

ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

**МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ
ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ**

Монографія

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

Житомир
Видавець О.О. Євенок
2019

УДК 378.14.032

ББК 74.20

М 74

Рекомендовано до друку Вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка від 25 листопада 2016 року (протокол № 6)

Рецензенти:

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

Хомич Л. О. – Заступник директора з наукової роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;

Пастовенський О. В. – доктор педагогічних наук, проректор з науково-методичної роботи 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, § 2.8, висновки); І. Д. Бойчук (§ 3.3); О. Л. Герасимчук (§ 3.4); Ю. С. Запорожцева (§ 3.1); О. А. Ковальчук (§ 2.5); А. В. Казмерчук (§ 3.5); Н. Є. Колесник (§ 2.2); Ю. Г. Корнійчук (§ 2.7); С. В. Кубрак (§ 2.4); О. А. Мірошніченко (§ 2.3); Я. Б. Сікора (§ 3.2); В. В. Танська (§ 2.6); О. Ю. Усата (§ 2.1).

Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів. Монографія / За ред. С. С. Вітвицької, доктора педагогічних наук, професора. – Житомир: Вид. О.О. Євенок, 2019. – 304 с.

ISBN 978-617-7752-18-8

Монографія є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів; 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 теоретичні засади моделювання педагогічного процесу у вищій школі в умовах інтеграцій до європейського освітнього простору; відображено моделювання професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, викладача ВНЗ в умовах євроінтеграційних процесів; розроблено компетентнісний підхід до моделювання професійної підготовки фахівців.

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

©Вітвицька С. С., 2019

© Колектив авторів, 2019

ISBN 978-617-7752-18-8

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА (Вітвицька С.С.)	4
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	6
1.1. Основні положення Болонської конвенції та їх реалізація (Вітвицька С.С.)	6
1.2. Моделювання як метод системного дослідження та проектування освітнього простору у вищому навчальному закладі (Вітвицька С.С.)	15
РОЗДІЛ ІІ. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ, ВИКЛАДАЧА ВНЗ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ	29
2.1. Модель підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання (Усата О.Ю.)	29
2.2. Моделювання підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дизайн-діяльності учнів (Колесник Н.Є.)	50
2.3. Модель формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя (Мірошніченко О.А.)	65
2.4. Модель професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій (Кубрак С.В.)	83
2.5. Моделювання професійного становлення майбутнього вчителя тематики у позааудиторній навчально-виховній діяльності (Ковальчук О.А.)	100
2.6. Функціонально-структурна модель підготовки майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників (Танська В.В.)	120
2.7. Модель професійної підготовки майбутніх офіцерів до організації виховного процесу в середовищі військовослужбовців строкової служби (Корнійчук Ю.Г.)	139
2.8. Моделювання підготовки магістрів освіти до інноваційної діяльності (Вітвицька С.С.)	155
РОЗДІЛ ІІІ. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ	170
3.1. Моделювання розвитку професійної компетентності вчителів іноземних мов у системі післядипломної педагогічної освіти (Запорожцева Ю.С.)	170
3.2. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання (Сікора Я.Б.)	182
3.3. Модель професійної підготовки фармацевтів у коледжі: компетентнісний підхід (Бойчук І.Д.)	203
3.4. Моделювання процесу формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів у процесі професійної підготовки (Герасимчук О.Л.)	217
3.5. Структурна модель формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу (Казьмерчук А.В.)	232
ВИСНОВКИ (Вітвицька С.С.)	246
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	248
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	302

ПЕРЕДМОВА

Процеси глобалізації та інтеграції, демократичні перетворення в соціально – політичному та економічному житті детермінують масштабні зміни в сучасному культурно – освітньому просторі українського суспільства.

Розвиток вищої освіти України визначається у загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності української та загальноосвітньої культури. Процес об'єднання Європи відбувається на основі Болонської декларації і супроводжується створенням спільного освітнього і наукового простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері.

Процес об'єднання Європи відбувається на основі Болонської декларації і супроводжується створенням спільного освітнього і наукового простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері. Болонський процес спрямований на формування єдиного відкритого європейського простору у сфері освіти; впровадження кредитних технологій на базі європейської системи трансферу кредитів; стимулювання мобільності і створення умов для вільного пересування студентів, викладачів, науковців у межах європейського регіону; спрощення процедури визначення кваліфікацій, що сприятиме працевлаштуванню випускників і студентів на європейському ринку праці.

Інтеграційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі на початку XXI століття, характеризуються такими тенденціями:

- зростання соціальної відповідальності фахівців з вищою освітою;
 - потребою формування глобальних знань, умінь, навичок у фахівців – випускників вищих навчальних закладів для розв'язання глобальних проблем людства;
 - використання інтелектуального капіталу з метою отримання прибутку;
 - удосконалення підготовки викладацьких кадрів;
 - зміною характеру навчання та освітніх програм у вищих закладах освіти;
 - зростання міжнародної мобільності фахівців, студентів, викладачів.
- Значущості освіти.

