземної мови у післядипломній освіті

Запропонований нами *комунікативний блок* (як частина професійного модулю) включає 46 год., та *лінгводидактичний блок* (як частина методичного модулю) складається з 76 год., зміст та організація яких врахували раніше згадані нами особливості розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови в післядипломній освіті та спирається на Європейські Рекомендації до вивчення іноземної мови у ЗНЗ.

Диференціація та індивідуалізація навчальної діяльності слухачів в розробленій нами блочно-модульній програмі забезпечується різними формами навчальних занять. Різноманіття форм навчальних занять з урахуванням особливостей взаємодії учасників навчального процесу має принципове значення для особистісно орієнтованої освіти вчителів іноземної мови в післядипломній освіті в рамках компетентісного підходу та інноваційного середовища. Враховуючи діагностовані рівні професійної компетентності вчителів (п.3.1), змодельований нами освітній процес, який сприяє розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови в післядипломній освіті, проводився на основі варіативної складової навчально-тематичного плану курсової підготовки вчителів іноземної мови у післядипломній освіті. Його структурування здійснювалося на основі інтегративних проблемно-змістових блоків диференційованої блочно-модульної програми.

Зміст блоків навчально-тематичного плану відображає основні напрями іншомовної політики держави на сучасному етапі, нові форми, методи і



технології навчання іноземним мовам у ЗНЗ різного типу, враховує питання послідовності програм підготовки вчителя іноземної мови у системі вузівської, після вузівської педагогічної освіти та містить сучасні педагогічні, інформаційні іншомовні комунікативні технології з елементами соціокультурної інформації.

Інваріантна частина навчально-тематичного плану містить інформацію нормативно-правового характеру з організації навчальної діяльності слухачів системи підвищення кваліфікації, яка направлена на вивчення нормативних документів в області вдосконалення і оновлення освіти в Україні відповідно до нових умов входження країни в глобальний освітній простір і приєднання до Болонського процесу. В рамках інваріантної частини професійного та методичного модуля слухачам курсів пропонуються теми, пов'язані із специфікою педагогічних та психологічних умов навчальної діяльності вчителів іноземної мови в ЗНЗ різного типу; в навчальній діяльності слухачів системи підвищення кваліфікації передбачені лекції з розкриття когнітивних стилів, прийомів навчання, направлених на стимуляцію пізнавальних процесів, мотивації учнів.

У свою чергу, зміст *лінгводидактичного і комунікативного блоків* навчальної програми розвитку професійної компетенції вчителів іноземної мови у післядипломній освіті направлений на якісне оновлення методів навчання іноземної мови, приведення їх відповідно до європейських освітніх вимог, наповнення навчального процесу інноваційними та інтерактивними технологіями з використанням ІКТ.

Метою *комунікативного блоку* є розвиток комунікативної і соціальної компетенцій, а саме, вдосконалення умінь ділового між культурного спілкування, організація логічного мовлення з урахуванням стилістичних і жанрових особливостей комунікативного мовлення, адекватна відповідність мовленнєвих формул (сталі вирази, фразеологічні звороти, комунікаційні сигнали тощо), відповідно до соціокультурних особливостей.

Зміст *комунікативного блоку* розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови у післядипломній освіті визначається інтенсивними професійними контактами в області освіти і діалогу культур, який можливий за умови взаємовпливу, взаємодії культур, — складного та багатогранного процесу, який в даний час розуміється як міжкультурна комунікація, тобто сукупність специфічних процесів взаємодії людей, що належать до різних культур і мов. Вчитель іноземної мови виступає в цих процесах основним партнером тих, кого навчає, він є ретранслятором іншомовної культури, передаючи її крізь призму рідної, національної культури. Вдосконалення комунікативних навичок і умінь відбувається у формі майстер-класів, відеозанять, кінолекторіїв, кейс-стадіз тощо.

Мета *лінгводидактичного блоку* заключається у розкритті перед вчителями іноземної мови нових напрямів викладання й навчання іноземної мови; в удосконаленні їх методичної, лінгвістичної, психолого-педагогічної



компетенцій (умінь визначати цілі уроку, його зміст, структуру, добирати засоби навчання, ефективно використовувати інноваційні технології, навички роботи з ІКТ тощо). Також цей блок включає оволодіння вчителями методами (само)рефлексії та проектування власної професійної діяльності.

Лінгводідактичний блок передбачає аналіз методики організації і проведення уроків та інтерактивних занять на матеріалі теми “Ділова англійська мова”, аналіз системи існуючих підходів до навчання мови, розробку Портфоліо вчителя як засобу вдосконалення і розвитку професійної компетенції вчителя іноземної мови, проектування сучасних технологій роботи з мультимедійними засобами навчання іноземної мови, а також розвиток навичок само діагностики професійної діяльності тощо.

Відбір змісту і методів навчання в післядипломній освіті відбувається в рамках заявлених тем курсів, з врахуванням попиту вчителів іноземної мови, на основі аналізу їх потреб (needs analysis), цілей (goals and objectives), вибору технології розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови (selection of teaching and learning activities), а також системи критеріїв оцінювання (evaluation of the outcomes).

Помітною особливістю розробленої нами блочно-модульної програми у порівнянні з традиційною є певний об'єм самостійної роботи слухачів з модулю, в чому виявляється принцип паритетності; вона будується на основі блоків або модулів, окремих тем або проблем, будь-яка з них може бути виключена або замінена. Зміст представлених нами навчально-тематичних блоків можуть варіювати в залежності від рівня професійної компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови, їх професійних запитів, типу ЗНЗ, який представляє вчитель іноземної мови, форми навчання, поставлених завдань та інших факторів, які забезпечують процес розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови у післядипломній освіті відповідно до соціального замовлення.

Внесення змін у зміст освіти вчителів іноземної мови базувалося на *принципах*: системності, ситуативності, змістовної цілісності, проблемності, паритетності, зворотнього зв'язку, безперервності навчання, атмосфери психологічного комфорту, індивідуального підходу, кроскульурної грамотності, креативності й комплексності використання обраних методичних засобів і організаційних прийомів у суб'єктно - суб'єктному навчанні.

Також змістове та організаційне наповнення блочно-модульної програми було спрямоване на розвиток особистості педагога засобами актуалізації мотивації; на усвідомлення вчителем іноземної мови значущості адекватної самооцінки власної професійної діяльності, прийняття й реалізації процесу саморозвитку його професійної компетентності, збагачення інформаційного простору щодо професійних знань, умінь; насичення освітнього середовища сучасними ефективними методиками навчання; розвиток критичного мислення; оволодіння педагогами навичками науково-дослідницької роботи, закріплення



організаторських вмінь, іншомовних комунікативних знань й навичок з використанням ІК технологій.

Основою програми “Сучасний професійний розвиток учителя іноземної мови” слугувала програма з предмету “Англійська мова”, рекомендована Міністерством освіти і науки України, а також Закон України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Національна стратегія розвитку освіти України 2012-2021” та Освітній державний стандарт. У документах чітко виписані цілі навчання, завдання, визначені навички і уміння, якими повинен оволодіти педагог.

У межах вирішення завдань дисертаційного дослідження, в процесі розробки блочно-модульної програми, нами були створені певні умови розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови, які стосувалися інноваційного середовища та організації професійно-особистісного розвитку вчителів іноземної мови у післядипломній освіті.

Розробка технології створення інноваційного середовища передбачала таку модель діяльності, зміст якої представляє інноваційна система освіти.

Провідними у традиційній моделі післядипломної освіти є такі форми навчальних занять: лекції, семінари, практичні заняття, проте, розроблені нами проблемно-змістовні блоки містять тренінги, ділові, рольові ігри, майстер-класи, педагогічні аукціони, інтерв'їзійні й суперв'їзійні групи та інших “представників” сучасного навчання дорослих.

Враховуючи, що у сучасній інноваційній моделі освіти не обійтися без використання інформаційно-комунікативних технологій (як однієї з умов), які відіграють одну з основних ролей у модернізації освіти України в цілому і у післядипломній освіті вчителів іноземної мови зокрема, розроблені нами блоки містять цикл занять з використанням медіа ресурсів та мультимедійних засобів. Саме такі форми навчання дорослих як он - лайн спілкування, форум-консультації, електронні підручники і словники, веббінари, сайти, Інтернет конференції, спрямовані на розвиток професійної компетентності вчителів іноземної мови, розширення їх інтелектуальної культури, оволодіння навичками саморозвитку та створюють, в певній мірі, розвивальне інноваційне середовище для розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови.

В межах модернізації навчально-тематичного плану курсів підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови нами був дотриманий принцип варіативності змісту програми навчання, враховано диференціювання форм і методів навчання вчителів іноземної мови у післядипломній освіті відповідно до рівнів їх професійної компетентності. Для ефективного розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови ЕГ в рамках обох блоків на курсах підвищення кваліфікації було використано такі форми, методи засоби навчання, за яких слухачі максимально реалізовували індивідуальні можливості. Диференціювання в процесі навчання допомогало вчителям іноземної мови швидше адаптуватися до соціальних й освітніх вимог дійсності та реалізувати свій особистісний потенціал. *Комунікативний* та



лінгводидактичний блоки надали вчителям іноземної мови ЕГ можливість не лише активної мовно-мовленнєвої практики як усного так і писемного характеру, а й змогу висловити власну активну життєву позицію через дискусії, педагогічні аукціони, проектну діяльність, рольові ігри тощо. Розв'язання проблемних ситуацій через метод кейс-стадиз, фреймів, тренінги та інші інноваційні форми й методи навчання допомагало вчителям іноземної мови передати свій власний професійний досвід, вирішити конфліктні ситуації, створювати атмосферу поваги та взаємодопомоги тощо.

Найбільш перспективними технологіями в розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови у післядипломній освіті, на нашу думку, стало навчання у співробітництві та проектна методика, орієнтовані на комплексний розвиток лінгвістичних і професійних знань і на розвиток комунікативних умінь у всіх видах мовної діяльності в режимі групового міжособистісного спілкування, що сприяє розвитку у вчителів іноземної мови в ЕГ умінь інтегрувати різні види мовної діяльності, міжпредметні знання і навички, а також, в деякій мірі, методичні уміння і навички самоаналізу професійної діяльності на перспективу.

Так, на заняттях викладачі добирають та створюють для слухачів *проблемні ситуації*, кейси для тренування вмінь управління процесом, які дають можливість вчителям іноземної мови опанувати знання й навички з метою виконання проблемно-логічного аналізу і структурного вивчення матеріалу, проведення психолого - педагогічного аналізу сформульованих проблем (сукупність проблем при цьому входить в систему професійної підготовки); оволодіти високою позитивної мотивацією у вирішенні проблемної задачі. *Кейс - стадиз* охоплюють інтелектуальний, емоційний і соціальний розвиток учителів іноземної мови, що дозволяє врахувати їх індивідуальні особливості, забезпечує конструктивне ставлення педагогів до конфліктів і передбачає диференційований підхід до навчання. Розвиток соціальної та лінгвістичної компетенцій слухачів досягається в умовах автентичного процесу, який передбачає не лише використання на уроці і узятю з життя навчального матеріалу, але і створення навчального спілкування. У зв'язку з цим розроблено комплекс навчальних завдань, які, з одного боку, забезпечують відповідне комунікативне тренування, а, з іншого, - зберігають автентичність мовної ситуації. Проблемні ситуації допомагають досліджуванам вчителям іноземної мови ЕГ не лише створювати нові контакти, але і підтримувати атмосферу взаємодопомоги і поваги, що дозволяє розвинути соціальну компетенцію вчителів іноземної мови у складі їх професійної компетентності.

Широко використовуються *комунікативні вправи*, наближені до реальних життєвих обставин, що дозволяє розвивати уміння спілкування, в якому вчителі ІМ висловлюють свої позиції. Мовні ситуації є продуктивним результатом комунікативної адаптації вчителів іноземної мови, активізують уміння самовираження, критичного оцінювання дійсності, сприяють самотійному



інтелектуальному вибору. При цьому така форма організації навчання допомагає андрагогам визначати ступінь і міру саморозкриття особистості вчителя, встановити рівень розвитку мовної компетенції досліджуваних вчителів іноземної мови. Такі вправи розвивають уміння вчителів іноземної мови оволодівати різними видами усного мовлення, допомагають набувати умінь орієнтації у ситуативній комунікації.

Використання в навчанні *ІКТ* та навчальних *автентичних відеоматеріалів* сприяють розвитку комунікативної і методичної компетенцій вчителів іноземної мови: за допомогою відеофільмів демонструються зразки вербальної і невербальної поведінки носіїв мови, особливості їх культури і традиції. Використання ІК технологій сприяє не лише удосконаленню навичок вчителів іноземної мови у використанні мови як засобу між культурного спілкування, а також розвитку у вчителів іноземної мови умінь оволодівати інноваційними технологіями, використовувати різні джерела інформації.

Розвиток соціокультурної і соціолінгвістичної компетенцій вчителів іноземної мови в післядипломній освіті здійснюють за допомогою *інформаційних фреймів*, тобто набору необхідних понять, що описують ту чи іншу ситуацію; знання, що склалися, тобто інформація досвіду у вигляді знань і структур поведінки; мовна картина світу в її іншомовній формі, знання навколишньої дійсності, здатність описати її і відношення до неї в іншомовній формі; фонові знання, інформація, важлива для розуміння конкретної ситуації спілкування; загальний кругозір та інші спеціальні знання.

Використання різних форм дослідницької роботи педагогів створюють оптимальні умови для творчості. Цьому сприяє об'єднання вчителів іноземної мови у динамічні *творчі групи*. Ці групи мають свої *педагогічні майстерні*, у яких обговорюються та засвоюються теоретичні положення і практичні принципи тієї наукової або тематичної проблеми, над якою працює певна група. Деякі теми розробляються індивідуально, що сприяє педагогічній активності педагогів та їх прагненню до саморозвитку, самоосвіти. Необхідно додати, що педагогічні проекти деколи мають часткове завершення в рамках навчання вчителів іноземної мови в післядипломній освіті, остаточне завершення дослідної роботи відбувається у міжкурсний період і продовжується у творчих групах самостійно, під науковим керівництвом викладача післядипломної освіти, що говорить про момент безперервності освіти вчителів іноземної мови та саморозвитку їх професійної діяльності.

Важливою умовою розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови є співпраця з науковцями. Саме науково-дослідницький характер діяльності привчає вчителя до самостійності, виховує вимогливість до себе, розвиває вміння аналізувати та синтезувати процеси і явища, що відбуваються в іноземно мовній оболонці та суспільстві. Науково-дослідницька діяльність вдосконалює не лише професійні знання, уміння і навички вчителів іноземної мови, а й формує відповідний склад мислення та спілкування, що важливо в умовах сучасного науково-технічного прогресу.



Окрім описаних вище методів у блочно-модульній програмі використовуються методичні прийоми: домашнє завдання, міні-лекції, ведення карт самоспостереження, проводяться майстер-класи, ведеться робота експерта у групі тощо.

Безперервність розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови мала на меті наступність між підготовкою вчителів у закладах вищої освіти та післядипломної, у курсовий і міжкурсовий періоди; забезпечується також проведенням різноманітних навчальних форм професійного розвитку педагогів, які підпорядковані не лише загальній меті, а й враховують особисті потреби слухачів, об'єднуються змістовно та структурно. Безперервність розвитку вчителів іноземної мови в ЕГ в післядипломній освіті забезпечується андрагогами післядипломної освіти разом з досліджуваними вчителями іноземної мови у міжкурсовий період.

Робота з вчителями іноземної мови у післядипломній освіті спрямовувалась на усвідомлення ними значення професійної діяльності, на актуалізацію їх особистісного й професійного потенціалу щодо оволодіння уміннями й навичками ефективної організації навчально - виховного процесу, їх систематичного вдосконалення і досягнення, у результаті, професійного й професійно - творчого рівнів.

Результативний компонент технології визначав рівень професійних знань й умінь вчителя іноземної мови “на виході” після процесу їх розвитку в післядипломній освіті за запропонованою нами блочно модульною програмою та за всіма критеріями і показниками.

Відбувалося зміщення традиційних педагогічних цінностей у бік процесу, діалогу, спілкування і самовираження не тільки в змістовому аспекті професійного розвитку слухача курсів, але і в широкому контексті його загальнокультурного, загального професійного розвитку.

При цьому піддалися спостереженню враховані нами показники: уміння співпрацювати і здійснювати контакти, користування мовою як засобом міжкультурного спілкування, соціокультурні знання, знання особливостей системи мови й мовлення, навички саморефлексії й самоаналізу діяльності, актуалізація знань й умінь при вирішенні практичних педагогічних й методичних завдань, використання знань й навичок у нових проблемних ситуаціях, обсяг умінь та повнота їх операційних властивостей, інтегративність використання різних джерел, видів мовлення, між предметних зв'язків, динаміка розвитку складових компетенцій професійної компетентності вчителя іноземної мови, уміння використовувати набутий досвід у професійній діяльності вчителя іноземної мови тощо.

Зауважимо, що традиційна система підвищення кваліфікації педагогічних працівників готує вчителів до роботи із традиційними методиками та технологіями, лише розширюючи знання і здійснюючи знайомство із змінами у програмно-методичному забезпеченні, що підтверджує експеримент. Така схема повторюється із періодичністю у п'ять років. Наш підхід до проблеми



полягає в тому, щоб вдосконалення компетентності вчителя іноземної мови носило безперервний характер через самоосвіту, педагогічний експеримент, участь у творчих групах, семінарах, науково-практичних конференціях та інших педагогічних конкурсах.

Результатом процедури навчання за запропонованою нами блочно-модульною технологією вчителів іноземної мови у післядипломній освіті в ЕГ став розвиток їх професійної компетентності, а саме: зростання рівня комунікативної та лінгвістичної компетенцій; вдосконалення методичної, соціальної, психолого- педагогічної компетенцій, а також успішне між культурне спілкування та професійна психолого-педагогічна взаємодія вчителів іноземної мови у післядипломній освіті між собою та з андрагогами базових експериментальних закладів післядипломної освіти.



ВИСНОВКИ

Оновлення системи освіти в контексті інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави потребує підготовки нової генерації фахівців, здатних до ефективної інноваційної діяльності в сучасному інформаційному суспільстві.

В умовах глобалізації, євроінтеграції та переходу до загальноосвітнього відкритого освітнього простору актуалізуються проблеми неперервної освіти фахівців різних галузей науки і виробництва.

Соціальні економічні зміни, що відбуваються в українському суспільстві потребують серйозного перегляду освітнього процесу у вищих навчальних закладах I – IV рівня акредитації, виявлення протиріч, пошуків шляхів їх подолання, нових концептуальних підходів до його конструювання, впровадження сучасних технологій у професійній підготовці фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Динамічний розвиток сучасної педагогічної науки характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу, що знаходить відображення в освітніх документах України, в яких зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттями обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатних адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізації її діяльності у контексті швидких змін техніки і технологій, неперервного зростання обсягу інформації і поповнення знань, постійного розширення і поглиблення сфер наукового дослідження.

У педагогічній теорії і практиці звертається увага на проблеми вдосконалення освітнього процесу, де представлені дослідження у сфері побудови процесу навчання в контексті переходу до неперервної освіти (Н.Г. Ничкало, В.Г. Кремень, А.О. Лігоцький, О.І. Щербак та ін.), побудови процесу навчання на основі сучасних технологій (І.М. Дичківська, М.В. Кларін, П.М. Олійник, О.М. Пехота, С.О. Сисоєва, Г.К. Селевко та ін.), дослідження, що розкривають методологічні основи між наукових зв'язків у формуванні особистості фахівця, зокрема вчителя, з позиції системного підходу (В.Є. Журавльов, Л.О. Хомич та ін.).

Сучасний стан вітчизняної освіти характеризується, з одного боку прогресивними тенденціями, пов'язаними з необхідністю здійснення педагогічного процесу, процесу професійної підготовки на основі сучасних педагогічних технологій та недостатнім рівнем підготовки фахівців до використання цих технологій у вищих навчальних закладах освіти I – IV рівнів акредитації, післядипломної освіти.

Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми, яка виявляється у поширенні двох



протилежних тенденцій сучасної науки – універсалізації та інтеграції знань з одного боку та їх науково-технічної спеціалізації.

Таким чином, актуальність досліджуваної проблеми визначається:

- 1) сучасними тенденціями вітчизняної та зарубіжної освіти, пов'язаними з необхідністю професійно-педагогічної підготовки фахівців;
- 2) підвищення вимог до майбутніх учителів, здатних здійснювати педагогічну діяльність, в основу якої покладені сучасні педагогічні знання і технології;
- 3) нерозробленістю концептуальних та методологічних засад формування майбутніх фахівців у системі неперервної освіти.

Сучасна освіта, що реалізується в умовах становлення ринкових відносин, зумовлює необхідність орієнтацій ВНЗ на підготовку конкурентоздатних фахівців.

У професійній педагогіці проблеми формування конкурентоспроможного фахівця є об'єктом досліджень Н. Борисової, Т. Браже, Н. Верхоглядової, О. Грішнєвої та ін. Вивчення проблеми впровадження сучасних технологій у системі неперервної професійної освіти є складовою комплексного дослідження загальної теорії та методики професійної освіти, що спрямована на вирішення протиріч між реальним і необхідним рівнем підготовки фахівців до професійної діяльності.

У монографії обґрунтована можливість застосування сучасних педагогічних технологій у професійній підготовці фахівців різних галузей виробництва (фармацевтів, менеджерів туризму, дизайнерів, учителів).

Дослідниками виявлено психолого-педагогічні вимоги та чинники, що впливають на продуктивність професійної освіти.

Висвітлено авторські технології та досвід їх використання у процесі професійної підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів та різних професій.

Загалом, представлені у монографії авторські технології відзначаються нестандартним підходом, урахуванням особливостей підготовки фахівців різних галузей знань, достатнім теоретичним та експериментальним обґрунтуванням, наукові праці колективної монографії авторів засвідчили, що розвиток сучасної професійної освіти реалізується на засадах інноваційних євроінтеграційних процесів; для ВНЗ відкриваються нові перспективи впровадження сучасних технологій освіти в контексті сталого розвитку світового співтовариства; педагогічна інноватика, технологізація навчального процесу стає домінуючою характеристикою.



СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абасов З. Подготовка учителей к работе в инновационной среде / З. Абасов // Высшее образование в России. – 2002. – № 6. – С. 151–155.
2. Абашикіна Н. В. Інновації в освіті Німеччині у контексті розвитку європейської інтеграції // Н. В. Абашикіна // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – № 3-4. – С. 240 – 246.
3. Абдуллина О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки / О. А. Абдуллина // Высшее образование в России. – 1993. – № 3. – С. 165–170.
4. Абрамов В. Можливості застосування синергетичних методів до аналізу духовних систем / В. Абрамов // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 13–20.
5. Абрамова Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 624 с.
6. Абрамович И. Р. Особенности мотивационной сферы студентов / И. Р. Абрамович. – Минск : НИО, 1995. – 103 с.
7. Аванесова А. С. Основы педагогики и психологии высшей школы / А. С. Аванесова, А. А. Вербицкий. – М. : МГУ, 1986. – 302 с.
8. Аврамкіна Н. В. Актуальність проблеми формування готовності майбутніх учителів до реалізації мобільних освітніх технологій у сучасній професійній діяльності [Електронний ресурс] / Н. В. Аврамкіна // Педагогіка. – Соціум. Наука. Культура. – Режим доступу до ресурсу : intkonf.org/category/.../1.../pedagogika/
9. Агацци Э. Человек как предмет философии / Э. Агацци // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – С. 24–34.
10. Айзенк Г. Ю. Проверьте свои способности: Пер. с англ. / Г. Ю. Айзенк. – М. : Педагогика-Пресс, 1992. – 176 с.
11. Акмеология. Методологические и методические проблемы / [под ред. Н. В. Кузьминой, Л. И. Дубравиной]. – СПб. : Изд-во ЦСИ, 2006. – 246 с.
12. Алберти Р. Самоутверждающее поведение: Распрямись, выскажись, возрази! / Алберти Р., Эммонс М. – СПб. : Академический проект, 1998. – 190 с.
13. Александрова Н. Х. Субъектность на поздних этапах онтогенеза / Н. Х. Александрова. – Нижний Новгород : Нижненовгородский гуманитарный центр, 2000. – 126 с.
14. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. [для студ., аспірантів] / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
15. Ахулкова А. И. Технологии формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ахулкова Анастасия Ивановна. – Орел, 2004. – 197 с.
16. Алферов Ю. С. Оценка и аттестация кадров образования за рубежом / Ю. С. Алферов и др. – М. : Российское педагогическое агентство, 2002. – 145 с.
17. Амонашвили Ш. А. Без сердца что поймешь..? / Ш. А. Амонашвили // Развитие личности. – 2004. – № 2. – С. 112–127.
18. Амонашвили Ш. А. Без сердца что поймешь..? / Ш. А. Амонашвили // Развитие личности. – 2004. – № 3. – С. 98–114.



- 19.Амосов Н. М. Алгоритмы разума / Н. М. Амосов. – К. : Наукова думка, 1979. – 223 с.
- 20.Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. – С. 5–103.
- 21.Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с.
- 22.Ангеловски К. Учителя и инновации : кн. для учителя / К. Ангеловски ; [пер. с макед.]. – К.–М. : Просвещение, 1991. – 159 с.
- 23.Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 568 с.
- 24.Андрущенко В. Освіта в пошуку нових стратегій мислення / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 5–7.
- 25.Андрущенко В. П. Освітній потенціал держави / В. П. Андрущенко // Актуальні філософські та культуротворчі проблеми сучасності : [зб. наук. праць ; відп. ред. М. М. Бровко, О. Г. Шутов]. – К. : Вид. центр КДПУ, 2000. – 272 с.
- 26.Анисимов О. С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая / О. С. Анисимов. – Минск : УП Технопринт, 2002. – 788 с.
- 27.Анисимов С. Ф. Введение в аксиологию / С. Ф. Анисимов. – М.: Современные тетради, 2001. – 128 с.
- 28.Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С. Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1988. – 253 с.
- 29.Анисимов С. Ф. Моральные ценности и личность / С. Ф. Анисимов. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 176 с.
- 30.Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування : [монографія] / О. Є. Антонова. – [вид 2-ге доп.]. – Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту ім. Івана Франка, 2004. – 270 с.
- 31.Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту ім. Івана Франка, 2005. – 456 с.
- 32.Антонова О. Є. Теоретичні і методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 472 с.
- 33.Антонюк П. І. Полікультурне виховання, полікультурна свідомість та відповідальність / П. І. Антонюк // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : Освіта, 2001. – Вип. 24. – С. 29–38.
- 34.Аристотель. О душе / Аристотель. – С.-Пб. : Питер, 2002. – 224 с.
- 35.Арнольд А. И. Путь к храму культуры / А. И. Арнольд. – М. : Грааль, 2000. – 107 с.
- 36.Арутюнова Ж. М. Современные тенденции развития системы образования во Франции / Ж. М. Арутюнова, М. К. Борисенко // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3. – С. 104–108.
- 37.Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Просвещение, 1976. – 245 с.



38. *Архангельский С. И.* Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Изд-во „Высшая школа”, 1974. – 384 с.
39. *Архангельский С. И., Михеев В. И.* Теоретические основы научной организации педагогических исследований / С. И. Архангельский, В. И. Михеев – М.: Знание, 1976. – 26 с.
40. *Архив АН России.* – Ф. 467. – Оп. 2. – Уд. хр. 3, л. 60.
41. *Аршинов В. И.* Философия образования и синергетика: как синергетика может содействовать становлению новой модели образования [Электронный ресурс] / В. И. Аршинов. – Режим доступа : <http://epitop.narod.ra/art25htm>.
42. *Арыдин В. М.* Учебная деятельность студентов : справочн. пособ. [для абитур., студент., молодых препод.] / Арыдин В. М., Атанов Г. А. – Донецк : „ЕАИ-пресс”, 2000. – 80 с.
43. *Асмолов А. Г.* Психология индивидуальности. Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе / Александр Григорович Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 96 с.
44. *Астахова В. І.* Деякі нові штрихи в соціальному портреті студентства / В. І. Астахова // Проблема вищої школи. – К., 1993. – Вип. 78. – С. 65–69.
45. *Астахова Е. В.* Социальные характеристики кадрового потенциала высшей школы / Е. В. Астахова // Инновации в образовании. – 2003. – № 1. – С. 27–51.
46. *Атутов П. Р.* Методологические проблемы развития педагогической науки / П. Р. Атутов, М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 156 с.
47. *Афанасьев В. Г.* Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 230 с.
48. *Афанасьєв Ю. Л.* Національна культура як предмет професійної діяльності / Ю. Л. Афанасьєв // Національне виховання: формування світогляду і духовних цінностей у студентської молоді. – 1996. – С. 13–15.
49. *Бабанский Ю. К.* Введение в научное исследование по педагогике / Бабанский Ю. К., Журавлев В. И. и др. – М. : Просвещение, 1988. – 239 с.
50. *Бабанский Ю. К.* Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 558 с.
51. *Бабанский Ю. К.* Методология и методика научного поиска / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 324 с.
52. *Бабанский Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
53. *Бабешко А. П.* О готовности преподавателя к инновационной деятельности / А. П. Бабешко // Специалист. – 2001. – № 6. – С. 17–18.
54. *Багаева И. Д.* Ценностное отношение к профессионализму педагогической деятельности / Багаева И. Д., Кузьмина Н. В., Шапошникова Ю. С. – Усть-Каменогорск, 1990, Изд-во ВКПИ. – 160 с.
55. *Байденко В. И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : методическое пособие / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 54 с.



56. *Байденко В. И.* Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант) / В. И. Байденко // Материалы ко второму заседанию методологического семинара. – М. : Издательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 19 с.
57. *Балл Г. О.* Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г. О. Балл // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 3-11.
58. *Банько Н. А.* Формирование профессионально-педагогической компетентности профессиональной подготовки менеджеров : [монография] / Н. А. Банько. – Волгоград : Волг. ГТУ, 2004. – 75 с.
59. *Барабанова В. В.* Представление студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения / В. В. Барабанова, М. Е. Зеленова // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 28–41.
60. *Барабанова В. В.* Представление студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения / В. В. Барабанова, М. Е. Зеленова // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 28–41.
61. *Барышников Н. Е.* Образовательное учреждение как воспитатель : воспитывающая среда, воспитательная система, воспитательное пространство [Электронный ресурс] / Н. Е. Барышников. – Режим доступа до ресурсу : <http://www.wiki.vladimir.i-edu.ru/images/7/7a.doc>
62. *Безносюк О. О.* Актуальні аспекти євроатлантичної інтеграції України : кредитно-модульна система навчання : [навч. посіб.] / О. О. Безносюк. – К. : Інфодрук, Військовий ін-т Київського національного ун-ту ім. Тараса Шевченка, 2007. – 241 с. – (par 3 додатком CDR925).
63. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.
64. *Белл Г.* Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Г. Белл ; [пер. с англ.]. – М. : Academia, 1999. – 956 с.
65. *Беляева А. П.* Принцип системности в исследовании дидактических проблем профтехобразования / А. П. Беляева // Системный подход в педагогических исследованиях проблем ЛГПО : сб. научных трудов. – Л. : ЛГУ, 1987. – С. 7-12.
66. *Бенедиктов Б. А.* Психология обучения й воспитания в высшей школе / Б. А. Бенедиктов. – М. : Высшая школа, 2001. – 224 с.
67. *Берак О.* Установка на развитие личности студента / О. Берак, А. Шибает // Вестник высшей школы. – 1990. – № 10. – С. 23–28.
68. *Берека В. Є.* Магістерська підготовка майбутніх менеджерів освіти / [Текст]:[монографія] / [за ред. А. Й. Сиротенка]. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 357 с.
69. *Бердяев Н. А.* О назначении человека / Н. А. Бердяев. – М. : Республика, 1993. – 384 с.
70. *Беспалько В. П.* Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.



71. *Беспалько В. П.* Системно-методологическое обеспечение учебно-воспитательный процесс подготовки специалиста / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высшая школа, 1989. – 141 с.
72. *Бестужев-Лада И. В.* Социальное прогнозирование. Курс лекций / И. В. Бестужев-Лада, Г. А. Наместникова. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 454 с.
73. *Бех І. Д.* Виховання особистості : У 2 кн. : Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
74. *Бех І. Д.* Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124–129.
75. *Библер В. С.* От научения к логике культуры: два философских введения в XXI век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 413 с.
76. *Биков В. Ю.* Моделі організаційних систем відкритої освіти / Models of the Education Organizational Systems : [монографія] / В. Ю. Биков. – Київ : Атака, 2009. – 682, [1] с.
77. *Бим-Бад Б. М.* Педагогическая антропология / Б. М. Бим-Бад. – М. : УРАО, 1998. – 575 с.
78. *Бистрицький Євген.* „Ідея культури: виклики сучасної цивілізації” (вступ до збірки) / Євген Бистрицький // „Ідея культури: виклики сучасної цивілізації” / Є. К. Бистрицький, С. В. Пролеєв, Р. В. Кобець, Р. В. Зимовець. – К. Альтерпрес, 2003. – 192 с.
79. *Бистрицький Є.К.* Конфлікт культур і філософія толерантності / Є.К. Бистрицький // Політична думка. – 1997. – № 1. – С. 130–150.
80. *Бібік Н. М.* Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : „К.І.С.”, 2004. – С. 45–50. – (Бібліотека з освітньої політики).
81. *Бібік Н. М.* Компетентність і компетенції у результатах початкової школи / Н. Бібік // Початкова школа: науково-методичний журнал. – 2010. – №9. – С. 1 -4.
82. *Біла книга національної освіти України* / [за заг. ред. академіка В. Г. Кременя] ; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010. – 347 с.
83. *Блауберг И. В.* Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
84. *Богданова І. М.* Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя : [монографія] / І. М. Богданова ; М-во освіти і науки України ; Південно-український держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса : Маяк, 1998. – 284 с.
85. *Богданова І. М.* Педагогічна інноватика : навч. посіб. / І. М. Богданова. – Одеса : ТЕС, 2000. – 148 с.
86. *Бодалев А. А.* Личность и общение: избранные труды / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
87. *Бойко А. М.* Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації / А. М. Бойко // Підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями : навч.-метод. посіб. / А. М. Бойко. – К. : Ін-т змісту і методів навчання, 1996. – 232 с.



88. *Бойко О. В.* Определение проблемы психологической готовности офицеров воспитательной работы Вооруженных сил Украины к управленческой деятельности / О. В. Бойко // Образование как фактор национальной безопасности : материалы Всеукр. научно-практ. конф. : в 2 ч. / [отв. ред. Мальчина Ю. М]. – М. : Академия муниципального управления. – 2002. – Ч. 1. – С. 173–181.
89. *Бойчук І. Д.* Програма з дисципліни „Аналітична хімія” (спеціальність 5.110102 „Фармація”) / І. Д. Бойчук, Н. П. Гирина. – К. : ЦМК МОЗ України з підгот. молодших спеціал., 2006. – 26 с.
90. *Бойчук І. Д.* Програма з дисципліни „Техніка лабораторних робіт” (спеціальність 5.110102 „Фармація”) / І. Д. Бойчук. – К. : ЦМК МОЗ України з підготовки молодших спеціалістів, 2006. – 38 с.
91. *Боковский А. Б.* Тесты и методики деловых игр для менеджера / А. Б. Боковский, И. А. Грабская. – К. : МЗУУП, 1994. – 204 с.
92. *Болонський процес у фактах і документах* (Сорбонна–Болонья–Саламанка–Прага–Берлін) / [упор. М. Ф. Степко та ін.]. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
93. *Болонський процес : документи* / [укл. : З. І. Тимошенко, А. М. Грохов, Ю. А. Гапон, Ю. У. Полеха]. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 169 с.
94. *Болотов В. А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8 – 14.
95. *Большой энциклопедический словарь* : в 2-х т. – М. : Сов. энциклопедия, 1991. – Т. 2. – 351 с.
96. *Бондар В. І.* Теорія і технологія управління процесом навчання у школі / В. І. Бондар. – К. : ФАДА ЛТД, 2000. – 191с.
97. *Бондар С.* Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8–9.
98. *Бондаревская Е. В.* Концепция личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Е. В. Бондаревская // Школа духовности. – 1999. – № 5. – С. 41–53.
99. *Бондаревская Е. В.* Педагогическая культура как общественная и личная цель / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
100. *Бондаревская Е. В.* Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.
101. *Бордовская Н. В.* Педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
102. *Бордовский Г. А.* Концепция базовой гуманитарной подготовки бакалавра в педагогическом университете / Г. А. Бордовский, В. А. Козырев. – СПб. : Образование, 1994. – 32 с.
103. *Борисова Е. М.* Индивидуальность и профессия / Е. М. Борисова, Г. П. Логинова. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
104. *Боришевський М. Й.* Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості / М. Й. Боришевський. – К. : АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, 2000. – 63 с.



105. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т. Г. Браже // Советская педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89–94.
106. Брушлинский А. В. Гумманистичность психологической науки / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 2000. – № 3 – С. 43–48.
107. Буданов В. Г. Синергетичні стратегії в освіті / В. Г. Буданов // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 46–53.
108. Буева Л. П. Человеческий фактор: новое мышление и новое действие (философские заметки) / Л. П. Буева. – М. : Знание, 1988. – 63 с.
109. Букач М. М. Вплив мистецтва на формування педагогічної культури вчителя / М. М. Букач // Шкільний світ. – 2000. – № 2. – С. 3–4.
110. Букач М. М. Педагогіка та духовна культура / М. М. Букач // Наукові праці : [збірник]. – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2001. – Т. 12. Політичні науки. – С. 129–131.
111. Булгаков А. В. Внеаудиторные формы работы как фактор динамики учебной мотивации и успешности обучения в вузе / А. В. Булгаков // Инновации в образовании. – 2002. – № 4. – С. 62–75.
112. Бургін М. Стандарти в системі освіти США: стан проблеми / Бургін М., Степанко Г., Мілов Ю. // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К., 1997. – Вип. 7. – С. 20–38.
113. Буркова Л. В. Педагогічні інновації та їх діагностика: теоретичний аспект / Л. В. Буркова. – К. : Наук. світ, 1999. – 37 с.
114. Буркова Л. В. Система оцінювання педагогічних інновацій / Л. В. Буркова // Зміст і технології шкільної освіти : матеріали звіт. наук. конф. Ін-ту педагогіки АПН України, 23–24 бер. 1999 р. / [редкол. : Л. Березівська, С. Бондар, О. Бугайов та ін.]. – К., 1999. – С. 89–90.
115. Бурцева Е. Т. Практика инноваций в образовании / Е. Т. Бурцева // Среднее профессиональное образование. – 1998. – № 2. – С. 2–4.
116. Вайсєро К. И. О социально-культурной адекватности студентов / К. И. Вайсєро // Инновации в образовании. – 2002. – № 4. – С. 77–88.
117. Валицкая А. П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса / А. П. Валицкая // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 12–18.
118. Васєленко С. Багаторівнева педагогічна освіта в країнах Заходу / С. Васєленко // Рідна школа. – 2001. – № 12. – С. 73–74.
119. Васильєва З. И. Магистратура в системе университетского образования: Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена / З. И. Васильєва // Образование и культура Северо-Запада России. – СПб., 1999. – Вип. 4. – С. 181–188.
120. Васильєв В. Критерії оцінки ефективності педагогічного процесу професійної адаптації / В. Васильєв // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 8–11.
121. Васянович Г. П. Вступ до філософії : навч. посіб. / Г. П. Васянович. – Львів : „Норма”, 2001. – 216 с.
122. Васянович Г. П. Дидактичні аспекти культурологічної підготовки спеціалістів у вищій школі / Г. П. Васянович, Г. С. Дегтярьова, Є. С. Клос // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 5. – С. 214–222.



123. *Васянович Г. П.* Педагогічна етика : навч.-метод. посіб. / Г. П. Васянович. – Львів : „Норма”, 2005. – 344 с.
124. *Введение в специальность* / [под ред. Л. И. Рувинского]. – М. : Просвещение, 1988. – 200 с.
125. *Введенский В. Н.* Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–54.
126. *Введенский В. Н.* Профессиональная компетентность педагога : [пособ. для учителя] / В. Н. Введенский. – СПб. : Просвещение, 2004. – 158 с.
127. *Великий тлумачний словник сучасної української мови* (з дод., допов. та CD) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.–Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2009. – 1736 с.
128. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. – К.–Ірпінь : Перун, 2001. – 1140 с.
129. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособ. / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
130. *Вербицкий А. А.* Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов / А. А. Вербицкий, Г. А. Платонова. – М., 1986. – 172 с.
131. *Вернадский В.* О науке / В. Вернадский. – Дубно : Феникс, 1997. – 376 с.
132. *Викторова Л. Г.* О педагогических системах / Л. Г. Викторова. – Красноярск : Изд-во Красноярского университета, 1989. – 101 с.
133. *Виленский В. Я.* Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие / В. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман; [под ред. В. А. Сластенина]. – М. : Педагогическое общество России. – 2004. – 275 с.
134. *Вильданова Ф. З.* Исследования инноваций в системе педагогического образования / Ф. З. Вильданова // Профессиональное образование. – 1998. – № 1. – С. 85–90.
135. *Виноградов В.* Подготовка специалиста как человека культуры / В. Виноградов, А. Синюк // Высшее образование в России. – 2000. – № 2. – С. 40–42.
136. *Винославская Е. В.* Формирование психологической готовности куратора академической группы к воспитательной работе : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. псих. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Е. В. Винославская. – К., 1986. – 24 с.
137. *Витвицкая С. С.* Методические рекомендации к практическим занятиям по спецкурсу „Основы педагогического мастерства” / С. С. Витвицкая. – Житомир: Житомир. гос. пед. ин-т, 1989. – С. 59–108.
138. *Вища освіта і Болонський процес* : навч. посіб. / [за ред. В. Г. Кременя ; авт. кол. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубянко, І. І. Бабин]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
139. *Вікторов В.* Проблема управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) / Вікторов Віктор // Вища освіта України. – 2005. – № 4(14). – С. 16–24.
140. *Вікторов В. Г.* Управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) : [монографія] / В. Г. Вікторов. – Дніпропетровськ : „Пороги”, 2005. – 286 с.
141. *Вітвицька С. С.* Готовність студентів до науково-дослідної діяльності як чинник формування творчої особистості / С. С. Вітвицька // Психолого-педагогічні



основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : зб. наук. праць. – Рівне, 2008. – С. 168–170.

142. Вітвицька С. С. Інноваційні педагогічні технології у підготовці вчителів / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – Вип. 43. – С. 45–48.