Україна, як і багато інших країн світу, переходить від усталеної адаптивної моделі вищої освіти, яка була притаманна індустріальному та постіндустріальному суспільству, до якісно нової моделі вищої освіти яка характерна для інформаційного суспільства, суспільства знань. Мета нової моделі полягає у тому, щоб підготувати фахівців з вищою освітою, які б не тільки оволоділи фундаментальними науковими знаннями, навичками та вміннями, але й сформувалися як особистості, які здатні відчувати нові ідеї, сприймати їх, мають чутливість до новацій, оволоділи інноваційними технологіями, вміннями проектувати, моделювати власну діяльність.

Варто наголосити на тому, що вища школа завжди відігравала роль вихователя інтелігенції, культурної еліти суспільства, творчої особистості, здатної відтворювати, перетворювати соціальний досвід, продукувати нові знання, формувати вміння й навички, створювати фундаментальні основи різних галузей

науки і виробництва. На сучасному етапі суспільного розвитку удосконалення діяльності системи вищої освіти потребує комплексного проектування моделей всіх її ланок, моделювання процесу підготовки майбутніх фахівців таким чином, щоб він забезпечував професійну й життєву компетентність, якісні професійні знання й уміння, професійну мобільність і стійкість, конкурентоздатність і конкурентоспроможність випускників закладів освіти.

Ця проблема є універсальною для економічної, соціальної та педагогічної галузей. У сфері економіки конкурентоспроможний фахівець функціонально призначений забезпечити організацію, у якій він працює, зростанням прибутку; для соціальної галузі важливим є нарощування найбільш оптимальної професійної реалізації кожного члена суспільства; у педагогічній діяльності одним із завдань, що покладається на заклади освіти, є формування майбутніми фахівцями конкурентоспроможності. Важливою для усіх сфер діяльності суспільства є проблема конкурентоспроможного вчителя, який визначається високим рівнем готовності до професійної діяльності, активністю особистої життєвої позиції щодо застосування у навчально-виховному процесі інноваційних технологій, авторитетом серед учнів, їхніх батьків та колег. Саме конкурентоспроможний учитель, упевнений у потрібності своєї професії, здатний виховати конкурентоспроможного учня, спрямовуючи його особистим прикладом до постійного самовдосконалення.

У концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» (2002), Концепції «Нової української школи» наголошується на важливості особистого розвитку вчителя як найвищої цінності суспільства. У державних і міжнародних документах (Конституція України (1996), Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (2012), «Болонській декларації» (1999) та ін. звертається увага на необхідність формування нової генерації педагогічних кадрів, підготовленої до якісного забезпечення освітніх потреб особистості, розвитку її інтелектуального та культурного потенціалу, конкурентоздатних, конкурентоспроможних в умовах ринку праці. На шляху болонських перетворень сучасні потреби українського суспільства потребують комплексного моделювання підготовки фахівців головних ланок вищої освіти: спеціальної, педагогічної і післядипломної. Відповідно до зазначеного вище монографія «Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів» містить матеріали, в яких подано теоретичні основи процесу моделювання підготовки фахівців, що спрямовані на формування конкурентоздатних ініціативних фахівців, які володіють сучасними інноваційними технологіями, професійно успішних, здатних адаптуватися до різноманітних умов життя, авторські моделі фахівців різних галузей науки і виробництва, які пройшли експериментальну перевірку і засвідчили свою ефективність.

Монографія адресована науковцям, аспірантам, студентам, викладачам вищих навчальних закладів.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

1.1. Основні положення Болонської конвенції та їх реалізація (Вітвицька С.С.)

Вища школа практично всього світу нині переживає період модернізації, гармонізації, перегляду низки стереотипів, що сформувалися протягом століть.

Проблеми що постали перед національними системами освіти наприкінці ХХ початку ХХІ століття мають загальносвітовий контекст і пов'язані з тими процесами, що мають містку назву «глобалізація».

Глобалізація характеризується принципово новими правилами економічно-суспільного буття, де стираються кордони у світі нових інформаційно-комунікаційних технологій, де започатковуються нові принципи функціонування економічної системи.

Приєднання вищої освіти України до європейського освітнього простору набуває особливої актуальності у сучасних умовах, оскільки освіта покликана сприяти формуванню якісно нових трудових ресурсів здатних зайняти гідне місце, як на світовому так на вітчизняному ринку праці.

"Європа знань" є на сьогодні широко визнаним незамінним фактором соціального та людського розвитку, а також невід'ємною складовою зміцнення й інтелектуального збагачення європейських громадян, оскільки саме така Європа спроможна надати їм необхідні знання для протистояння викликам нового тисячоліття разом із усвідомленням спільних цінностей і належності до єдиної соціальної та культурної сфери.