143. Вітвицька С. С. Інноваційні педагогічні технології у підготовці магістрів / С. С. Вітвицька // *Paradygmaticy Os'wlatowe I edukacja nauczyciel* / [pod red. Wasyła Kremłena, Tadeusza Lewowickiego, Svetlany Sysolowej]. – Warszawa–Kraków, 2010. – С. 211–219.

144. Вітвицька С. С. Компаративний аналіз моделей ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України / С. С. Вітвицька // Професійна педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : [монографія] / [авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька та ін.] ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – С. 68–100.

145. Вітвицька С. С. Контроль успішності студентів магістратури в контексті Болонської конвенції / С. С. Вітвицька // Наукова школа. Центр професійної підготовки педагогічних кадрів : наук. збір. / [за ред. проф. О. А. Дубасенюк]. – [вид. 2-ге, доп.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2005. – С. 113–126.

146. Вітвицька С. С. Культура вчителя у системі педагогічних поглядів В. Сухомлинського / С. С. Вітвицька // Вісник АПН України. Педагогіка і психологія. – Київ : Педагогічна преса, 2003. – № 2. – С. 24–30.

147. Вітвицька С. С. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : ЖДУ, 2004. – Вип. 19. – С. 67–69.

148. Вітвицька С. С. Методика вивчення дидактики у педагогічному інституті : навч.-метод. посіб. / С. С. Вітвицька ; за ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. – Житомир : Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. – С. 41–63.

149. Вітвицька С. С. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : ЖДУ, 2005. – Вип. 21. – С. 8–12.

150. Вітвицька С. С. Моделі ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України: порівняльний аналіз / С. С. Вітвицька // Професійна педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : [монографія] / [авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька та ін.] ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – [вид. 2-ге, доп.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 51–70.

151. Вітвицька С. С. Навчальна програма з курсу „Педагогіка” (для студентів кваліфікаційного рівня „магістр”) / С. С. Вітвицька. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2004. – 48 с.

152. Вітвицька С. С. Науково-методичне забезпечення педагогічної підготовки студентів магістратури / С. С. Вітвицька // Вісник Київського міжнародного університету. Серія „Педагогічні науки. Психологічні науки”. – К. : Правові джерела, 2002. – Вип. II. – С. 41–47.



153. Вітвицька С. С. Особистісно-орієнтоване проектування педагогічної підготовки магістрів / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : ЖДУ, 2010. – Вип. 50. – С. 81–86.
154. Вітвицька С. С. Новаторство М. І. Пирогова у педагогічній теорії та практиці вищої школи / С. С. Вітвицька // Наукові записки. Серія „Психолого-педагогічні науки” / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – № 4. – С. 158–162.
155. Вітвицька С. С. Організація виховного процесу у вищому навчальному закладі / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : ЖДУ, 2005. – Вип. 24. – С. 44–49.
156. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – Житомир : ЖДПУ, 2002. – 160 с.
157. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістр. / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
158. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. [за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістр. / С. С. Вітвицька]. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 401 с. – (Гриф надано Міністерством освіти і науки України (лист № 11/182 – 2915 від 19.12. 2005)).
159. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістр. / С. С. Вітвицька. – Житомир : ЖДПУ, 2003. – 228 с.
160. Вітвицька С. С. Педагогічна діяльність в контексті ідей В. О. Сухомлинського / С. С. Вітвицька // Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми. – Запоріжжя : Центріон, 2004. – С. 129–131.
161. Вітвицька С. С. Педагогічна майстерність викладача вищого навчального закладу у контексті ідей А. С. Макаренка / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – Вип. 40. – С. 53–58.
162. Вітвицька С. С. Педагогічна освіта упродовж життя / С. С. Вітвицька // Вища педагогічна освіта і наука України : історія сьогодення та перспективи розвитку. Житомирська область : [монографія] / [ред. рада вид. : В. Г. Кремень (гол.) [та ін.] ; [ред. кол. тому : П. Ю. Саух (гол.) та ін.]. – К. : Знання України, 2009. – С. 430–453.
163. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / С. С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. – 440 с.
164. Вітвицька С. С. Педагогічна спрямованість як необхідний компонент професійної майстерності майбутніх учителів / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного педагогічного університету. – Житомир : ЖДПУ, 2003. – Вип. 12. – С. 78–81.
165. Вітвицька С. С. Педагогічна технологія: суть і особливості становлення і розвитку в сучасній школі / С. С. Вітвицька // Педагогічна технологія в підготовці вчителя-вихователя : метод. посібник / [авт. кол. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченко, С. С. Вітвицька]. – Житомир : Житомир. держ. пед. ін-т, 1993. – С. 1–10.



166. Вітвицька С. С. Педагогічний професіоналізм викладача вищого навчального закладу / С. С. Вітвицька // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі : зб. наук. праць. – Рівне : Волинські обереги, 2002. – Вип. 3. – С. 214–217.
167. Вітвицька С. С. Педагогічні інновації: проблеми досвід, перспективи / С. С. Вітвицька // Rych pedagogicznego Uz'sza szkol'a Pedagogiczna ZNP. – Warszawa, 2009. – № 5–6. – С. 87–93.
168. Вітвицька С. С. Підготовка магістрів до інноваційної педагогічної діяльності / С. С. Вітвицька // Збірник наукових праць військового інституту Київського Національного університету імені Тараса Шевченка. – К. : ВІКНУ, 2010. – Вип. № 25. – С. 172–180.
169. Вітвицька С. С. Побудова педагогічної технології курсу „Основи педагогічної майстерності” / С. С. Вітвицька // Педагогічна технологія в підготовці вчителя-вихователя : метод. посібник. – Житомир : Житомир. держ. пед. ін-т, 1993. – С. 72–101.
170. Вітвицька С. С. Порівняльний аналіз педагогічної підготовки магістрів в університетах України / С. С. Вітвицька // Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів : зб. наук. праць учасників Всеукр. методолог. семінару з міжн. участю. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С. 124–132.
171. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістр. / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.
172. Вітвицька С. С. Професіографічний та компетентнісний підходи до педагогічної підготовки магістра освіти / С. С. Вітвицька // Нові технології навчання : матеріали міжн. конф. [„Духовно-моральне виховання і професіоналізація: виклики ХХІ ст.”]. Ч. 1 / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Академія міжрегіонального співробітництва з креативної педагогіки. – Київ–Вінниця, 2010. – С. 207–213.
173. Вітвицька С. С. Роль і функції педагогіки вищої школи в системі неперервної педагогічної освіти / С. С. Вітвицька // Житомирська науково-педагогічна школа „Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів”: здобутки та перспективи : зб. наук. праць / [авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька та ін. ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 48–61.
174. Вітвицька С. С. Системний та синергетичний підходи до підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти / С. С. Вітвицька // Парадигма творення в сучасній науці: на шляху до інтегрованого світогляду : матеріали наук.-практ. конф. – Острог : Вид-во Національного ун-ту „Острозька академія”, 2009. – Вип. 1. – С. 76–95.
175. Вітвицька С. С. Системно-історичний аналіз етапів становлення магістратури в Україні та Росії / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : ЖДУ, 2005. – Вип. 25. – С. 249–252.



176. Вітвицька С. С. Студент як об'єкт педагогічної діяльності / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського педагогічного університету. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т., 2000. – Вип. 6. – С. 186–188.
177. Вітвицька С. С. Ступенева педагогічна освіта: аналіз, досвід, проблеми / С. С. Вітвицька // Наукові записки. Серія „Психологія і педагогіка”. – Острог : Вид-во Національного університету „Острозька академія”, 2007. – Вип. 8. – С. 78–92.
178. Вітвицька С. С. Сучасні технології підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти / С. С. Вітвицька // Вісник Київського міжнародного університету. Серія „Педагогічні науки”. – К., 2004. – Вип. 5. – С. 43–54.
179. Вітвицька С. С. Культура вчителя у системі педагогічних поглядів В. Сухомлинського / С. С. Вітвицька // Наукові записки. Серія „Педагогічні науки”. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2003. – Вип. 52. – Ч. I. – С. 101–104.
180. Вітвицька С. С. Акмесинергетичний підхід до педагогічної підготовки магістрів / С. С. Вітвицька // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід [монографія] / [за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 329–352.
181. Вітвицька С. С. Технологія педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти / С. С. Вітвицька // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2010. – № 1–2. – С. 98–106.
182. Вітвицька С. С. Форми організації навчання / С. С. Вітвицька // Практикум з педагогіки : навч.-метод. посіб. / [за ред. О. А. Дубасенюк]. – [вид 3-тє доп. і перероб.]. – К. : Центр навчальної літератури. – 2004. – С. 152–170.
183. Вітвицька С. С. Формування гностичних умінь у студентів педуніверситету як педагогічна проблема / С. С. Вітвицька // Olomoucké symposium ukrainistu „Ukrainistika na prahu noveho století a tisíciletý problémy jazyka, literature a kultury”. – Olomouc : Vydala Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. – С. 312–315.
184. Вітвицька С. С. Формування творчого мислення учнів старших класів / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського педагогічного університету. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т., 1999. – Вип. 3. – С. 75–80.
185. Вітенко І. С. Основи психології / І. С. Вітенко, Т. І. Вітенко. – К. : „Нова Книга”, 2001. – 410 с.
186. Власенко С. Багаторівнева педагогічна освіта в країнах Заходу / С. Власенко // Рідна школа. – 2001. – № 12. – С. 72–73.
187. Вознюк О. В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань / О. В. Вознюк. – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с.
188. Вознюк О. В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. В. Вознюк. – Житомир, 2009. – 20 с.
189. Войченко А. П. Организация учебно-воспитательного процесса в педвузе как средство формирования профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности (на материале преподавания пед. дисциплин и пед. практики в нац. группах фак. рус. яз. и литературы) : автореф. дисс. на соискание



- науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” / А. П. Войченко. – Фрунзе, 1980. – 25 с.
190. *Воловик П. М.* Проблемы порівняння ефективності різних форм і методів навчання та виховання / П. М. Воловик // *Неперервна професійна освіта : теорія і практика.* – 2002. – Випуск 1 (5). – С. 93-102.
191. *Воловик П. М.* Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці : навч. посіб. / П. М. Воловик. – К. : Рад. школа, 1969. – 222 с.
192. *Волошенко О. В.* Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості в умовах коледжу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. В. Волошенко. – К., 1996. – 20 с.
193. *Воробйова Л. С.* Світовий досвід у подоланні кризи вищої освіти / Л. С. Воробйова // *Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи : тези доповідей всеукр. наук.-метод. конф.* – К. : КНУ, 2000. – С. 118–120.
194. *Воскресенская Н. М.* Опыт разработки стандартов образования в зарубежных странах / Н. М. Воскресенская // *Вопросы образования.* – М., 2004. – № 3. – С. 143–161.
195. *Впровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес школи* / В. Ю. Биков, Р. А. Осіпа, Г. М. Васильєва // *Післядипломна освіта керівних і педагогічних кадрів: проблеми розвитку : матеріали звіт. наук. конф. / Укр. ін-т підвищ. кваліф. кер. кадрів освіти.* – К., 1996. – С. 158–161.
196. *Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры* // *Образование в XXI веке.* – К. : МАУП, 2001. – С. 22–38.
197. *Всемирный статистический обзор по высшему образованию* // *Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры.* – Париж : ЮНЕСКО, 1998. – 71 с.
198. *Вульфсон Б.* Последипломное образование в развитых странах / Б. Вульфсон // *Педагогика.* – 1993. – № 3. – С. 86–92.
199. *Вульфсон Б. Л.* Мировое образовательное пространство на рубеже XX и XXI вв. / Б. Л. Вульфсон // *Педагогика.* – 2002. – № 10. – С. 3–14.
200. *Вульфсон Б. Л.* Образовательное пространство на рубеже веков : учебное пособие / Б. Л. Вульфсон. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. – 235 с.
201. *Вульфсон Б. Л.* Сравнительная педагогика : учеб. пособие / Б. Л. Вульфсон, Э. А. Малькова. – М.–Воронеж : НПО „МОДЭК”, 1996. – 256 с.
202. *Вульфсон Б. Л.* Сравнительная педагогика. История и современные проблемы / Б. Л. Вульфсон. – М. : УРАО, 2003. – 232 с.
203. *Вульфсон Б. Л.* Стратегии развития образования на западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
204. *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФР, 1960. – 500 с.
205. *Высшее образование в России. Очерки истории до 1917 года* / [под ред. В. Г. Кинелева]. – М. : НИИВО, 1995. – 352 с.



206. *Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры* // Всемирная конференция по высшему образованию : Юнеско, Париж, 5–9 октября // Вестник высшей школы Alma mater. – 1999. – № 3. – С. 29–35.
207. *Гамула І. Особливості реформування системи вищої військової освіти відповідно до вимог Болонського процесу* / І. Гамула // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 60–64.
208. *Галкин К. Т. Высшее образование и подготовка научных кадров в СССР* / К. Т. Галкин ; под ред. Н. А. Константинова. – М. : Сов. наука., 1958. – 176 с.
209. *Галузинський В. М. Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні* / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Вища школа, 1995. – 168 с.
210. *Гальперин П. Я. Введение в психологию* / П. Я. Гальперин. – М. : МГУ, 1976. – 148 с.
211. *Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме „Формирование умственных действий и понятий” : автореф. дисс. на соискание науч. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія”* / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1965. – 51 с.
212. *Ганопольський О. Р. Про форми та зміст педагогічної підготовки та підвищення педагогічної кваліфікації викладачів ВНЗ в Україні до революції 1917 року* / О. Р. Ганопольський // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / кол. авт. – К. : ІЗМН, 1988. – Вип. 13. – С. 239–248.
213. *Ганюшкин А. Д. Состояние психической готовности к деятельности в экстремальных условиях : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія”* / А. Д. Ганюшкин. – Л., 1972. – 20 с.
214. *Гармашова В. Х. Деякі аспекти розвитку творчої особистості майбутнього вчителя* / В. Х. Гармашова // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 164–168.
215. *Герасіна Л. М. Оновлення сучасної вищої школи в контексті глобальних проблем освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора соціол. наук : спец. 22.00.06* / Л. М. Герасіна. – Х., 1994. – 33 с.
216. *Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций)* / Б. С. Гершунский. – М. : Изд-во „Совершенство”, 1998. – 608 с.
217. *Гессен С. И. Основы педагогики: введение в прикладную философию* / С. И. Гессен ; отв. ред. и составитель П. В. Алексеев. – М. : „Школа-Пресс”, 1995. – 448 с.
218. *Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта* / Джо Пол Гилфорд ; [пер. с англ. Э. А. Голубевой] // Психология мышления [сб. / ред. А. М. Матюшкин]. – М. : Прогресс, 1965. – С. 443–456.
219. *Гильбух Ю.З. Внимание : одаренные дети* / Ю. З. Гильбух. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
220. *Глузман О. В. Особливості підготовки педагогічних кадрів в університетах США* / О. В. Глузман, В. М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 133–140.



221. Глузман О. В. Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. В. Глузман. – К., 1997. – 34 с.
222. Голотюк О. В. Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Голотюк Олена Володимирівна. – Херсон, 2007. – 197 с.
223. Гоноболин Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя / Ф. Н. Гоноболин // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 100–111.
224. Гончаренко С. Педагогічний процес з погляду „філософії ХХІ століття” / С. Гончаренко, В. Кушнір // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 2–7.
225. Гончаренко С. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень / С. Гончаренко // Шлях освіти. – 2004. – № 2— С. 2–6.
226. Гончаренко С. У. Дисертаційні дослідження з педагогіки: діапазон наукових пошуків і проблеми якості / С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 1. – С. 6–25.
227. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ–Вінниця : ТОВ фірма „Планер”, 2010. – 308 с.
228. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
229. Горин Ю. К иной парадигме / Ю. Горин, Б. Свистунов // Высшее образование в России. – 1999. – № 3. – С. 60–65.
230. Горкуша В. П. Практикум з організації та економіки фармації : навч. посіб. / В. П. Горкуша, В. В. Кобрин. – К. : Медицина, 2008. – 280 с.
231. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя / В. М. Гриньова. – Харків : Основа, 1998. – 288 с.
232. Гриценко Т. Б., Гриценко С. П., Іщенко Т. Д., Мельничук Т. Ф., Чуприк Н. В., Анохіна Л. П. Етика ділового спілкування: / за редакцією Т. Б. Гриценко, Т. Д. Іщенко, Т. Ф. Мельничук / Навч. посібник. — К.: Центр учбової літератури, 2007 — 344 с.
233. Грищенко М. М. Роль Київського університету в розвитку народної освіти і культури на Україні / М. М. Грищенко // Радянська школа. – 1959. – № 9. – С. 84–88.
234. Губер О. О. Модель сучасного фахівця і запити українського ринку праці / О. О. Губер // Ученые записки Харьковского гуманитарного института „Народная украинская академия”. – Х. : ОКО, 2001. – Т. VII. – С. 130–135.
235. Гузій Н. В. Педагогічна професія і особистість учителя : методичні рекомендації / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – 19 с.
236. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навч. посіб. / Р. С. Гуревич. – Київ–Вінниця : ТОВ Планер, 2005. – 366 с.
237. Гуревич Р. С. Принцип наступності у навчанні в контексті неперервної професійної освіти / Р. С. Гуревич, С. Д. Цвілик // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць : у двох част. / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – К., 2001. – Ч. 1. – С. 124–130.



238. Гурова Р. Г. Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентиры / Р. Г. Гурова // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 32–38.
239. Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 5–14.
240. Даниленко Л. І. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії та практиці / Л. І. Даниленко // Педагогічні інновації : [зб. наук. праць]. – К., 2000. – С. 6–12.
241. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : [монографія] / Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 358 с.
242. Данилов М. А. Проблемы методологии и методики педагогических исследований / М. А. Данилов. – М.: АПН СССР, 1971. – 350 с.
243. Данилова Г. С. Проблеми духовного відродження України: акмеологічний аспект / Г. С. Данилова // Парадигма творення в сучасній науці: на шляху до інтегрованого світогляду : матеріали наук.-практ. конф. – Острого : Вид-во Національного ун-ту „Острозька академія”, 2009. – Вип. 1. – С. 130–143.
244. Данилова И. С. Развитие коммуникативной компетенции в процессе профессиональной педагогической подготовки учителя : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. С. Данилова. – Тула, 2002. – 225 с.
245. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Народное образование. – 2002. – № 2. – С. 55–60.
246. Державна національна програма „Освіта”: Україна ХХІ століття. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
247. Державна програма „Вчитель”. – К. : Ред. загальнопед. газет, 2002. – 40 с.
248. Деркач А. А. Акмеология : учеб. пособие / А. А. Деркач. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
249. Деркач А. А. Акмеология: Пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М. : РАУ, 1993. – 32 с.
250. Деркач Л. С. Система организации самостоятельной работы студентов на основе диагностики типа учебной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Деркач Людмила Степановна. – Л., 1989. – 266 с.
251. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: [навч. посібник] / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
252. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики / А. Н. Джуринский. – М. : Форум-инфра, 1998. – 268 с.
253. Джуринский А. Н. История педагогики / А. Н. Джуринский. – М. : Владос, 1999. – 430 с.
254. Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире : учебн. пособ. / А. Н. Джуринский. – М. : Владос, 1999. – 200 с.
255. Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика : учебн. пособ. / А. Н. Джуринский. – М. : Academia, 1998. – 176 с.
256. Дзюба В. І. Соціально-педагогічні основи формування гуманістичних ціннісних орієнтацій студентської молоді : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Дзюба Віталій Іванович. – К., 1994. – 205 с.



257. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
258. Дмитриев Г. Д. Конструктивный дискурс в теории содержания образования в США / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 90–99.
259. Дмитриева М. А. Психологический анализ системы „человек–профессиональная среда” / М. А. Дмитриева // Вестник ЛГУ. – Серия 6. – 1990. – Вып. 1 (№ 6). – С. 82 – 90.
260. Дмитриева М. А. Цели профессиографии и структура профессиограммы / М. А. Дмитриева // Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда. – Л., 1974. – Ч. 1. – С. 12–18.
261. Дмитрієва С. М. Психологічні особливості педагогічної співтворчості викладача і студента : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / С. М. Дмитрієва. – К., 1996. – 24 с.
262. Добронравова І. Філософія науки і синергетика освіти / І. Добронравова // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 7–11.
263. Добрянський І. Сучасні тенденції розвитку вищої школи: соціокультурний, регіональний та особистісний аспекти / І. Добрянський // Вища школа. – 2004. – № 1. – С. 22–28.
264. Долинська Л. В. Діалогічна взаємодія викладача і студента як умова особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя / Л. В. Долинська // Психологія : [зб. наук. праць]. – К. : НПУ, 1998. – Вип. 2. – С. 93–97.
265. Долинська Л. В. Стилi педагогічного спілкування та можливості його формування в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя / Л. В. Долинська // Психологія : [зб. наук. праць]. – К. : НПУ, 1999. – Вип. 1(4). – С. 64–69.
266. Доповідь Міністра освіти і науки Кременя В. Г. на II Всеукраїнському з'їзді педагогічних працівників // Освіта. – 2001. – № 57–58. 10–17 жовтня. – С. 65–69.
267. Дорохина В. Т. Формирование целеполагания как компонента учебной деятельности в зависимости от типа обучения / В. Т. Дорохина // Вопросы психологии. – 1980. – № 6. – С. 73–82.
268. Драгомирова І. Концептуальні аспекти формування сучасного спеціаліста / І. Драгомирова // Вища школа. – 2002. – № 2–3. – С. 49–52.
269. Дружилов С. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального развития / С. Дружилов. – Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2002. – 242 с.
270. Дубасенюк О. А. Професійна виховна діяльність педагога: досвід експериментального дослідження : [монографія] / О. А. Дубасенюк. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 192 с.
271. Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Житомир. держ. пед. ун-ту, 1995. – 260 с.
272. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. А. Дубасенюк. – К., 1996. – 48 с.



273. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.
274. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 82–86.
275. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. на соискание науч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
276. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Харвест, 2006. – 416 с.
277. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учеб. пособие / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – Мн. : Университетское, 1993. – 368 с.
278. Елманова В. К. Высшее образование за рубежом (США, Великобритания, Франция, ФРГ, Япония, ПНР) : учеб. пособие / В. К. Елманова. – Л. : ЛГУ, 1989. – 49 с.
279. Еляков А. Расстояние до студента / А. Еляков // Высшее образование в России. – 2000. – № 4. – С. 97–102.
280. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
281. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность / Е. П. Ермолаева // Психолог. Журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 51–59.
282. Євтодюк А. Освітні системи: синергетична інтерпретація еволюції / А. Євтодюк // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 31–36.
283. Євтодюк А. Синергетичні закономірності коеволюції тріади „Інформаційне суспільство – безперервна освіта – Людина” / А. Євтодюк // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 191–194.
284. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Євтодюк Антоніна Володимирівна. – К., 2002. – 198 с.
285. Єдність ідейно-політичного, трудового і морального виховання студентів / [за ред. В. І. Донченко]. – М. : Вища школа, 1984. – 223 с.
286. Єфремова О. Л. Інтерактивні технології викладання інформатики, комп’ютерної техніки і програмування / О. Л. Єфремова. – Кременчук, 2007. – 35 с.
287. Жинжера С. Особливості застосування синергетичних підходів у дидактиці / С. Жинжера // Вища освіта України. – 2003. – № 4. – С. 62–68.
288. Життєва компетентність особистості : [наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен]. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
289. Жуковський І. В. Проектний метод у діяльності навчального закладу Франції / І. В. Жуковський // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 24–27.
290. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. – К. : ІВЦ „Видавництво „Політехніка”, 2003. – 200 с.



291. *Заблоцька О. С.* Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – № 39. – С. 52–56.
292. *Завалишина Д. Н.* Творческий аспект практического мышления / Д. Н. Завалишина // Психологический журнал. – 1991. – № 2. – С. 16–26.
293. *Загвязинский В. И.* Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В. И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании : [сб. науч. трудов]. – Тюмень, 1990. – С. 5–14.
294. *Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
295. *Загвязинский В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособ. [для студентов высш. пед. учеб. заведений] / В. И. Загвязинский, Р. Атахов. – М. : Издательский центр „Академия”. – 2003. – 208 с.
296. *Загвязинский В. И.* Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.
297. *Загвязинский В. И.* Учитель как исследователь / В. И. Загвязинский. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
298. *Загрекова Л.* Методологические основы воспитания будущего учителя / Л. Загрекова // Высшее образование в России. – 2001. – № 5. – С. 59–64.
299. *Зайцева І. В.* Мотивація учіння студентів : [монографія] / І. В. Зайцева. – Ірпінь, 2000. – 191 с.
300. *Закон* об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. – М. : Изд-во „Известия” советских депутатов и трудящихся СССР, 1958. – 30 с.
301. *Закон* Украины „О национальной программе информатизации” // Голос Украины. – 07.04.1998 – № 65.
302. *Закон* України „Про вищу освіту” // Інформаційний вісник МОН України. – 2002. – № 9. – С. 2–30.
303. *Закон* України „Про загальну середню освіту” / Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1999. – № 20. – С. 3–9.
304. *Закон* України „Про освіту”. – К. : МО України, 1996. – 12 с.
305. *Залізняк Л. Л.* Первісна історія України : навч. посібник / Л. Л. Залізняк. – К. : Вища освіта, 1999. – 263 с.
306. *Занков Л. В.* Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – [3-е изд. – доп.]. – М. : Дом педагогики, 1999. – 608 с.
307. *Занюк С.* Психология мотивации: Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. – К., 2001. – 242 с.
308. *Захарова Л. Н.* Личностные особенности, стили поведения и типы профессиональной самоидентификации студентов педвуза / Л. Н. Захарова // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 60–66.
309. *Збірник* тестів для контролю знань з професійних дисциплін зі спеціальності „Фармація”: навч.-метод. посіб. / [за ред. Є. В. Хоміка, І. Д. Бойчук]. – К. : Медицина, 2009. – 176 с.



310. Згуровський М. З. Болонський процес: шляхом європейської інтеграції / М. З. Згуровський // Дзеркало тижня. – 2003. – № 40. – 18 жовтня. – С. 17.
311. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию [Електронний ресурс] / Э. Ф. Зеер. – Режим доступу : <http://www.urogao.ru>.
312. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: [учеб. пособие] / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
313. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
314. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 9–15.
315. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебн. пособ. / И. А. Зимняя. – Ростов на Дону : Изд-во "Феникс", 1997. – 480 с.
316. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / И. А. Зимняя. – [изд. второе, доп., испр., перераб.]. – М. : Логос, 2007. – 384 с.
317. Зиновкина М. Вузовский педагог XXI века / М. Зиновкина // Высшее образование в России. – 1998. – № 3. – С. 14–16.
318. Зиновьев С. И. Учебный процесс в советской высшей школе / С. И. Зиновьев. – М. : Высшая школа, 1986. – 356 с.
319. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : [монографія] / І. А. Зязюн. – Київ–Черкаси : [б.в.], 2008. – 608 с.
320. Зязюн І. Три кити нової філософії освіти: гуманізація, індивідуалізація, інтеграція / І. Зязюн // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – № 31. – С. 74–79.
321. Зязюн І. А. Філософія педагогічної наукової методології / І. А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія : Польсько-український журнал (щорічн.) / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова–К., 2007. – Вип. 9. – С. 59–69.
322. Зязюн Л. Освітня система Франції / Л. Зязюн // Рідна школа. – 2001. – № 11. – С. 70–75.
323. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції : [монографія] / Л. І. Зязюн. – Київ–Миколаїв : МДІУ ім. Петра Могили, 2006. – 388 с.
324. Игнатенко Н. А. Факторы формирования иноязычной социокультурной компетенции будущего учителя : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Игнатенко Н.А. – Воронеж, 2000. – 162 с.
325. Игнатова В. А. Педагогические аспекты синергетики / В. А. Игнатова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 26–30.
326. Изюмова С. А. Влияние индивидуально-психологических особенностей на обучаемость студентов / С. А. Изюмова // Инновации в образовании. – 2001. – № 2. – С. 54–63.



327. *Ильина Т. А.* Педагогика. Курс лекцій : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 496 с.
328. *Исаева Е. И.* Становление и развитие профессионального сознания будущих педагогов / Е. И. Исаева // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 57–66.
329. *Иванова Т. В.* Особистісно-орієнтовані технології в професійній діяльності педагога / Т. В. Иванова // Професійна освіта: теорія і практика. – 1999. – № 2. – С. 49–54.
330. *Иванюк І.* Великобританія: система освіти та реформи 80-90-х років ХХ ст. / І. Иванюк // Педагогіка толерантності. – 2002. – № 3. – С. 107–111.
331. *Імідж школи на порозі ХХІ століття* / [ред. кол. : Т. С. Антоненко (гол.), І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін.]. – Ч. 2. – К.: Либідь, 1999. – 400 с.
332. *Йовайша Л. А.* Проблемы профессиональной ориентации школьников / Л. А. Йовайша. – М. : Педагогика, 1983. – 128 с.
333. *Кабрин В. И.* Социально-психологические проблемы и пути активной профессионализации личности в условиях вуза / В. И. Кабрин // Методические проблемы совершенствования вузовского образования. – Томск: Изд-во ТГУ, 1987. – С. 8–15.
334. *Каган М. С.* Мир общения: Проблемы межсубъективных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
335. *Каган М. С.* Философская система ценностей / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 205 с.
336. *Каган М. С.* Человеческая деятельность: Опыт системного анализа / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
337. *Казанцева Т. А.* Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов / Т. А. Казанцева, Ю. Н. Олейник // Психологический журнал. – 2002. – № 6. – С. 51–59.
338. *Кант И.* О педагогике. Идеи эффективного воспитания : соч. в 6 томах / И. Кант. – М. : Мысль, 1966. – Т. 2. – 1966. – С. 351–353.
339. *Капська А. Й.* Педагогіка живого слова / А. Й. Капська. – К. : ІЗМН, 1997. – 140 с.
340. *Карнеги Д.* Как перестать беспокоиться и начать жить / Д. Карнеги. – К. : „Абрис”, 1992. – 224 с.
341. *Катаєв С.* Деякі синергетичні аспекти функціонування освіти як соціального інституту / С. Катаєв, О. Шамровський // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 65–67.
342. *Келли А. Дж.* Теория личности / А. Дж. Келли ; [пер. с англ.]. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.
343. *Кесада Миро* / Лутай В. С. // Известия. – 1993. – 31.08.1993.
344. *Кириякова А. В.* Реализация ценностного подхода в педагогике школы : [монография] / [под. ред. д. пед. н., проф. А. В. Кирияковой]. – М. Оренбург: Изд-во ОрГУ, 2000. – 240 с.
345. *Кичук Н. В.* Інтерактивні педагогічні технології як фактор трансформації традиційної моделі університетської підготовки магістрів / Н. В. Кичук / Історико-



- педагогічні студії: [науковий часопис] / [гол. ред. Н. М. Дем'яненко]– К.: Вид-во НПУ ім. М. Драгоманова, 2011. – Вип. 5. – С. 123-125.
346. Кичук Н. В. Формування творчої особистості педагога / Н. В. Кичук. – К. : Либідь, 1991. – 142 с.
347. Кігель Р. Ю. Вища школа і перехід до ринкової економіки / Р. Ю. Кігель. – Вінниця : Вінницький держ. техн. ун-т, 1994. – 415 с.
348. Кізіма В. Ідея та принципи постнеокласичної освіти / В. Кізіма // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 20–31.
349. Кіпень В. Українське студентство: на що орієнтуємось і що цінуємо? / В. Кіпень // Управління освітою. – 2001. – № 22. – С. 3–5.
350. Клан П. Справочное руководство по конструированию тестов. Введение в психометрическое тестирование / П. Клан ; [пер. с англ.]. – К. : ПАНЛДТ, 1994. – 283 с.
351. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования / Игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига : НППЦ „Эксперимент”, 1995. – 176 с.
352. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – М. : Изд-во „Знание”, 1989. – 80 с.
353. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліформізм знання / С. Ф. Клепко. – Київ–Полтава–Харків : Вид-во ПОППОП, 1998. – 360 с.
354. Климов Е. А. Путь в профессию : пособ. для ст. классов образоват. школы / Е. А. Климов. – М. : Лениздат, 1974. – 190 с.
355. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М. : МГУ, 1988. – 199 с.
356. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е. А. Климов. – Казань : КГУ, 1969. – 278 с.
357. Климов Е. А. Как выбрать профессию? / Е. А. Климов. – М. : Просвещение, 1990. – 158 с.
358. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 418 с.
359. Кнорр Н. Україна та США: тенденції розвитку освіти / Н. Кнорр // Завуч. – 2005. – № 25, серпень. – С. 11–14.
360. Князева Е. Н. Приключение научного разума : Синергетическое видение научного прогресса // Когнитивная эволюция и творчество / Е. Н. Князева. – М. : ИФ РАН, 1995. – С. 55-75.
361. Князева Е. Н. Одиссея научного разума. Синергетическое видение научного прогресса / Е. Н. Князева // Когнитивная эволюция и творчество – М.: ИФ РАН, 1995. – 228 с.
362. Князева Е. Н. Синергетика как новое мировидение и диалог с И. Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3-20.
363. Князева Е. Н. Случайность, которая творит мир (Новые представления о самоорганизации в природе и обществе) / Е. Н. Князева // Философия и жизнь. – 1991. – № 7. – С. 3-31.



364. Коберник О.М., Ящук С.М. Методика організації проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання: Навчально-методичний посібник. – Умань, 2001. – 82 с.
365. Кобыляцкий И. И. Основы педагогики высшей школы / И. И. Кобыляцкий. – К.: Вища школа, 1978. – 288 с.
366. Козаков В. А. Неперервна освіта викладачів: андрагогіка і технології навчання – теоретичні та практичні аспекти / В. А. Козаков, Д. І. Дзвінчук // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К. : ЗАТ „Нічлава”, 2003. – С. 23–33. – (Спец. випуск).
367. Козлова О. Адаптивний та біфуракційний розвиток освітніх систем / О. Козлова // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 59–65.
368. Козлова О. Изменчивость и поиск устойчивости: синергетика и образование / О. Козлова // Лицейское и гимназическое образование. – 1998. – № 2. – С. 66–68.
369. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Козлова О. Г. – К., 1999. – 235 с.
370. Козлова А.А. Психотехнологии как средство формирования субъектной позиции клиента системы профконсультирования: дис. канд. психол. наук: 19.00.13 Александра Александрова Козлова. М., 2002. – 216 с.
371. Козлова О. Г. Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя / Козлова О. Г. – Суми : „Мрія”, 1999. – 90 с.
372. Козловська І. М. Дидактичне дослідження на експериментальному майданчику : методичні рекомендації / І. М. Козловська, Я. М. Кміт. – Львів: ІПППО АПН України, 2001. – 68 с.
373. Козловська І. М. Дидактичне дослідження на експериментальному майданчику: метод, рекомендації / І. М. Козловська, Я. М. Кміт. – Львів, 2001.–68 с.
374. Колесник Н.Є. Акмеологічний підхід до організації художньо-технічної творчості молодших школярів: історико-педагогічний аспект // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 173-196.
375. Колесник Н.Е. Критериальные характеристики готовности будущих учителей начальных классов к организации художественно-технического творчества учеников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. № 1(12), 2013. – С. 112-116.
376. Колесник Н.Е. Компетентностный и технологический подходы к подготовке будущих учителей начальной школы в процессе изучения дисциплин художественно-эстетического цикла // Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников: современные реалии и перспективы: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., 17-18 апреля 2014 г. / под ред. А.В. Курганской, И.А. Шкабуры. – Чита: ЗабГУ, 2014. – С. 280-289.
377. Колесник Н.Є. Модернізація системи підготовки майбутніх педагогів: проектно-технологічний підхід // International scientific periodical journal «The unity of science» / publishing office Friedrichstrabe 10 – Vienna – Austria, 2014. – С. 53-54.



378. Колесник Н. Е. Технологический подход преподавания трудового обучения будущими учителями начальных классов: историко-педагогический аспект // Zwiastować. Nauki i prakty. // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інновации и научные исследования, а также их применение на практике. \Innowacje i badania naukowe, jak również ich zastosowanie w praktyce» (29.05.2012 – 31.05.2012). – Варшава\Warszaw: Diamond trading tour. – 2012. – С. 38-42.
379. Колесник Н.Є. Особистісно орієнтований підхід до організації художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку // Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: Монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 392-405.
380. Колесник Н.Є. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів у процесі вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць. – Випуск 1.41 (93). – Т. 2. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. – С. 61-65.
381. Колесник Н.Є. Підготовка майбутнього вчителя молодших класів до організації саморозвитку, самоствердження учнів на уроках праці // Нові технології навчання // Матеріали науково-практичної конференції «Парадигма творення в сучасній науці: на шляху до інтегрованого світогляду». – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2010. – Випуск 2. – С. 302-314.
382. Колесник Н.Є. Проектна технологія викладання трудового навчання у початковій школі. – Нові технології навчання. Матеріали міжнародної конференції «Духовна культура особистості : креативні освітні технології» // № 69. Частина II: Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки», Вінниця, 2011. – С. 93-96.
383. Колесник Н.Є. Реалізація принципу наступності у підготовці майбутніх вихователів та вчителів початкової школи до організації художньо-естетичної діяльності дітей //Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2014. – № 4. – С.100-105.
384. Колесник Н.Є. Розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи в умовах університетської педагогічної освіти // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика : Збірник наукових праць. Випуск 10 // І. С. Волощук (головний редактор) та інші. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2013. – С. 138-145.
385. Колесник Н.Є. Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2008. – 291 с.
386. Колесник Н.Є. Технологія поетапної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості молодших школярів // Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П.Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 276-297.



387. Колесник Н.Є. Художнє конструювання з паперу і картону (для студентів спеціальності «Початкове навчання»): Методичні рекомендації. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2011. – 62 с.
388. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – М. : Академия, 2005. – 288 с.
389. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : [в 2-х т.] / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 1982. – 656 с.
390. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: [монографія] / [Н. М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина та ін.; піз загальною редакцією О. В. Овчарук]. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.
391. Комплекс нормативних документів для розроблення складових систем стандартів вищої освіти (Додаток до наказу Міністерства освіти від 31.07.1998 р № 285 зі змінами та доповненнями) // Вища освіта : інформаційний вісник. – 2003. – № 10. – С. 5–82.
392. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 256 с.
393. Кон И. С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности : учеб. пособ. [для студ. пед. ин-тов] / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.
394. Кононенко П. Національна педагогіка в реформуванні освіти / П. Кононенко // Освіта і управління. – 1997. – № 3. – С. 19–30.
395. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: Педагогічні концепції. – К. : Вид. т-во „Школяр”, 1997. – 149 с.
396. Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1996. – № 13. – С. 3–9.
397. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7–13.
398. Концепція державної програми з обдарованою молоддю на 2006 – 2010 роки // Освіта України. – 2006. – № 48 (741). – С. 1–3.
399. Концепція естетичного виховання учнівської молоді в умовах розвитку національної культури // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 1992. – № 5. – С. 4–10.
400. Концепція національного виховання // Освіта. – 1994. – № 71, 72. – С. 5–12.
401. Концепція педагогічної освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 1999. – № 8. – С. 8–23.
402. Копнин П. В. Диалектика, логика, наука / П. В. Копнин. – М. : Просвещение, 1973. – 225 с.
403. Корецька А. Стешенко і нова українська школа / А. Корецька // Світло. – 2000. – № 4. – С. 66–68.
404. Корнійчук Ю. Г. Діагностика рівня готовності майбутніх офіцерів до організації процесу виховання у середовищі військовослужбовців строкової служби // Матеріали Міжнародної наукової конференції „Тенденції розвитку наукових досліджень”. – К. : НАИРИ, 2011. – С. 128–130.



405. Корнійчук Ю. Г. Моделювання виховного процесу у вищому військовому навчальному закладі / Ю. Г. Корнійчук // Міжрегіональна науково-практична конференція молодих дослідників : Проблема духовності сучасної молоді : реалії та перспективи. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С. 128–130.
406. Корнійчук Ю. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутнього офіцера до виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби / Ю. Г. Корнійчук // Вісник Національної академії оборони України : зб. наук. праць. – К. : НУОУ, 2011. – Вип. 1 (20). – С. 36–41.
407. Корнійчук Ю. Г. Рівень усвідомлення майбутніми офіцерами організаційних компонентів виховної діяльності з військовослужбовцями / Ю. Г. Корнійчук // Вісник Національної академії оборони України : зб. наук. праць. – К. : НУОУ, 2010. – Вип. 4 (17). – С. 58–64.
408. Корнійчук Ю. Г. Стан готовності майбутніх офіцерів до організації процесу виховання у середовищі військовослужбовців строкової служби // Матеріали Всеукр. наук. конф. „Українська наукова думка. Випуск 1”. – К. : НАИРИ, 2011. – С. 28–29.
409. Корнійчук Ю. Г. Технологія професійної підготовки майбутніх офіцерів до організації виховного процесу у середовищі військовослужбовців строкової служби / Ю. Г. Корнійчук // Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. : Актуальні проблеми сучасної науки. – К., 2010. – С. 43–45.
410. Короткий тлумачний словник української мови / [уклад. : Д. Г. Гринчишин, Л. Л. Гумецька, В. Л. Карпова та інші ; відп. ред. Л. Л. Гумецька]. – К. : Рад. школа, 1978. – 296 с.
411. Коротяев Б. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Б. І. Коротяев, Є. О. Гришин, О. А. Устенко – К. : РУМК МВ та ССО УРСР, 1990. – 298 с.
412. Корсак К. Нові аспекти сучасної освітньої політики провідних країн Заходу / К. Корсак, А. Яновский // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 16–18.
413. Корсак К. В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів : [монографія] / К. В. Корсак ; за ред. проф. Г. Ф. Фокіна. – К. : МАУП–МКА, 1997. – 208 с.
414. Кортенко В. А. Характерні властивості європейської інтеграційної моделі вищої освіти та питання гармонізації з нею системи підготовки військових кадрів / В. А. Кортенко, І. В. Тхоржевський // Військова освіта. – 2005. – № 1(15). – С. 147–159.
415. Кострюков С. В. Формування демократичних цінностей студентської молоді в трансформаційний період : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.10 / С. В. Кострюков. – К., 2004. – 17 с.
416. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1980. – 608 с.
417. Кошманова Т. Група Голмса: реформування підготовки американських учителів / Т. Кошманова // Рідна школа. – 2000. – № 10. – С. 68–69.
418. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти США (1960–1968 рр.) : [монографія] / Т. С. Кошманова. – Львів : Світ, 1999. – 488 с.



419. *Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905)* / [сост. Д. И. Багaley, Н. Ф. Сумцов, В. П. Безескул]. – Харьков : Изд-во Харьковского ун-та, 1906. – 329 с.
420. *Кремень В.* Освіта і наука України. Шляхи модернізації. (Факти, роздуми, перспективи) / В. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
421. *Кремень В. Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
422. *Крутецкий В. А.* Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с.
423. *Крылова Н. Б.* Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
424. *Крылова Н. В.* Формирование культуры будущего специалиста / Н. В. Крылова. – М. : Высшая школа, 1999. – 142 с.
425. *Крымский С. Б.* Эпистемология культуры: Введение в обобщенную теорию познания / С. Б. Крымский, Б. А. Парахонский, В. М. Мейзерский. – К. : Наук. думка, 1993. – 262 с.
426. Кубрак С. В. Використання інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю: Навчально-методичний посібник. / С. В. Кубрак – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 96 с, іл.
427. Кубрак С. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики:збірник наукових праць \ Ред. Кол.: (відп. ред.). – Вип. 14 (24). / С. В. Кубрак – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 234-240.
428. Кубрак С. В. Country-study course as means of forming the professional competency of a future teacher of foreign languages. Humanistic and Pragmatic TEFL. XII International Conference of the Educational Association of Teachers of English to Speakers of Other Languages in Ukraine, April 21-22, 2007. Abstracts. – Kyiv, 2007. P. – 38-39.
429. Кубрак С. В. Пошукові завдання як засіб формування самостійної роботи майбутніх вчителів іноземної мови \ \ Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інноваційних освітніх технологій: Збірник наукових праць / За аг. Ред.. Л.В. Калініної; О.Е. Антонової. – Вип. 5. / С. В. Кубрак – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. – 228-230.
430. Кубрак С. В. Саморозвиток загальнокультурної компетентності як складової професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Випуск 62. Серія: педагогічні науки: Збірник. / С. В. Кубрак – Чернігів ЧДПУ, 2009. – № 62. – С. 77-80.
431. Кубрак С. В. Саморозвиток професійної компетентності майбутнього вчителя у ВНЗ. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки: Збірник. / С. В. Кубрак – Ніжин, 2009. – №3. – С.200-203.



432. Кузь О. Н. Высшая школа Украины в преддверии XXI столетия: состояние и перспективы развития : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / Кузь О. Н. – Х., 1995. – 156 с.
433. Кузьмин В. Методы исследования педагогической деятельности / В. Кузьмин. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 142 с.
434. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей / Кузьмина Н. В. – Л. : ЛГУ, 1961. – 98 с.
435. Кузьмина Н. В. (Головко-Гаршина) Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – [2-е изд. испр. и доп.]. – СПб. : Политиздат, 2002. – 189 с.
436. Кузьмина Н. В. Мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 20–26.
437. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1970. – 113 с.
438. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособ. / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 266 с.
439. Кузьмина Н. В. Понятие „система” и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования : учебн. пособие. – М. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1980. – С. 7–45.
440. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности : метод. пособ. / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – Санкт-Петербург–Рыбинск, 1991. – 54 с.
441. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
442. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности : автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. психол. наук : спец. 19.00.01. „Педагогічна та вікова психологія” / Н. В. Кузьмина. – Л., 1964. – С. 35–40.
443. Кузьмина Н. В. Формирование педагогической направленности студентов в процессе изучения педагогики и психологии / Н. В. Кузьмина // Психология и педагогика. – Л. : ЛГУ, 1975. – 240 с.
444. Кузьмина–Гаршина Н. В. Акмеологические законы развития продуктивной компетентности специалиста фундаментального образования / Н. В. Кузьмина–Гаршина // Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів : зб. наук. праць учасників всеукр. методол. семінару з міжнар. участю. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2007. – 332 с.
445. Кулюткин Ю. М. Психология обучения взрослых / Ю. М. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
446. Кулюткин Ю. Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 41–44.
447. Кураторы студенческих академических групп / [под ред. П. А. Колесника]. – М. : МИЭИ, 1972. – 30 с.
448. Куриленко Т. М. Научные основы работы куратора академической группы / Т. М. Куриленко. – Мн. : Высшая школа, 1982. – 112 с.



449. Кушнірюк М. В. Філософські та соціальні проблеми безперервної освіти / М. В. Кушнірюк // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К. : ЗАТ „Ніч лава”, 2003. – С. 51–54. – (Спец. випуск).
450. Кэттэлл Р. Структурная теория черт личности / Р. Кэттэлл // Теория личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер ; пер. с англ. – СПб. : Университетская книга, 1997. – С. 305–314.
451. Лавриченко Н. М. Реформування освіти в європейських країнах за умов їх інтеграції / Н. М. Лавриченко // Шлях освіти. – 1994. – № 2. – С. 20–24.
452. Лавриченко Н. М. Соціально-культурні аспекти модернізації змісту базової освіти в західноєвропейських країнах / Н. М. Лавриченко // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3–4. – С. 167–175.
453. Лазарев В. С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян // Педагогика. – 2004. – №4. – С. 11–21.
454. Лапкин М. М. Мотивация учебной деятельности и успешность обучения студентов вузов / М. М. Лапкин, Н. В. Яковлева // Психологический журнал. – 1996. – № 4. – С. 134–140.
455. Лащихіна В. П. Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лащихіна Віталіна Петрівна. – К., 2009. – 198 с.
456. Левин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Левин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
457. Левківський М. В. Історія педагогіки : навчальний посібник / М. В. Лемківський / [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К : Центр навчальної літератури, 2006. – 386 с.
458. Лейтис Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н. С. Лейтис / [избр. труды]. – М. : Воронеж, 1997. – 448 с.
459. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
460. Леонтьєва О. Ю. Професійно-педагогічні особливості підготовки педагогічних кадрів у коледжах Англії / О. Ю. Леонтьєва // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2000. – № 6. – С. 44-46.
461. Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия / И. Я. Лернер. – М. : Изд-во ФОУ, 1995. – 49 с.
462. Лещинский А. П. Становление и развитие базисного этапа в системах высшего образования США и Украины : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. нук : спец. 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки” / А. П. Лещинский. – Одесса, 1995. – 24 с.
463. Лігоцький А. О. Теорія і практика розвитку освітніх систем / А. О. Лігоцький // Сучасна вища школа : психолого-педагогічний аспект : [монографія / за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : АПН ; Ін-т пед. і псих. проф. освіти, 2000. – С. 12–41.
464. Ливитан К. М. Личность педагога: становление и развитие / К. М. Ливитан. – Саратов : Изд-во Саратовского университета, 1990. – 158 с.



465. Ликов В. Єдність національного та загальнолюдського в спадщині Василя Сухомлинського / В. Ликов // Освіта і управління. – 2000 (2001). – Т. 4. – № 3–4. – С. 145–152.
466. Лисенко Л. В. Педагогічні умови забезпечення професійно орієнтованої виховної роботи в студентській групі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Л. В. Лисенко. – Х., 1998. – 20 с.
467. Лисенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01, 13.00.04 / Лисенко А.Ф. – К., 1996. – 378 с.
468. Лисовский В.Т., Дмитриев А.В. Личность студента. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – 183 с.
469. Лиферов А. П. Интеграционные процессы в мировом образовании: основные тенденции / А. П. Лиферов // Magistr. – 1999. – № 1. – С. 46–65.
470. Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекции : учебн. пособие / Б. Т. Лихачев. – М. : Юрайт, 1999. – 464 с.
471. Лігоцький А. О. Різномірівнева система підготовки фахівців / А. О. Лігоцький // Рідна школа. – 1997. – № 9. – С. 71–73.
472. Лігоцький А. О. Теорія і практика розвитку освітніх систем / А. О. Лігоцький // Сучасна вища освіта: психолого-педагогічний аспект : [монографія] / [за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : АПН Ін-т педагогіки і психології професійної освіти, 2000. – С. 12–41.
473. Лігоцький А. О. Система різномірівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. / Лігоцький Анатолій Олексійович – К., 1997. – 387 с.
474. Лісова С. В. Педагогічні дискусії у Німеччині в кінці ХІХ – початку ХХ століття / С. В. Лісова // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : зб. наук. праць. – Рівне : Видавний центр Міжнародного ун-ту „Рівненський економіко-гуманітарний інститут” імені академіка Степана Дем’янчука, 2003. – С. 101–105.
475. Локшина О. І. Про розвиток шкільної освіти Англії на сучасному етапі / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1. – С. 119–129.
476. Локшина О. І. Стратегія Європейського Союзу у галузі освіти: етапи розвитку / О. І. Локшина // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Зб. наук. праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. – К. : „Педагогічна думка”, 2007. – Том 1. Теорія та історія педагогіки. – 2007. – С. 212–224.
477. Ломакина О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ломакина О.Е. – Волгоград, 1998. – 200 с.
478. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 441 с.
479. Лосев А. Ф. Основной принцип мышления и вытекающие из него логические законы мышления / А. Ф. Лосев // Вопросы философии. – 1992. – № 8. – С. 144–153.



480. *Луговий В. І.* Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.
481. *Лук А. Н.* Психология творчества/ А. Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 127 с.
482. *Лукина В. С.* Исследование мотивации профессионального развития / В. С. Лукина // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 25–33.
483. *Лукіна Т. О.* Моніторинг якості освіти: теорія та практика / Т. О. Лукіна, О. О. Патрикеева. – К. : Вид-во „Плеяди”, 2005. – 112 с.
484. *Лутай В. С.* Філософія сучасної освіти : навч. посібник / В. С. Лутай. – К. : Центр „Магістр–S” Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
485. *Лутай В.* Про філософсько-синергетичну парадигму українського руху та випередження / В. Лутай // Вища освіта України. – 2005. – № 1. – С. 44–45.
486. *Лутай В. С.* Синергетична парадигма як методологічна основа неперервної освіти / В. С. Лутай // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць : у двох частинах / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – К. : Віпол, 2001. – Ч. 1. – С. 53–57.
487. *Лутай В. С.* Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття / В. С. Лутай // Філософія освіти ХХІ століття: Проблеми і перспективи. Методологічний семінар : [зб. наук. праць / за ред. В. П. Андрущенка]. – К. : Знання, 2000. – Вип. 3. – С. 99–103.
488. *Львівський університет* / [ред. кол. : д-р наук, проф. В. П. Чугайов – відп. ред. та ін.]. – Львів : Вища шк. – Вид-во при Львівському ун-ті. – 1974. – 147 с.
489. *Ляудис В. Я.* Инновационное обучение и наука / В. Я. Ляудис. – М. : Российская академия наук ИНИОН, 1992. – 47 с.
490. *Магистратура в вузах России* / [авторы : В. В. Балашов – руководитель работы, Д. К. Момот, Н. Г. Поршнев, В. С. Румянцев, Ж. Г. Светникова, В. С. Сенашенко и др. ; Минобразование России, ГУУ]. – М. : Изд-во „Экономическое образование”, 1999. – 132 с.
491. *Магістратура ХХІ ст.: досвід, проблеми, перспективи* : зб. наук.-метод. праць студентів магістратури Житомирського державного університету імені Івана Франка / [за ред. професора Вітвицької С. С.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 180 с.
492. *Майборода В. К.* Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.) / В. К. Майборода ; за ред. В. І. Лугового. – К. : Либідь, 1992. – 195 с.
493. *Макаренко А. С.* Избранные произведения : в 3 т. / А. С. Макаренко ; [редкол.: Н. Д. Ярмаченко (пред.) и др. ; сост., авт. вступ. ст., примеч. и коммент. Н. Д. Ярмаченко]. – Киев : Рад. шк., 1983–1984. – Т. 3 : Общие проблемы педагогики. – 1984. – 575 с. – (Пед. б-ка).
494. *Макаренко А. С.* Педагогические сочинения : в 8-ми томах / А. С. Макаренко ; ред. : М. Й. Кондаков (гл. ред) и др. – М. : Педагогика, 1983. – Т. I. – 366 с.
495. *Макаренко Н. В.* Связь индивидуальных психофизиологических свойств с успешностью обучения в вузе / Н. В. Макаренко, В. И. Вороновская // Психологический журнал. – 1991. – № 6, т. 12. – С. 98–104.



496. *Макбурні Г.* Глобалізація: нова парадигма політики вищої освіти: Важелі глобалізації як політична парадигма вищої освіти / Г. Макбурні // Вища школа. – 2001. – № 1. – С. 104–119.
497. *Малахов В. А.* Культура и человеческая целостность / В. А. Малахов. – К. : Наукова думка, 1984. – 119 с.
498. *Малькова З. А.* Современная школа США / З. А. Малькова. – М. : Педагогика. 1971. – 368 с.
499. *Марисова Л. І.* Студентський – колектив, основи формування і діяльності / Л. І. Марисова. – К. : Вища школа, Вид-во КДУ, 1985. – 51 с.
500. *Маркарян Э. С.* Теория культуры и современная наука: логико-методологический анализ / Э. С. Маркарян. – М. : Мысль, 1983. – 280 с.
501. *Маркова А. К.* Психологические критерии и ступени профессионального учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 53–63.
502. *Маркова А. К.* Психологические особенности индивидуальности учителя / А. К. Маркова, Н. Я. Никонова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 3–9.
503. *Маркова А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Высшая школа, 1993. – 193 с.
504. *Маркова А. К.* Формирование мотивации учения / Маркова А. К., Литина Т. А., Орлов А. Б. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
505. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. – 312 с.
506. *Мармаза О. І.* Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. – Х. : Вид-во „Основа”, 2004. – 240 с.
507. *Мартинюк І. О.* Проблеми життєвого самовизначення молоді / І. О. Мартинюк. – К. : Наукова думка, 1993. – 54 с.
508. *Марчук О. С.* Технологія ліків : навч. посіб. / О. С. Марчук, Н. Б. Андрощук. – К. : Медицина, 2008. – 488 с.
509. *Марчук Є.* Стратегічна орієнтація суспільства — рух на випередження / Є. Марчук // День. – 2000. – 10 березня.
510. *Маслов В. С.* Теорія і практика культурологічної підготовки слухачів і курсантів / В. С. Маслов. – К. : Логос, 1997. – 174 с.
511. *Маслоу Абрахам Гарольд.* Мотивация личности / Абрахам Гарольд Маслоу ; [пер. с англ. А. М. Татлыбаева]. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
512. *Маслоу Абрахам Гарольд.* Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу ; [пер.с англ.]. – К.–Донецк : Ин-т психологии личности АПН Украины, 1999. – 54 с.
513. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу ; под общ. ред. Г. А. Балла, А. Н. Киричука, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 1999. – 424 с.
514. *Маслоу А. Г.* Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу ; [пер. с англ. А. М. Талдыевой ; науч. ред., вступ. статья и коммент. Н. А. Акулиной]. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.
515. *Матійків І.* Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців / І. Матійків // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журнал. – 2006. – № 3. – С. 44–53.



516. *Маткин В. В.* Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей: ценностно-синергетический подход : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Маткин В. В. – Екатеринбург, 2002. – 255 с.
517. *Матюшкин А. М.* Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики / А. М. Матюшкин. – М. : Школа-Пресс, 1993. – 128 с.
518. *Матюшкин А. М.* Основные направления исследования психологии мышления и творчества / А. М. Матюшкин // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 1. – С. 9–17.
519. *Машкіна Л. А.* Підготовка студентів педагогічних училищ та коледжів до використання інноваційних технологій в дошкільних закладах: дис... канд.пед.наук: 13.00.04 Машкіна Людмила Андріївна. К.: 2000. – 175 с.
520. *Межуев В. М.* Между прошлым и будущим: Избранная социально-философская публикация / В. М. Межуев. – М. : Ин-тут философии РАН, 2001. – 151 с.
521. *Мельниченко Г. В.* Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: спеціальність 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Г. В. Мельниченко. – Одеса, 2004. – 21 с.
522. *Меморандум* международного симпозиума ЮНЕСКО // Высшее образование России. – 1994. – № 4. – С. 5.
523. *Мерлин В. С.* Очерки интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.
524. *Методичні рекомендації* до планування виховної роботи з студентами у вищих закладах освіти III–IV рівнів акредитації // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1998. – № 17–18. – С. 6–9.
525. *Методологические* проблемы развития педагогической науки [Текст] / [под. ред. П. Р. Атутова, М. Н. Скаткина]. – М. : Педагогика, 1985 – 156 с.
526. *Методы* системного педагогического исследования : учебн. пособие / [под ред. Н. В. Кузьминой]. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
527. *Милерян Е. А.* Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е. А. Милерян. – М. : Педагогика, 1973. – 300 с.
528. *Мистецтво* життєтворчості особистості : наук.-метод. посіб. : у 2 ч. / [ред. рада : В. М. Доній (гол.), Г. М. Несен (заст.голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (кер. авторськ. колективу) та ін.]. – К.: ІЗМН, 1997. – Ч. 1 : Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.
529. *Митина Л. М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.
530. *Михайлюк Л. М.* Реформи освіти у США та Франції: порівняльний аналіз / Л. М. Михайлюк // Практична психологія та соціальна робота. – Київ, 2005. – № 1. – С. 75–80.
531. *Мищик Л. И.* Концепция национального воспитания и вопросы диагностики воспитательной работы в вузе / Л. И. Мищик, С. Ф. Орланский //



Вопросы социальной диагностики высших учебных заведений : сб. науч. трудов. – Запорожье, 1995. – Вып. 1. – С. 39–44.

532. *Міненко А. Ф.* Педагогічна діяльність і підготовка до неї / А. Ф. Міненко. – О. : ОКФП, 1995. – 80 с.

533. *Модернізація вищої освіти України і Болонський процес* / [укладач М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков ; відп. ред. М. Ф. Степко]. – К. : Освіта України, 2004. – 60 с.

534. *Модернізація освіти в Україні: аналітичний огляд* / [під заг. ред. О. В. Овчарук, О. Локшиної]. – К. : „К.І.С.”, 2004. – 32 с.

535. *Моляко В. О.* Концепція виховання творчої особистості / В. О. Моляко. – Рад. шк., 1991. – № 5. – С. 47–51.

536. *Монахов В. М.* Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В. М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 1995. – 152 с.

537. *Мороз А. Г.* Профессиональная адаптация молодого учителя : [монографія] / А. Г. Мороз. – К. НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – 326 с.

538. *Мороз О. Г.* Підготовка майбутнього викладача вищої школи: психолого-педагогічний ракурс / О. Г. Мороз // Наукові записки : зб. наук. стат. НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2001. – Вип. 41. – С. 156–159.

539. *Мороз О. Г.* Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація : навч. посіб. / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпченко. – К. : Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 1997. – 166 с.

540. *Морозов Е. П.* Подготовка учителей к инновационной деятельности / Е. П. Морозов, П. И. Пидкасистый // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 88–93.

541. *Морозова Т.* Освітні стандарти в контексті болонських реформ і можливостей інформатизації / Т. Морозова // Вища школа. – 2005. – № 5. – С. 26–35.

542. *Музика О. Л.* Курсові роботи з психології : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / О. Л. Музика. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 104 с.

543. *Мясищев В. М.* Избранные психологические произведения / В. М. Мясищев. – М. : Просвещение, 1975. – 432 с.

544. *На пути к „повестке дня на XXI век” в области высшего образования* // Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. – ЮНЕСКО, Париж, 1998. – С. 2–12.

545. *Навчальний процес у вищій педагогічній школі* / [за ред. академ. О. Мороза]. – К. : НПУ, 2000. – 337 с.

546. *Нагорна Г. О.* Специфічні особливості діагностики професійного мислення у майбутніх вчителів / Г. О. Нагорна // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 94–102.

547. *Назарова Т. С.* Педагогические технологии: новый этап эволюции? / Т. С. Назарова // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20–27.



548. *Наказ* МОН України „Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах”, № 166 від 03.04.01 // Інформаційний вісник. Вища освіта. – 2002. – № 7. – С. 97–100.
549. *Наукова школа: центр професійної підготовки педагогічних кадрів* (науковий доробок викладачів та аспірантів кафедри педагогіки Житомирського державного педагогічного інституту імені Івана Франка) : зб. наук. праць / За заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 334 с.
550. *Наукове та методичне забезпечення впровадження педагогічних інновацій* : [зб. наук. праць / ред. кол. : Л. І. Даниленко (відп. ред.) та ін.]. – Херсон : ЦНТЕІ, 1999. – 254 с.
551. *Науменко Е. А.* Психологическая структура и формирование профессионально-педагогической направленности личности: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Е. А. Науменко. – М., 1987. – 22 с.
552. *Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті.* – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.
553. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : [монографія] / [за ред. І. Я. Зязюна]. – Київ : Вид-во „Віпол”, 2000. – 636 с.
554. *Ніжник Г. П.* Програма з дисципліни „Фармацевтична хімія” (спеціальність „Фармація”) / Г. П. Ніжник, В. О. Хранівська, І. Д. Бойчук. – К. : ЦМК МОЗ України з підгот. молодш. спеціалістів, 2006. – 34 с.
555. *Никандров Н. Д.* Высшая школа Великобритании на путях изменений / Н. Д. Никандров // Советская педагогика. – 1999. – № 2. – С. 149–151.
556. *Никандров Н. Д.* Современная высшая школа капиталистических стран: Основные вопросы дидактики / Н. Д. Никандров. – М. : Высшая школа, 1978. – 279 с.
557. *Ничкало Н.* Філософія сучасної освіти / Н. Ничкало // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 49–57.
558. *Ничкало Н. Г.* Імануїл Кант: думки про педагогіку / Н. Г. Ничкало // Рідна школа. – 1993. – № 2. – С. 57–59.
559. *Ничкало Н. Г.* Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія // Нелля Ничкало / Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – № 1. – С. 9–22.
560. *Ничкало Н. Г.* Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє / Н. Г. Ничкало // Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект : [монографія] / [за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. Вид-во «Віпол», 1999. – 450 с.
561. *Ничкало Н. Г.* Сучасні проблеми розвитку системи неперервної професійної освіти: вітчизняний і зарубіжний досвід / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : [монографія] / [В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоева, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий ; за ред. В. Г. Кременя]. – К. : Наукова думка, 2003. – С. 345–448.
562. *Ничкало Н. Г.* Теоретико-методологічні проблеми неперервної професійної освіти / Н. Г. Ничкало // Національна освіта: традиції, інновації у

- контексті ідей Івана Огієнка : зб. наук. праць / [за ред. М. В. Левківського]. – К. – Житомир : ЖДПУ, 2002. – С. 23–30.
563. *Ніколаєнко С.* Освіта і наука: Законодавчі та методологічні основи : навч. посіб. / С. Ніколаєнко. – К. : ІВЦ „Вид-во „Політехніка”, 2004 – 280 с.
564. *Новиков Д. А.* Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
565. *Нудьга Г.* Перші магістри і доктори. Українські студенти в університетах Європи XIV–XVIII століть / Г. Нудьга // Жовтень. – 1982. – № 3. – С. 89–101.
566. *Об организации рабочих факультетов при университетах* / Постановление народного комиссариата просвещения от 11 сентября 1919 года // Хрестоматия по истории советской школы и педагогике : [учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов] / [под ред. член-кор. АПН СССР, д-ра пед. наук, проф. А. Н. Алексеева и канд. пед. наук Н. П. Щербакова]. – М. : Просвещение, 1972. – 407 с.
567. *Оболевський О.Ю.* Проблеми оновлення змісту освіти на Україні / О.Ю. Оболевський, А.О. Лігоцький, В.Д. Шпильовий // Історія науки і техніки : проблеми дослідження, викладання, гуманізації освіти: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Дніпропетровськ, 1994. – С. 3-5.
568. *Общая педагогика : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. заведений]* / под ред. В. А. Сластенина]. – М. : ВЛАДОС, 2002. – Ч. 2. – 256 с.
569. *Огієнко О. І.* Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах : [монографія] / О. І. Огієнко ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Суми : Еллада, 2008. – 444 с.
570. *Огнев'юк В.* Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с.
571. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. доктора филолог. наук, профессора Н. Ю. Шведовой. – М. : Русский язык, 1984. – 815 с.
572. *Онищук Л. А.* Інформаційно-технологічне забезпечення у вищій школі / Л. А. Онищук / Наукові праці МАУП – К.: Д. П. Видавничий дім „Персонал”, 2008. – С. 11-15.
573. *Опыт компьютерной педагогической диагностики творческих способностей* / [науч. ред. В. И. Андреев]. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1989. – 140 с.
574. *Орлов Ю. М.* Самопознание и самовоспитание характера / Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.
575. *Освітні технології : навч.-метод. посіб.* / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти]. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
576. *Осипова Н. Ф.* Студенческая группа как субъект формирования личности специалиста : [монография] / Н. Ф. Осипова– Х. : ХГУ „Основа”, 1991. – 154 с.
577. *Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.)* / [М. Ф. Степко, Л. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та інші]. – К.–Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
578. *Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу* / [за ред. В. Г. Кременя]. – Тернопіль : ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
579. *Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2000–2001 навчального року.* Статистичний бюлетень. – К., 2001. – 84 с.



580. *Основы педагогики и психологии высшей школы* / [под ред. А. В. Петровского]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 294 с.
581. *Остапенко А.А.* Дидактические средства: попытка классификации / А.А. Остапенко // Пед. технологии. – М.: “Народное образование”. – 2005. – №1. – С. 12-21.
582. *Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект* : [наук.-метод. посіб. / за ред. Л. Даниленко]. – К. : Логос, 2001. – 185 с.
583. *Павленко Ю. В.* Історія світової цивілізації: соціокультурний розвиток людства : навч. посібник / Ю. В. Павленко ; відп. ред. та автор вст. слова С. Кримський. – [вид. 3-тє, стереотип]. – К. : Либідь, 2001. – 360 с.
584. *Павлов И. П.* Рефлекс целей. Один из очередных вопросов физиологии больших полушарий / И. П. Павлов // Полное собрание сочинений. – М. : Изд-во АН СССР, 1951. – Т. 3. – Кн. 2. – 440 с.
585. *Павлютенков Е. М.* Кем быть? / Е. М. Павлютенков. – К. : Молодь, 1989. – 200 с.
586. *Павлютенков Е. М.* Профессиональная ориентация учащихся / Е. М. Павлютенков. – К. : Радянська школа, 1983. – 149 с.
587. *Пазенюк В.* Синергетика в контексті становлення нової світоглядної парадигми / В. Пазенюк // Вища освіта України. – 2003. – № 3. – С. 21–29.
588. *Педагогика и психология высшей школы* : учебн. пособие. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 544 с.
589. *Педагогика профессионального образования [Текст]* : учебн. пособие для вузов по спец. „Педагогика” / Е. П. Белозерцев, М. В. Владыка, Е. Н. Камышенченко и др.; под ред. В.А. Сластенина : Междунар. акад. наук пед. образования. – М.: Академия, 2008. – 368 с.
590. *Педагогика* : [учебн. пособ. для студ. пед. ин-тов / под. ред. Ю. К. Бабанського]. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
591. *Педагогіка* : [учебн. пособие для студентов пед.учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов]. – М. : Школа – Пресс, 1998. – 512 с.
592. *Педагогический энциклопедический словарь* / Абдуллин Э. Б., Абдуллина О. А., Аблаев Э. А. и др. ; гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 2002. – 526 с.
593. *Педагогическое наследие* / [Коменский Я. А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталотци И. Г.] ; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Просвещение, 1989. – 416 с.
594. *Педагогіка* / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Вища школа, 1986. – 579 с.
595. *Педагогіка вищої школи* : [навч. посіб. / Б. І. Коротяєв, Є. А. Гришин, О. О. Устинко]. – К. : УМКВО, 1990. – 176 с.
596. *Педагогіка вищої школи* : [навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид. перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
597. *Педагогічна майстерність* : [підруч. для педвузів / за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.



598. *Педагогічний експеримент* : [навч. посібник для студ. педагог. вузів] / В. Г. Євдокімов, Т. П. Агапова, Д. В. Гавриш, Т. О. Олійник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків : В „ОВС”, 2001. – 148 с.
599. *Педагогічний словник* / [за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д.]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
600. *Педагогічні технології в неперервній освіті* : [монографія / [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін.] ; за ред. С. О. Сисоєвої – К. : Віпол, 2001. – 502 с.
601. *Перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 року № 507 // Освіта України.* – К., 2001. – 470 с. – (Нормативно-правові документи).
602. *Перспективні освітні технології* : науково-методичний посібник / [за ред. Т. С. Сазоненко]. – К. : Гопак, 2000. – 560 с.
603. *Петражицкий Л. И.* Университет и наука / Л. И. Петражицкий. – СПб. : Тип Ю. Н. Эрлих, 1907. – Т. 1-й, С. VIII – 340 с.
604. Пехота О. М. Індивідуальність учителя і освітні технології // *Освітні технології: Навч.-метод. посіб.* / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. – К.: Вид-во А.С.К., 2004. – С. 238-252.
605. *Пехота О. М.* Індивідуалізація підготовки вчителя / О. М. Пехота // *Індивідуалізація підготовки вчителя: проблеми, досвід, перспективи* : [зб. статей]. – Миколаїв : МФНАУКМА, 1998. – С. 4–21.
606. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Ж. Пиаже. – М. : Москов. пед. академия, 1994. – 680 с.
607. *Пискунов А. Ф.* Двухступенчатая модель и кредитная ситема в высшем образовании США и Западной Европы: опыт для постсоветских стран [Електронний ресурс] / А. Ф. Пискунов. – Режим доступу : http://charko.narod.ru/tekst/an9/3_1.html/
608. *Підласий І. П.* Діагностика та експертиза педагогічний проєктів / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.
609. *Підласий І. П.* Педагогічні інновації / І. П. Підласий // *Рідна школа.* – 1998. – № 12. – с. 11-19.
610. *Пінчук В. М.* Інноваційні процеси: підґрунтя проєктування нових освітніх технологій / В. М. Пінчук // *Освіта і управління.* – 1998. – № 3. – С. 88–97.
611. *Платонов К. К.* Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 254 с.
612. *Повышение эффективности педагогических дисциплин в высшей школе* / [под ред. Ю. К. Бабанского]. – М. : Просвещение, 2006. – 144 с.
613. *Подласый И.П.* Педагогика. – М.: Просвещение, 1996. – 432 с.
614. *Подмазин С. И.* Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвита, 2000. – 250 с.



615. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник [для студ. пед. вузов] : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2 : Процесс воспитания. – 256 с.
616. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посібн. [для магістрантів і аспірантів] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ „Філ-студія”, 2006. – 320 с.
617. Положение о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования Российской Федерации. Указ МО России № 42 от 10.08.1993 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=15818>
618. Положення „Про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад”. Наказ МОН України № 1054 від 23.11.2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/ser_osv/6177.
619. Положення про державний вищий заклад освіти // Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні. – К. : Асоціація навчальних закладів України недержавної форми власності, 1998. – Вип. № 1. – С. 22–41.
620. Положення про загальноосвітній навчальний заклад. Постанова Кабінету міністрів України від 14. 06. 2000, № 946 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2001. – № 6. – С. 3–20.
621. Положення про ліцензування, атестацію і акредитацію закладів освіти. Постанова Кабінету міністрів України від 12. 02. 1996 р., № 200 // Законодавчі та нормативні акти про освіту. – Т. 3. – С. 64–75.
622. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. Наказ Міністерства освіти і науки України №161 від 02. 06. 1993 // Законодавчі і нормативні акти про освіту в Україні в 5 томах. – К., 1998. – Т. 4. – С. 94–111.
623. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), затверджене постановою Кабінету Міністрів України № 65 від 20.01.98 // Організація навчального процесу в навчальних закладах / [упоряд. О. В. Ситяшко]. – К. : Задруга, 2004. – С. 151–155.
624. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту). Постанова Кабінету міністрів України від 20. 01. 1998 р., №65 // Офіційний вісник України. – 1998. – № 3. – С. 202–207.
625. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності // Освіта України. – 2001. – № 6. – С. 4–12.
626. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18–19.
627. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
628. Пономаренко Л. Ментальність, цінності та філософія освіти в Україні і США / Л. Пономаренко // Американська філософія освіти очима українських дослідників : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 22 грудня 2005 р.—Полтава : ПОШПО, 2005. – С. 142–147.



629. *Попова Н. П.* Формирование умений самоорганизации учителя в педагогической деятельности в процессе повышения квалификации : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки” / Н. П. Попова. – Новгород, 1999. – 16 с.
630. *Попова О. В.* Інновації в сучасній педагогічній теорії та практиці / О. В. Попова // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Харків : Держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 1999. – Вип. 9. – С. 10–15.
631. *Попович М. В.* Нарис історії культури України / М. В. Попович. – К. : „АртЕк”, 1998. – 728 с.
632. *Поппер К. Р.* Объективное знание. Эволюционный подход / К. Р. Поппер ; [пер. с англ.]. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 364 с.
633. *Порівняльна педагогіка* : навч. посіб. / [упорядник І. М. Богданова, Н. І. Дідус, З. Н. Курлянд та ін.]. – Одеса : ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2000. – 164 с.
634. *Поташник М. М.* Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно-целевого управления : пособ. для руковод. общеобраз. учреждений / М. М. Поташник ; вступит. ст. В. С. Лазарева. – М. : Новая школа, 1996. – 320 с.
635. *Поташник М. М.* Качество образования: проблемы и технология управления (В вопросах и ответах) / М. М. Поташник. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
636. *Практикум з педагогіки* / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк та А. В. Іванченка]. – [2-ге вид., доопрац. та переробл.]. – Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2002. – 483 с.
637. *Практикум з педагогіки* / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк та А. В. Іванченка]. – К. : ІСДО, 1996. – 432 с.
638. *Пригожин А. И.* Инноватика: зачем она нужна? / А. И. Пригожин // Проблемы теории и управления. – 1998. – № 2. – С. 25-34.
639. *Пригожин И.* Делать не физику бога, а физику человека / И. Пригожин // Известия. – 1993. – 24 июля – С. 10.
640. *Пригожин И.* Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс ; [пер. с англ. ; общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Клемантовича и Ю. В. Сачкова]. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
641. *Пригожин И.* Природа, наука и новая рациональность / И. Пригожин // Философия и жизнь. – 1991. – № 7. – С. 32-41.
642. *Пригожин И.* Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46-52.
643. *Приложение к приказу от 22.02.2000 №532.* Министерства образования Российской Федерации. Решение коллегии от 28.12.99 №25. О состоянии и перспективах развития магистратуры в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://technical.bmstu.ru/normativ_doc/arh_dmo.php#.
644. *Про затвердження програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004–2005 роки* // Наказ Міністерства освіти і науки України від 23. 01. 2004, № 49 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http:// zakon.rada.gov.ua](http://zakon.rada.gov.ua).



645. Прокопенко І.Ф. Педагогічна технологія / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Харків: Основа, 1995. – 105 с.
646. Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні. Указ Президента України 12 вересня 1995 р., № 832/95. – К. : Міленіум, 2001. – 470 с.
647. Про основні напрями реформування вищої освіти. Указ президента України № 832/95 від 12 вересня 1995 року // Молодь і закон : [збірн. нормат. актів і докум. з проблем виховання студ. молоді / за ред. Н. І. Косаревої]. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 61–70.
648. Проблеми вищої освіти в умовах євроінтеграційних процесів : зб. наук. праць студентів магістратури ЖДУ ім. І. Франка / [за ред. проф. С. С. Вітвицької]. – Житомир : Віддруковано ПП Довженко Л. В., 2006. – 162 с.
649. Проблеми модернізації освіти в контексті Болонського процесу : матеріали Першої всеукр. наук.-практ. конф. – К. : Вид-во Європейського університету, 2004. – 197 с.
650. Проблеми освіти : [наук.-метод. зб.]. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. – Вип. 25. – 221 с.
651. Проблеми освіти : науково-методичний зб. / [кол. авт.]. – К. : ІЗМН, 1988. – Вип 13. – 272 с.
652. Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої педагогічної освіти : зб. наук. праць студентів магістратури / [за ред. кандидата педагогічних наук, професора кафедри педагогіки Вітвицької С. С.]. – Житомир : Поліграфічний центр ЖДУ, 2007. – 161 с.
653. Прокопенко І. Ф. Особистість учителя в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / І. Ф. Прокопенко // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 2. – С. 5–11.
654. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : [монографія] / [за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кузіна]. – Черкаси : Вибір, 2002. – 322 с.
655. Професійна підготовка бакалаврів у закладах II-го рівня акредитації. Гуманізація і гуманітаризація навчального процесу // Проблеми сучасного мистецтва і культури : зб. наук. праць. – Х. : Каравела, 2000. – 178 с.
656. Професійно-педагогічна підготовка вчителя: проблеми, досвід, перспективи : зб. наук.-метод. праць студентів магістратури Житомирського державного університету імені Івана Франка / [за ред. професора Вітвицької С. С.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 181 с.
657. Психология и педагогика : учеб. пособ. / [под ред. К. А. Абульхановой, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева]. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.
658. Психология развивающейся личности / [А. В. Петровский, В. В. Авраменкова, Т. М. Горбатенко и др. ; под ред. А. В. Петровского]. – М. : Педагогика, 1987. – 238 с.
659. Психология : словарь / [под ред. А. В. Петровского]. – М. : Просвещение, 1990. – 494 с.
660. Пуховська Л. П. Сучасні стратегії формування професіоналізму вчителів у різних освітніх системах: порівняльний аналіз / Л. П. Пуховська // Збірник



- наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон : Видавництво ХДПУ, 2002. – Вип. 32. – Ч. I. – 252 с.
661. Пуховська Л. Професія учителя у світовому освітньому просторі: статистичні характеристики / Л. Пуховська // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С. 17–20.
662. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці XX століття : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Пуховська Людмила Прокопівна. – К., 1998. – 354 с.
663. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : [монографія] / Л. П. Пуховська. – К. : Вища шк., 1997. – 179 с.
664. Пуховська Л. П. Сучасні дослідження в галузі педагогічної освіти у країнах Західної Європи / Л. П. Пуховська // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / [за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Випол, 2000. – С. 565–589.
665. Пушкин В. Н. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям / В. Н. Пушкин // Вопросы психологии. – 1969. – № 5. – С. 24–31.
666. Рабинович В. Исповедь книгочея, который не учил буквы, а укреплял дух / В. Рабинович. – М. : Книга, 1991. – 496 с.
667. Равен Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен ; [пер. с англ.]. – М. : „Когито-Центр”, 2002. – 396 с.
668. Радул В. В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя : навч. посіб. / В. В. Радул, В. О. Кравцов, М. В. Михайліченко. – Кіровоград : „Імекс-ЛТД”, 2007. – 252 с.
669. Разина Н. А. Модель профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования / Н. А. Разина // Завуч. – 2001. – № 4. – С. 113–137.
670. Разина Н. А. Модель профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования / Н. А. Разина // Завуч. – 2001. – № 4. – С. 113–137.
671. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : [учебное пособие] / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский дом „Бахрах – М”, 2002. – 672 с.
672. Ратников В. Синергетический поход в контексте проблемы научной рациональности / В. Ратников // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 49–51.
673. Реан А. А. К проблеме социальной адаптации личности // Вестник Ленингр. ун-та. Серия 6. – 1995. – Вып. 3 (№ 20). – С. 77–78.
674. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : ЗАО „Издательство Питер”, 1999. – 416 с.
675. Рейзенкінд Тетяна Йосипівна. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 „Теорія і методика



професійної освіти” / Т. Й. Рейзекінд / АПН України ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – К., 2008. – 36 с.

676. Рейнвальд Н. И. Проблемы вивчення і формування особистості студента / Н. И. Рейнвальд // Освіта і управління. – 2000. – № 5. – С. 16–18.

677. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности [Текст] / Х. Ремшмидт. – М. : Мир, 1994. – 319 с.

678. Реформа и развитие высшего образования: Программный документ ЮНЕСКО. – Париж : ЮНЕСКО, 1995. – 49 с.

679. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика / Е. И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

680. Рогов Е. И. Психология познания: учебное издание / Е. И. Рогов. – М. : Владос, 2001. – 176 с.

681. Роджерс К. Наука о личности // История зарубежной психологии. Тексты / К. Роджерс ; [пер. с англ.]. – М. : МГУ, 1986. – 204 с.

682. Роджерс К. Становление человека / К. Роджерс ; [пер. с англ.]. – М. : Эксмо–Пресс. – М. : Пресс, 1998. – 148 с.

683. Розин В. М. Образование как синергетическая система / В. М. Розин // Лицейское и гимназическое образование. – 1998. – № 2. – С. 63–65.

684. Розин В. М. Формирование, современные проблемы и методологический идеал культурологии / В. М. Розин // Культура в современном мире: опыт, проблемы, решения : научно-информационный сборник. – М. : РГБ, 2000. – Вып. 5. – С. 3–25.

685. Роль інноваційних процесів у розвитку школи : матеріали наук.-практ. конф. / [відповід. ред. Б. О. Базима]. – Харків, 1996. – 201 с.

686. Романенко М. І. Освітня парадигма: генезис ідей і систем : [наук. монографія] / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ : Видавництво „Промінь”, 2000. – 159 с.

687. Романовська Ю. Ю. Недержавна вища освіта в економічно розвинутих країнах світу (з досвіду вищої школи США, Великобританії, Німеччини, Франції, Італії та Японії) / Ю. Ю. Романовська, О. О. Романовський. – К. : Асоціація вищих закладів освіти України недержавних форм власності, 1997. – 33 с.

688. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

689. Рувинский Л. И. Основы педагогики : учеб. пособ. для учителей ИПК пед. дисц. ун-тов и педвузов / Л. И. Рувинский, И. И. Кобыляцкий. – М. : Просвещение, 1985. – 224 с.

690. Руденко Л. А. До питання професійної підготовки фахівця для сфери обслуговування / Л. А. Руденко // Гуманітарний вісник : зб. наук. праць кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін / гол. ред. Г. П. Васянович. – Львів : Львівський державний фінансово-економічний інститут, 2002. – С. 91–97.

691. Руденко Т. Б. К вопросу о профессиональной компетентности личности учителя [Електронний ресурс] / Т. Б. Руденко, Л. В. Каткова // Инженерный журнал СахГУ „Наука, образование, общество”. – Режим доступа : http://jorkal.Sakhgu.ru/work.php_d=47.



692. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна і мистецька : Навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2005. – 360 с.
693. Рудницька О. П. Основи педагогічних досліджень : навч.-метод. посібник / О. П. Рудницька, Н. Г. Болгарський, Т. Ю. Свистельнікова. – Київ: Експрес, 1998. – 143 с.
694. Рыжаков М. В. Образование как сложная открытая нелинейная самоорганизующая система / М. В. Рыжаков // Стандарты и мониторинг. – 2000. – № 1. – С. 48–53.
695. Рындак В. Г. Синергетический подход в управлении качеством образования [Електронний ресурс] / В. Г. Рындак. – Режим доступу : <http://www.nordimperia.net/personals/borovkova/sub>.
696. Ряппо Я. П. Народное образование в Украине за десятилетие Революции / Я. П. Ряппо // Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н. П. Калиниченко. – М. : Просвещение, 1988. – С. 349–351.
697. Савченко О. Я. Державні стандарти шкільної освіти й управління інноваційними процесами / О. Я. Савченко // Педагогічна газета. – 2001. – № 8. – С. 6.
698. Савченко О. Я. Ціннісні орієнтації шкільної освіти / О. Я. Савченко // Філософія освіти XXI століття. – К., 2000. – С. 23–28.
699. Самарин Ю. А. Психология студенческого возраста и становление специалиста / Ю. А. Самарин // Вестник высшей школы. – М., 1969. – № 8. – С. 127–130.
700. Саух П. Ю. Рене Декарт: світоглядні обрії сучасної науки / П. Ю. Саух. – Рівне : ЦНТІ, 1996. – 126 с.
701. Саух П. Ю. Современное университетское образование в дискурсе культурно-цивилизационной самоидентификации: между исторической миссией и реальной перспективой / П. Ю. Саух // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2013. – Вип. 72. – С. 3–15.
702. Саух П. Ю. Сучасна освіта : портрет без прикрас : монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с.
703. Саух П. Ю. Філософія: бунтівний рух у пошуках панацеї / П. Ю. Саух // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – 2003. – Вип. 598. – С. 3–5.
704. Сафонова В. Вища освіта в Україні: необхідність передбачення основних напрямків її розвитку / В. Сафонова // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 41–46.
705. Сбруєва А. А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань / А. А. Сбруєва. – Суми : Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. – 80 с.
706. Сбруєва А. А. Освітні реформи 80-90-х рр. XX ст.: англійський досвід / А. А. Сбруєва // Вісник Житомирського державного педагогічного університету ім. І. Франка. – 2003. – Вип. 10. – С. 105–110.
707. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник / А. А. Сбруєва. – [2-ге вид.]. – Суми : ВТД „Університетська книга”, 2004. – 320 с.



708. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті р.р. ХХ – початок ХХІ ст.) / А. А. Сбруєва – Суми : ВАТ Сумська обласна друкарня „Видавництво „Козацький вал””, 2004. – 500 с.
709. Свердан Н. Л. Вища математика. Аналіз інформації у фармації і медицині / П. Л. Свердан. – Львів : Вид-во Світ, 1998. – 332 с.
710. Сгадова В. В. Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності / В. В. Сгадова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : [зб. наук. праць] / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України ; Запоріж. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти. – К.–Запоріжжя, 2001. – Вип. 19. – С. 64–67.
711. Севрук І. І. Філософія сучасної військової освіти : завдання та освітні технології [Електронний ресурс] / І. І. Севрук. – Режим доступу к ресурсу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu/Filos/2009_29/7.html
712. Сейко Н. А. Василь Каразін і Тадеуш Чацький – фундатори вищої освіти України початку ХІХ століття / Н. А. Сейко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2004. – № 17. – С. 5–8.
713. Сейко Н. А. Добродійність у сфері освіти в Україні (ХІХ – початок ХХ століття) : Київський учбо-вий округ : монографія / Н. А. Сейко. — Житомир : Вид-во ЖДУ, 2006. — 432 с.
714. Сейко Н. А. Добродійність у сфері освіти як гуманістична традиція / Н. А. Сейко // Наукові і освітянські методології та практики. — Київ : ЦГО НАН України, 2004. — С. 563—572.
715. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
716. Селезнева Н. А. Размышление о качестве образования: международный аспект / Н. А. Селезнева // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 4. – С. 35–44.
717. Селиванов В. С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания : учебн. пособ. / В. С. Селиванов. – М. : Изд. центр „Академия”, 2000. – 336 с.
718. Семенкова Л. Є. Принципи та зміст безперервної освіти в контексті сучасного соціально-економічного розвитку України / Л. Є. Семенкова // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К. : ЗАТ „Нічлава”, 2003. – С. 189–190. – (Спец. випуск).
719. Семенов І. Н. Личностное самоопределение как ключевой фактор образования взрослых / І. Н. Семенов, Ю. А. Репецкий // Мир психологии. – 1999. – № 2(18). – С. 32–38.
720. Семиченко В. Психология личности / В. Семиченко. – К. : Ешке, 2001. – 427 с.
721. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Издательская корпорация „Логос”, 1999. – 272 с.
722. Сидорчук Н. Г. Основні тенденції розвитку системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету в контексті вимог єдиного європейського освітнього простору / Н. Г. Сидорчук // Вісник Житомирського



- державного університету імені Івана Франка. – Житомир: Житомирський державний університет, 2004. – Вип. 18. – С. 96–99.
723. Сидорчук Н. Г. Організація самостійної діяльності майбутніх учителів: теорія і технологія формування : [монографія] / Н. Г. Сидорчук. – Житомир : ЖДУ, 2004. – 168 с.
724. Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М. : Прогресс – Традиция, 2000. – 536 с.
725. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
726. Сисоєва С. О. Особистісно орієнтовані технології: сутність, специфіка, вимоги до проектування / С. О. Сисоєва // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – Київ–Ченстохова, 2003. – С. 153–166.
727. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : [монографія] / С. О. Сисоєва. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 286 с.
728. Сідун М. М. Ефективність технології формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи засобами навчальних ситуацій / Сідун Мар'яна Михайлівна / Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 20, С. 174–178.
729. Сірополко Степан. Історія освіти в Україні / Сірополко Степан. – К. : Наук. думка, 2000. – 912 с.
730. Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования / Я. Скалкова и др. ; [пер. с чешск.]. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с. – (Зарубежная школа и педагогика).
731. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – [2-е изд.]. – М. : Педагогика, 1984. – 95 с.
732. Сковорода Григорій. Твори : у 2 т. / Сковорода Григорій ; передм. О. Мишанича. – К. : АТ „Обереги”, 1994. – Т. 1. – 528 с.
733. Сковорода Григорій. Твори : у 2 т. / Сковорода Григорій ; передм. О. Мишанича. – К. : АТ „Обереги”, 1994. – Т. 2 : Трактати. Діалоги. Притчі. Переклади. – 480 с.
734. Скотний В. Г. Філософія: історичний і систематичний курс / В. Г. Скотний. – К. : Знання України, 2005. – 576 с.
735. Сластенин В. А. О современных подходах к подготовке учителя / В. А. Сластенин, Н. Г. Руденко // Педагог. – 1999. – № 6. – С. 55–62.
736. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Изд-во „Магистр”, 1997. – 308 с.
737. Сластенин В. А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 4–9.
738. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
739. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. Слєпкань – К. : Вища школа, 2005. – 240 с.



740. *Словарь по социальной педагогике* : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. завед.] / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Изд. центр „Академия”, 2002. – 368 с.
741. *Словник іншомовних слів* / [за ред. О. С. Мельничука]. – К. : Головна редакція УРЕ АНУРСР, 1977. – 775 с.
742. *Словник української мови в 11-ти томах* / [уклад. В. Винник, В. Градова та ін.]. – Т. XX – К. : Наук. думка, 1973. – 830 с.
743. *Смирнов А. В.* Статистическая обработка анкет, содержащих балльные шкалы / А. В. Смирнов, Р. А. Смирнова // Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза : межвуз. сб. науч. трудов. – Кострома, 1990. – С. 117–121.
744. *Смирнов В. И.* Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / В. И. Смирнов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 416 с.
745. *Смирнов С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособ. для слушателей факультетов и институтов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов / С. Д. Смирнов. – М. : Аспект-Пресс, 1995. – 271 с.
746. *Смирнова Е. А.* Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е. А. Смирнова. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1977. – 136 с.
747. *Современный философский словарь* / [под ред. З. Е. Кемерова]. – М. : Одиссей, 1996. – 602 с.
748. *Сорока Н. Д.* Перемены в образовании и динамика жизненных стратегий студента / Н. Д. Сорока // СоЦИС. – 2003. – № 10. – С. 55–60.
749. *Соціально-професійне становлення особистості* : [монографія] / [В. В. Радул, О. В. Михайлов, І. П. Краснощок, В. А. Кушнір / за ред. В. В. Радула]. – Кіровоград : Поліграфічно-видавничий центр ТОВ „Імекс ЛТД”, 2002. – 263 с.
750. *Спасский А. С.* Структура удовлетворенности учебной студентами вуза / А. С. Спасский // Инновации в образовании. – 2001. – № 1. – С. 50–59.
751. *Стенгерс И.* Порядок из хаоса (Новый диалог человека с природой) / И. Стенгерс, И. Пригожин. – М. : Прогресс, 1986. – 234 с.
752. *Степанишин Б. І.* Особа викладача інституту та шляхи її формування / Б. І. Степанишин // Рідна школа. – 1992. – № 2. – С. 60–67.
753. *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації освітньої політики.* – К. : „К.І.С”, 2003. – 296 с.
754. *Стратегія творчої діяльності: школа* В. О. Моляко / [за заг. ред. В. О. Моляко]. – К. : „Освіта України”, 2008. – 702 с.
755. *Ступарик Б. М.* Національна школа: витоки, становлення: навчально-методичний посібник / Б. М. Ступарик. – К. : ІЗМН, 1998 – 336 с.
756. *Ступенева педагогічна освіта: проблеми досвід, перспективи* : зб. наук.-метод. праць студ. магістр. Житомир. держ. універ. імені Івана Франка / [за ред. канд. пед. наук, проф. С. С. Вітвицької, канд. пед. наук, ст. викл. Н. М. Мирончук]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 236 с.
757. *Субетто А. И.* Принцип, законы и структура науки об образовании – образованиеведение. Императив Неклассического синтеза [Электронный ресурс] /



- А. И. Субетто // „Академия Тринитаризма”. – М., Эл. № 77-6567, публ. 10892. – Режим доступа : 19.12.2003.
758. *Субетто А. И.* Творчество. Жизнь. Здоровье и гармония (Этюды креативной онтологии) / А. И. Субетто. – М. : Логос, 1992. – 203 с.
759. *Сурман Ю.* Майстерня вченого : підручник для науковця / Сурман Юрій. – К. : Навч.-метод. центр „Консоціум із удосконаленням менеджмент-освіти в Україні”, 2006. – 302 с.
760. *Суровцева Р. Ф.* Психолого-педагогічні умови формування особистості майбутнього вчителя (на матеріалі української літератури) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Суровцева Раїса Феодосіївна / Київський держ. лінгвістичний ун-т. – К., 1998. – 229 л.
761. *Сурчалова Л. В.* Междисциплинарные задачи как средство повышения качества обучения лицеистов (На примере изучения информатики и синергетики) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сурчалова Лариса Владимировна. – Саратов, 2001. – 180 с. – РГБ ОД, 61:02-13/283-4.
762. *Суходольский Г.В.* Основы психологической теории деятельности. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1988. – 168 с.
763. *Сухомлинська О. В.* Про стан теорії та практики виховання в освітньому просторі України / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 2–5.
764. *Сухомлинська О. В.* Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання на шляху до синтезу парадигм / О. В. Сухомлинська // Історико-педагогічний альманах. – 2005. – Вип. 1. – С. 5–20.
765. *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори в п'яти томах / В. О. Сухомлинський. – К. : Вид-во „Радянська школа”, 1976. – Т. 4. – 1976. – 670 с.
766. *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Вид-во „Радянська шк.”, 1976. – Т. 3. – 1976. – 670 с.
767. *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Вид-во „Радянська шк.”, 1976. – Т. 5. – 1976. – 638 с.
768. *Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект : [монографічне видання / за ред. Н. Г. Ничкало].* – К. : ВППОЛ, 1999. – 450 с.
769. *Сучасний стан вищої освіти в Україні : проблеми та перспективи : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф.* – К. : ВІД „Київський університет”, 2000. – 510 с.
770. *Талагаев Ю. В.* Системно-синергетический подход к изучению физико-математических дисциплин в общеобразовательной школе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Талагаев Юрий Викторович. – Саратов, 2000. – 171 с.
771. *Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1975. – 243 с.
772. *Тандир Лариса Володимирівна.* Формування економічної культури студентів промислово-економічного коледжу в професійній підготовці : Дис. канд. наук: 13.00.04 – К.: 2009. – 277 с.
773. *Танклер Х. Л.* Университеты России в первой половине XIX в. / Х. Л. Танклер, Е. А. Князев // Вестник высшей школы. – 1988. – № 9. – С. 85–90.
774. *Танська В. В.* Методика навчання природознавства в початкових класах : навч. посіб. / В. В. Танська. – Ж. : ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 236 с.



775. *Танська В. В.* Історико-педагогічний аспект становлення екологічної освіти у парадигмі педагогічної науки та практики // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. Збірник наукових праць. Частина II. – Рівне, 2008. – С. 257-263
776. *Танська В. В.* Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – Вип. 37. – С.126-130
777. *Тарский Ю. И.* Методология моделирования в контексте исследования образовательных систем / Ю. И. Тарский // Моделирование социально-педагогических систем : материалы региональной научно-практической конф. (16–17 сент. 2004 г.). – Пермь, 2004. – С. 22–29.
778. *Теоретические основы непрерывного образования* / [под ред. В. Г. Онушкина]. – М. : Педагогика, 1987. – 208 с.
779. *Терещенко Ю. І.* Світ обертається довкола творців нових цінностей / Ю. І. Терещенко // Віче. – 2001. – № 6 (11). – С. 108–125.
780. *Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навч. посібник : у 2 част. / [за заг. ред. доктора пед. наук О. А. Дубасенюк].* – Житомир : Житомирський держ. педуніверситет. – 2001. – Ч. 1 : Технології загально-педагогічної підготовки майбутніх учителів. – 267 с.
781. *Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навч. посібник : у 2 част. / [за заг. ред. доктора пед. наук О. А. Дубасенюк].* – Житомир : Житомирський держ. педуніверситет. – 2001. – Ч. 2 : Технології соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів. – 192 с.
782. *Титов Ф. І.* Стара вища школа в Київській Україні. XVI – поч. XIX ст. / Ф. І. Титов. – К. : Друк. Укр. Академії наук, 1924. – 433 с.
783. *Тищенко С. П.* Психологічна компетентність педагога як складова професійного успіху / С. П. Тищенко // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3–4. – С. 81–89.
784. *Томас Д. Е.* Когнитивная гипнотерапия. Серия: Золотой фонд психотерапии / Д. Е. Томас. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 224 с.
785. *Требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки магистра по направлению : сб. тезисов межвуз. конфер. [„Магистратура : проблемы и перспективы”].* – СПб., 1996. – 180 с. (вид-во)
786. *Трейси Б.* Достижение максимума / Пер. с англ. В.Ф. Волчёнок. – Мн.: Попури, 2000. – 368 с.
787. *Трубина И. И.* Системный мониторинг качества образования как информационная основа управления общеобразовательным учреждением : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Трубина Ирина Исааковна. – М., 2005. – 239 с.
788. *Узнадзе Д. Н.* Психологические исследования / Дмитрий Николаевич Узнадзе. – М. : Наука, 1986. – 451 с.
789. *Уоллес Г.* Человеческая природа в политике / Грэхем Уоллес ; [пер. с англ.]. – 1908. – 249 с.



790. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
791. Ушинський К. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : у 2-х т. / К. Ушинський. – К.: Радянська школа, 1982. – Т. 1. – 1982. – С. 192–471.
792. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / К. Д. Ушинський. – К.: Радянська школа, 1983. – Т. 2. – 1983. – 359 с.
793. Уюнь Тна. Китайські педагоги про виховання особистості / Уюнь Тна // Шлях освіти. – 1999. – № 3. – С. 31–33.
794. Фастовец П. В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.01 / П. В. Фастовец. – М., 1991. – 20 с.
795. Федоришин Б. А. Профконсультационная работа со старшеклассниками / Б. А. Федоришин. – К.: Радянська школа, 1980. – 158 с.
796. Федорова М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08. / Федорова М. А. – Ставрополь, 2004. – 169 с.
797. Федорова М. А. Синергетическая модель образования / М. А. Федорова // Мир образования. – 1997. – № 5. – С. 14–16.
798. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура : [монографія] / [за ред. В. Г. Кременя]. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 472 с.
799. Философско-психологические проблемы развития образования / [под ред. В. В. Давыдова]. – М.: Педагогика, 1981. – 176 с.
800. Философський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – К.: Гол. ред. Укр. рад. енцикл., 1986. – 796 с.
801. Фицула М. М. Педагогика : учебн. пособие [для студ. высших педагог. учебн. заведений / М. М. Фицула]. – Тернополь : Учебная книга – Богдан, 1997. – 192 с.
802. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция : Л. Ф. Ильичев и др.]. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
803. Флиер А. Я. Культурология для культурологов / А. Я. Флиер. – М.: Академический проект, 2000. – 496 с.
804. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учебн. пособие / Ю. Г. Фокин. – М.: Изд. центр „Академия”, 2002. – 224 с.
805. Фонарев А. Р. Развитие личности в процессе профессионализации / А. Р. Фонарев // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 72–83.
806. Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен ; [пер. с англ.]. – М.: Мир, 1985. – 423 с.
807. Харитонова В. А. Синергетика и образование: перспективы взаимодействия) / В. А. Харитонова, О. В. Санникова, И. В. Меншиков // Антропозкологические подходы в современном образовании. – Новокузнецк, 1999. – С. 44–48. (вид-во)



808. Харченко Т. Г. Тенденції гуманізації підготовки вчителів у Франції у другій половині ХХ століття / Т. Г. Харченко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2009. – Вип. 43. – С. 102–107.
809. Хозяинов Г. И. Основы акмеологии / Г. И. Хозяинов. – М., 2000. – [2-е изд.] – М.: XXI век: ПКИ. – 105 с.
810. Холодная М. А. Формирование познавательного стиля ученика как одно из направлений индивидуализации обучения / М. А. Холодная // Теория и практика продуктивного обучения / сост. Башмаков М. И. – М.: Народное образование, 2000. – С. 21–25.
811. Хомич Л. О. Актуальні проблеми виховання // Інноваційність у науці і освіті : наук. вид. до ювілею професора, д-ра хабілітованого Фран- тішека Шльосека / [редкол.: В. Кремень (голова редкол.), Є. Куніковські (заст. голови), Н. Ничкало (заст. голови) ; упоряд.: Н. Ничкало, І. Савченко] ; Хмельницький нац. ун- т. — К. : Богданова А. М., 2013. — С. 393 — 398.
812. Хомич Л. О. Загальнолюдські цінності у змісті професійної підготовки майбут- нього вчителя // Педагогічна майстерність як система профе- сійних і мистецьких компетентностей : зб. матеріалів ХІ пед.- мистец. читань пам'яті професора О. П. Рудницької / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України ; відділ пед. естетики та етики. — Чернівці : Зелена Буковина, 2014. — Вип. 5 (9). — С. 45—49.
813. Хомич Л. О. Інтеграція європейського досвіду психолого-педагогічної підготовки майбутніх вчителів у систему вищої освіти України // Вища освіта України. — 2008. — Дод. 3, т. 2 (9). : Тем. вип. : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. — С. 585—592.
814. Хомич Л. О. Теоретичні засади загальнокультурного розвитку особистості в сис- темі неперервної освіти України // Професійно-мистецька шко- ла у системі національної освіти : матеріали Міжнар. наук.- практ. конф., 1—3 жовт. 2008., смт Мала Білозерка Запоріз. обл. / [редкол. : І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, О. М. Отич та ін.] ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України, Малобіло- зерська естетична гімназія-інтернат „Дивосвіт”. — Чернівці : Зелена Буковина, 2008. — С. 28—32.
815. Хуторской А. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
816. Чемерис Інна. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / Інна Чемерис // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 84–87.
817. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.
818. Черникова О. В. Особенности профессиональных умений в педагогической деятельности / О. В. Черникова // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 3. – С. 68–73.
819. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учебн. пособ. для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : Юнити-Дана, 2002. – 437 с.
820. Чернова Ю. К. Пути повышения эффективности подготовки специалистов в области управления [Електронний ресурс] / Ю. К. Чернова,



- О. И. Антипова, С.О. Искокова // е-журнал „Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития”. – 2009. – Вып. 4. – Режим доступа : http://www.intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n4_2009_st_11/
821. Чобітько М. Г. Самовдосконалення студентів – майбутніх учителів у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки / М. Г. Чобітько // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 57–69.
822. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособ. / М. А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 160 с.
823. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 198 с.
824. Шапошников К. В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / К. В. Шапошников. – Йошкар-Ола, 2006. – 26 с.
825. Шаршов И. А. Профессионально-творческое саморазвитие личности: сущность и технология : учеб. пособие / И. А. Шаршов. – Тамбов : Изд-во ООО Центр-пресс, 2003. – 145 с.
826. Шевнюк О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : [монографія] / Шевнюк Олена. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2003. – 232 с.
827. Шевнюк О. Л. Зміст культурологічної освіти майбутнього вчителя / О. Л. Шевнюк // Творча особистість учителя з проб теорії і практики : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2002. – Вип. 7. – С. 169–177.
828. Шевнюк О. Л. Моделі культурологічної освіти майбутнього педагога у вищій школі / О. Л. Шевнюк // Імідж сучасного педагога. – 2002. – № 4–5. – С. 65–68.
829. Шевченко В. Філософоцентризм освіти і синергетика навчання / В. Шевченко // Вища освіта України. – 2003. – № 3. – С. 48–53.
830. Шинкарук В. И. Философия и мировоззрение / В. И. Шинкарук // Человек и мир человека. – К. : Наукова думка, 1977. – С. 7–28.
831. Шихи Гейл. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста / Шихи Гейл ; [пер. с англ.]. – СПб. : Ювента, 1999. – 436 с.
832. Штофф В. А. Введение в методологию научного познания : учебн. пособ. / В. А. Штофф. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1972. – 191 с.
833. Шубін О. Адаптація університету до Болонського процесу / О. Шубін // Вища школа. – 2005. – № 6. – С. 13–28.
834. Шуман В. М. Формирование профессионально-педагогической направленности студентов / В. М. Шуман // Советская педагогика. – 1973. – № 3. – С. 75–84.
835. Щербак О.І. Інноваційні технології у вирішенні проблеми професійного становлення особистості в умовах неперервної освіти / О.І. Щербак // Матеріали II з'їзду психологів України (24-27 вересня 1996 р. м. Київ) / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 1996. – С. 151-156.



836. *Щербаков А. И.* Избранные системы психолого-педагогического образования будущего учителя / А. И. Щербаков // Вопросы психологии. – 1981. №5. – С.27-29.
837. *Щербаков А. И.* Психология личности учителя / А. И. Щербаков // Возрастная и педагогическая психология : учебн. пособие / [под ред. А. И. Петровского]. – М. : МГУ, 1973. – С. 10–32.
838. *Щербаков А. М.* Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя / А. М. Щербаков // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 13–21.
839. *Щербань П.* Українська національна ідея і сучасні проблеми виховання студентської молоді / П. Щербань // Вища школа. – 2005. – № 4. – С. 62–66.
840. *Щолокова О. П.* Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01., 13.00.04 / Щолокова О.П. – К., 1996. – 394 с.
841. *Щуркова Н. Е.* Педагогическая технология [Текст] / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 256 с.
842. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.
843. *Энгельмейер П.* Теория творчества / П. Энгельмейер. – СПб. : Книгоиздательство „Образование”, 1910. – 205 с.
844. *Энциклопедия профессионального образования* : в 3-х томах / [под ред. С. Я. Батышева]. – М. : АПО, 1999. – Т. 2. – 1999. – 440 с.
845. *Юдин Э. Г.* Системный подход и принципы деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 392 с.
846. *Юркевич П.* Курс общей педагогики с приложениями / П. Юркевич. – М. : Типограф. Грачёва и К° у Пречистинских В. Д. Шиловой, 1869. – 404 с.
847. *Юрченко В.* Оптимізація взаємин у системі „студент-викладач” / В. Юрченко // Освіта і управління. – 1997. – № 3. – Т. 1. – С. 103–110.
848. *Юсуфбекова Н. Р.* Общие основы педагогической инноватики: Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании : метод. пособ. / Н. Р. Юсуфбекова. – М. : ЦС ПО РСФСР, 1991. – 91 с.
849. *Юсуфбекова Н. Р.* Тенденции и законы инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика, 1991. – Вып. 2 (58). – С. 6–9.
850. *Ягунов В. В.* Теорія та методика військового навчання : [монографія] / В. В. Ягунов. – К. : ТанDEM, 2000. – 532 с.
851. *Ядов В. А.* Социологические исследования. Методология и методы / В. А. Ядов. – М. : Наука, 1987. – 233 с.
852. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе : [монография] / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.
853. *Якиманская И. С.* Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / Якиманская И. С. // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.
854. *Якиманская И. С.* Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.



855. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич ; [пер. с польск. О. В. Довженко]. – М. : Высш. шк., 1986. – 253 с.
856. Яремчук С. В. Професійно-психологічна спрямованість особистості майбутнього вчителя / С. В. Яремчук // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1(30). – С. 89–97.
857. Ярошенко О. Г. Групповая навчальна діяльність школярів: теорія і методика / О. Г. Ярошенко. – К. : Партнер, 1997. – 195 с.
858. Amabile T. M. The Social Psychology of Creativity / T. M. Amabile. – N.Y., 1983. – 415 p.
859. Bertalanffy L. General Systems Theory / L. Bertalanffy // A. Critical Review General Systems. – 1962. – S. 7.
860. Broadfoot P. Teaching and the Challenge of Change: educational research to teacher education / P. Broadfoot // European journal of Teacher Education. – 1992. – Vol. 15. – N 1–2. – P. 45–53.
861. Dalichow F. Criteres et procedures de reconnaissance des qualification ritrangeres / F. Dalichow // Enseignement superieur en Europe. – 1997. – Vol. XXII. – № 5. – P. 27–41.
862. Duraj-Nowakowa K. Modelowanie systemowe w pedagogice / K. Duraj-Nowakowa. – Wydawnictwo Naukowe WSP, Krakow, 1997. – 392 с.
863. Elbaz F. Research on Teacher's Knowledge: The Evolution of a Discourse / F. Elbaz // Journal of Curriculum Studies. – 1990. – No 23. – P. 2–14.
864. Freeman D. To Make the Tacit Explicit: Teacher Education, Emerging Discourse, and Conceptions of Teaching / D. Freeman // Teaching and Teacher Education. – 1992. – No 7. – P. 439–454.
865. Kolasky, johu. Education in Soviet Ukraine: a study in discrimination and russification / Kolasky, johu. – Toronto : Peter Martin Ass., 1968. – P. 10–25.
866. Kujal B. System vychovy v delani VCSSR a nektete teoretcke a metodologicke problemy jeno vyzkumu / B. Kujal. – Praha, 1972. – S. 18.
867. Longman Dictionary of Contemporary English. – Harlow : Longman Dictionary, 1995. – 1668 p.
868. Magnen, Andre. Education projects: eloboration, fmansing and manadgment / Magnen, Andre. – Oaris, 1991. – P. 69–70.
869. Noll J. Should Schools of Education Be Abolished? / J. Noll // Talking Sides: Clashing Views on Controversial Educational Issues. – [The 7th edition]. – Guilford, Connecticut, The Dushkin Publishing Group Inc., 1993. – P. 344.
870. Oxford Russian Dictionary. – Oxford : Oxford University Press, 1977. – 1340 p.
871. Sadker M. P. Teachers, School and society / M. P. Sadker, D. M. Sadker. – New York : Mc Grow – Hill Ink, 1997. – 633 p.
872. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education / E. Short // Journal of Teacher Education. – 1985. – Vol. 36. – № 2. – P. 5.
873. Shulman L. Knowledge-Base and Teaching : Foundations of the New Reform / L. Shulman // Harvard Educational Review. – 1987. – No 57. – P. 1–22.
874. Zonqman Dictionary of Contemporary English. – Harlow : Zonqman Dictionaries, 1995. – 1668 p.



ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Вітвицька Світлана Сергіївна



✚ доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка; Відмінник освіти України; член-кореспондент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки; керівник науково-методичної лабораторії «Педагогічна підготовка студентів магістратури».

Загальна кількість наукових та науково-методичних праць – близько 300, серед них 75 статей у фахових виданнях; підручник з Грифом МОН України, практикум з педагогіки вищої школи; 23 навчально-методичні посібники; 20 монографій; 25 методичних рекомендацій.

Під керівництвом С.С. Вітвицької захищено кандидатські дисертації. С.С. Вітвицька є опонентом кандидатських та докторських дисертацій. Успішно впроваджує авторську технологію педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти у багатьох університетах України. Бере участь у роботі міжнародних та всеукраїнських наукових конференцій з проблем педагогічної підготовки магістрів, вчителів, семінарів з проблем компетентностей неперервної педагогічної освіти, педагогічної творчості, є рецензентом навчально-методичних праць досліджень. Будучи професором кафедри, С.С. Вітвицька дбає про зростання наукового потенціалу, про підвищення кваліфікації викладачів, про залучення кращих студентів університету до наукової роботи; щороку організовує проведення науково-методичних конференцій для студентів магістратури, спільних наукових семінарів за участю провідних науковців АПН України. С.С. Вітвицька керує написанням кваліфікаційних робіт бакалаврів та магістрів, здійснює керівництво науково-дослідницькою роботою викладачів, аспірантів, магістрантів, бакалаврів. Керує науково-методичною лабораторією „Педагогічна підготовка магістрів”, педагогічним клубом „Еврика”.

С.С. Вітвицька нагороджена почесними дипломами, грамотами Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук, Житомирської облдержадміністрації, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Нагрудним знаком „Відмінник освіти України”.



Бойчук Ірина Дмитрівна



кандидат педагогічних наук, заступник директора з навчальної роботи Житомирського базового фармацевтичного коледжу ім. Г.С. Протасевича.

У 2010 році захищено дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук «Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фармацевтів у коледжі».

Коло наукових інтересів: розробка нових стандартів та інновації у фармацевтичній та медичній професійній освіті.

Загальна кількість публікацій: близько 30, серед них: навчальний посібник «Органічна хімія» (2013, перевидання 2015 р.), фахових статей – 11. Результати наукових досліджень апробовано на 12 міжнародних та всеукраїнських конференціях та семінарах.

Ковальчук Олена Антонівна



– кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики навчання математики, фізики та інформатики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

В 2002 році стала переможницею Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки. Успішно виконала програми дистанційних курсів „Основи інтелектуальної власності” (2010 р.) при Всесвітній Академії BOIV та „Тьютор – організатор і керівник дистанційного курсу” (2012 р.) при Житомирському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти, розробила дистанційний та факультативний курси „Професійне становлення майбутнього вчителя математики”.

Автор більше 30 наукових праць із проблем теорії і методики професійної освіти.

Дисертація на тему „Педагогічні умови професійного становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній навчально-виховній діяльності” захищена 17 вересня 2013 року.

Коло наукових інтересів: професійне становлення майбутніх фахівців засобами позааудиторної діяльності, використання інформаційно-комунікаційних технологій та систем комп’ютерного супроводу навчання у професійній підготовці вчителів.



Іванова Світлана Володимирівна



✎ кандидат педагогічних наук, головний державний інспектор Управління контролю за діяльністю вищих навчальних закладів Державної інспекції навчальних закладів.

Загальна кількість друкованих праць: близько 20, серед яких статті у фахових виданнях, затверджених ВАК України, у збірниках матеріалів конференцій.

У 2011 році захищено дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук «Розвиток професійної компетентності вчителів біології у закладах післядипломної освіти».

Основні положення і результати дослідження представлено в доповідях на міжнародних, всеукраїнських, регіональних науково-практичних конференціях.

Запорожцева Юлія Сергіївна



✎ старший викладач кафедри психології Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук.

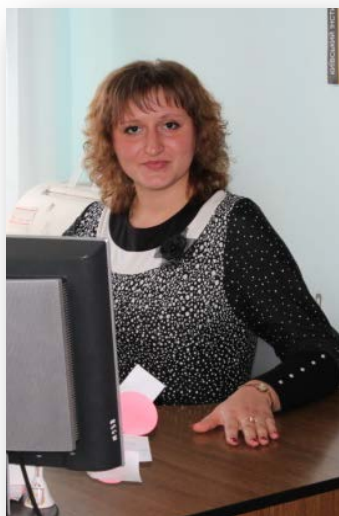
Освіта: Житомирський державний педагогічний інститут ім. Івана Франка (1998 р.), спеціальність «Англійська та російська мови і зарубіжна література», кваліфікація: вчитель англійської та російської мов і зарубіжної літератури.

Фахова діяльність: вчитель англійської мови ПТУ № 19 (1998-2002 р.р.), вчитель англійської мови ЗОШ № 16 м. Житомира (2002-2006 р.р.). В ОППО з 2006 року: методист центру зовнішнього оцінювання (2006-2009 р.р.), викладач кафедри методики викладання навчальних предметів (2009-2013р.р.), старший викладач кафедри психології (2014 р.).

Коло наукових інтересів: розвиток професійної компетентності вчителя іноземних мов у післядипломній освіті, організаційно – педагогічні умови підвищення кваліфікації педагогів. Автор близько 40 публікацій, з яких 9 статей у провідних наукових фахових виданнях України, з них 1 – в іноземному виданні та 2-х одноосібних навчально-методичних посібників. Відзнаки та нагороди: Почесні грамоти Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, грамота управління освіти і науки Житомирської облдержадміністрації (2009 р.).



Казьмерчук Анастасія Вікторівна



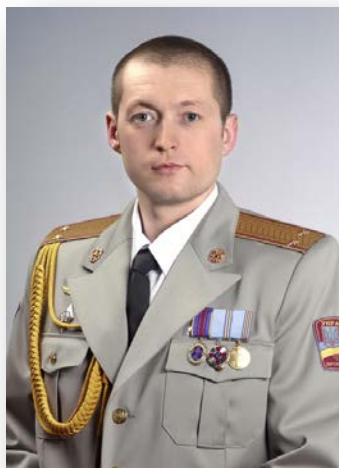
✠ аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, закінчила у 2008 році КІБІТ за спеціальністю "Психологія".

Працює над кандидатською дисертацією на тему: "Формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу".

Наукові інтереси: особливості формування професіонала у закладах освіти; вплив позааудиторних методів роботи на формування висококваліфікованого спеціаліста; конкурентоздатний випускних на ринку праці.

Загальна кількість друкованих праць: близько 20, з них 7 у фахових виданнях, 1 закордонна та 8 тез конференцій. Основні положення і результати дослідження представлено в доповідях на міжнародних, всеукраїнських, регіональних науково-практичних конференціях, наукових семінарах, круглих столах.

Корнійчук Юрій Григорович



– кандидат педагогічних наук, підполковник, начальник курсів–старший викладач курсів іноземних мов Житомирського військового інституту імені С.П.Корольова.

У липні 2010 року закінчив НУОУ в м. Києві. Офіцер військового управління оперативно–тактичного рівня. У грудні 2011 року отримав диплом володіння і. м. СМР 2 (англ.), 2015 – підтвердив. У грудні 2014 закінчив Військовий інститут іноземних мов США (м. Сант Антоніо, штат Техас) Курс з питань управління процесами мовної підготовки (Managing English Language Training (MELT)).

Дисертація на тему «Формування готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби» захищена 21 червня 2011 року.

Автор більше 15 праць наукового та методичного характеру.

Коло наукових інтересів: пов'язане з питаннями формування готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби.

Колесник Наталія Євгенівна



кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри естетики, етики та образотворчого мистецтва Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У 2007 році захистила дисертацію зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти на тему «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів». Вибрана членом-кореспондентом Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки (2011 р.). За результатами наукових рейтингів Колесник Н.Є. стала переможцем конкурсу «Молодий науковець року – 2011»

Житомирського державного університету імені Івана Франка з психолого-педагогічного напрямку. Призначена незалежним експертом для здійснення експертизи електронних версій оригінал-макетів підручників для учнів 4 класів загальноосвітніх навчальних закладів України (2014 р.).

Загальна кількість публікацій: 107; серед них 6 монографії (1 – одноосібна, 5 – у співавторстві), 9 методичних рекомендацій, 70 статей (27 у фахових виданнях, 7 - у зарубіжних виданнях). Колесник Н.Є. бере активну участь у організаційній, науково-дослідній роботі Навчально-наукового інституту педагогіки. Основні положення і результати досліджень представлено під час доповідей на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій з проблем підготовки майбутніх учителів початкової школи та вихователів. Колесник Н.Є. дбає про зростання наукового потенціалу студентів; керує проблемною групою «Сучасна дизайн-освіта»; є головою Ради молодих науковців Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Мірошніченко Олена Анатоліївна



кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології та управління навчальними закладами Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У 2008 році захищено дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук «Формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя».

Наукові інтереси: формування соціально обумовленої підструктури особистості; розвиток лідерських якостей у студентів – майбутніх управлінців навчальними закладами.



Кубрак Сніжана Василівна



✎ кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов Житомирського національного агроекологічного університету, заступник декана факультету економіки та менеджменту з виховної роботи.

У 2004 році закінчила Житомирський державний університет імені Івана Франка, за спеціальністю “Педагогіка і методика середньої освіти. Мова та література (англійська, німецька)” та здобула кваліфікацію вчителя англійської і німецької мов та зарубіжної літератури.

В 2005 році закінчила Державний агроекологічний університет і отримала кваліфікацію спеціаліста з обліку і аудиту.

У 2012 році захистила кандидатську дисертацію «Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій» (спеціальність – 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти).

Має близько 20 одноосібних публікацій, серед яких 7 – у провідних фахових виданнях України, 7 статей у наукових збірниках і журналах, 1 навчально-методичний посібник та 2 методичні рекомендації.

Результати наукової роботи Кубрак Сніжани Василівни були апробовані на 10 міжнародних та всеукраїнських наукових конференціях та семінарах.

Коло наукових інтересів: професійний саморозвиток майбутніх фахівців; роль самостійної роботи у професійному саморозвитку студентів, як майбутніх фахівців; використання інформаційних технологій у професійній підготовці студентів.

Павленко Анна Юріївна



✎ аспірант Житомирського державного університету імені Івана Франка, викладач англійської мови у ДПТНЗ “Житомирському вищому училищі сервісу і дизайну”.

Тема дисертації “Формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі вивчення предметів суспільно-гуманітарного циклу”.

Автор понад 20 наукових праць із питань теорії і методики професійної освіти.

Сікора Ярослава Богданівна



кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної математики та інформатики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: формування і розвиток у студентів математичної та інформаційної культури, які є фундаментом професійної компетентності майбутніх фахівців інформатики, офісні комп'ютерні технології, моделювання та оптимізація економічних процесів.

Має близько 50 публікацій, з них 37 наукового характеру та 6 навчально-методичних посібників; у тому числі 16 праць опубліковано у фахових виданнях, що входять до переліку, затвердженого ВАК України. Результати наукової роботи Сікори Я. Б. були апробовані на 18 наукових конференціях та семінарах, у тому числі на: 8 – міжнародних, 6 – всеукраїнських, 4 – міжрегіональних.

Танська Валентина Володимирівна



кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри зоології Житомирського державного університету імені Івана Франка, заступник директора Навчально-наукового інституту педагогіки з виховної роботи і взаємодії з громадськими об'єднаннями.

У 2002 році закінчила з відзнакою Житомирський державний педагогічний університет імені Івана Франка за спеціальністю „Педагогіка і методика середньої освіти. Біологія. Хімія”.

У 2006 році захистила дисертацію зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти на тему «Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників».

Загальна кількість публікацій: 100; серед них: 2 навчальні посібники, 15 методичних рекомендацій, 83 статті (20 у фахових виданнях, 7 – у зарубіжних виданнях). З 2014 р. є керівником та одним із виконавців наукового проекту: «Підготовка майбутнього педагога до реалізації принципу наступності у викладанні природничих дисциплін загальноосвітньої школи і ВНЗ»). Бере активну участь у роботі міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій з проблеми підготовки майбутнього педагога до реалізації принципу наступності.



Усата Олена Юріївна



– кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної математики та інформатики.

Народилася 12 листопада 1979 р. в смт Ємільчино Житомирської області. У 1996 р. закінчила Житомирську ЗОШ № 33, в 2001 – фізико-математичний факультет Житомирського державного університету імені Івана Франка за спеціальністю «Педагогіка і методика середньої освіти. Математика і фізика».

Із 2001 р. по даний час працює в Житомирському державному університеті імені Івана Франка на посаді доцента кафедри прикладної математики та інформатики.

З 2002 по 2009 р. була аспірантом кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. У 2009 році захистила кандидатську дисертацію зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Тема кандидатської дисертації: «Підготовка майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання». У 2013 отримала вчене звання доцента.

Протягом 2012-2013 р.р. була керівником та одним із виконавців наукового проекту за рахунок видатків державного бюджету: «Розробка та впровадження інформаційних технологій дистанційного інтерактивного навчання (на прикладі нормативних дисциплін спеціальностей «Інформаційно-комунікаційні технології» та «Інформатика*»).

Доцент О. Ю. Усата активно займається науковою та навчально-методичною роботою, опублікувала понад 30 наукових праць, з них 13 у фахових виданнях.





НОТАТКИ



НОТАТКИ



НОТАТКИ

Наукове видання

Вітвицька Світлана Сергіївна
Бойчук Ірина Дмитрівна
Запорожцева Юлія Сергіївна
Іванова Світлана Володимирівна
Казьмерчук Анастасія Вікторівна
Ковальчук Олена Антонівна
Колесник Наталія Євгенівна
Корнійчук Юрій Григорович
Кубрак Сніжана Василівна
Мірошніченко Олена Анатоліївна
Павленко Анна Юріївна
Сікора Ярослава Богданівна
Танська Валентина Володимирівна
Усата Олена Юріївна

**ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ
У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

Монографія

За редакцією С. С. Вітвицької, доктора педагогічних наук, професора.

Комп'ютерний макет Н. Є. Колесник

Підписано до друку 01.07.15. Формат 60х90/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Ум.-друк. арк. 21,15 Обл.-вид. арк. 26,87. Наклад 300. Зам. 777.

Віддруковано з готових оригінал-макетів у комунальному
книжково-газетному видавництві «Полісся»
10008, м. Житомир, вул. Шевченка 18,а

*Свідчення про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру:
серія ЖТ № 5 від 26.02.2004 року*