Спроби надати загальноєвропейського характеру вищій школі фактично розпочалися в 1957 році з підписання Римської угоди. Згодом ці ідеї розвинулися в рішеннях конференції міністрів освіти 1971 та 1976 років, у Маастріхтському договорі 1992 року. Наступні роки характеризувалися запровадженням різноманітних програм під егідою ЄС, Ради Європи, що сприяли напрацюванню спільних підходів до вирішення транснаціональних проблем освіти. В 1997 році під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО було розроблено і прийнято Лісабонську конвенцію про визнання кваліфікацій, що належать до вищої освіти Європи. Цю конвенцію підписали 43 країни (Україна в тому числі), більшість з яких і сформулювали згодом принципи Болонської декларації.

Загальновизнаним є першочергове значення освіти й освітньої співпраці для розвитку та зміцнення стабільних, мирних і демократичних суспільств.

У Сорбонській декларації від 25 травня 1998 року, в основу якої покладено саме такі міркування, наголошується на провідній ролі університетів у розвитку європейського культурного простору.

У ній наголошується, що створення Європейського простору вищої освіти є ключовим шляхом сприяння мобільності та працевлаштуванню громадян, а також розвитку континенту в цілому.

Група європейських держав прийняла запрошення взяти на себе зобов'язання щодо досягнення визначених у Декларації цілей, підписавши її чи висловивши принципову згоду. Спрямованість декількох реформ у сфері вищої освіти, які були паралельно розпочаті в Європі, засвідчили рішучість багатьох Урядів діяти.

Зі свого боку, європейські вищі навчальні заклади взяли на себе завдання та головну роль у створенні Європейського простору вищої освіти, у тому числі виходячи з основоположних принципів Болонської університетської хартії 1988 року та Болонської декларації (1999 р.). Надзвичайно важливим є те, щоб незалежність і автономія університетів забезпечували постійну адаптацію систем вищої освіти і наукових досліджень відповідно до нових потреб, вимог суспільства та розвитку наукових знань.

Документ підписаний 19 червня 1999 року в місті Болонья міністрами освіти 29 країн Західної і Центральної Європи: Австрії, Бельгії, Великобританії, Греції, Данії, Естонії, Ірландії, Ісландії, Іспанії, Італії, Латвії, Литви, Люксембургу, Мальт, Нідерланд, Німеччин, Норвегії, Польщі, Португалії, Румунії, Словаччини, Словенії, Угорщини, Фінляндії, Франції, Чехії, Швейцарії, Швеції. В 2002 році до Болонського процесу приєдналися Кіпр, Ліхтенштейн, Туреччина, Хорватія, а в 2003 році – Албанія, Андорра, Боснія і Герцеговіна, Ватикан, Македонія, Сербія і Чорногорія, Росія. Україна приєдналася до Болонського процесу в травні 2005 року.

Рішення про приєднання України до Болонського процесу ухвалено 19 травня 2005 року на конференції міністрів освіти країн Європи, яка проходила в норвезькому місті Берген.

Цією декларацією визначені цілі, які мають першочергове значення для створення Європейського простору вищої освіти та поширення європейської системи вищої освіти в світі. До них належать:

- 1) затвердження загальноприйнятної та порівнянної системи вчених ступенів, у тому числі шляхом запровадження додатка до диплома, з метою сприяння працевлаштуванню європейських громадян і міжнародній конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти;
- 2) запровадження системи на основі двох ключових навчальних циклів: додипломного та післядипломного. Доступ до другого циклу навчання потребуватиме успішного завершення першого, який має тривати щонайменше три роки. Учений ступінь, що присвоюється після завершення першого циклу, на європейському ринку праці сприйматиметься як відповідний рівень кваліфікації. Кінцевим

- результатом другого навчального циклу має бути вчений ступінь магістра та/або кандидата наук, як у багатьох європейських країнах;
- 3) створення системи кредитів на зразок Європейської системи трансферу оцінок (ECTS) як відповідного засобу сприяння більшій мобільності студентів. Кредити можуть бути отримані також поза межами вищих навчальних закладів, включаючи постійне навчання, за умови їхнього визнання з боку відповідного університету-отримувача;
- 4) сприяння мобільності через усунення перешкод на шляху ефективного використання права на вільне пересування з безпосередньою метою:
- забезпечення студентам доступу до навчальних можливостей, а також до відповідних послуг;
 - забезпечення визнання та зарахування часу, який учитель, дослідник чи член адміністративного персоналу провів у європейському навчальному закладі, досліджуючи, викладаючи та виконуючи відповідну своєму фахові роботу, зі збереженням їхніх законних прав;
 - сприяння європейському співробітництву щодо забезпечення якості освіти з метою вироблення порівняльних критеріїв і методологій;
 - просування необхідних європейських стандартів у галузі вищої освіти, зокрема щодо розробки навчальних планів, співробітництва між освітніми закладами, схем мобільності й інтегрованих навчальних, дослідних і виховних програм.

Отже, зміст декларації зводиться до таких практичних кроків:

- уведення системи двохетапної вищої освіти: базової (бакалаврат) і повної (магістратура); доступ до другого етапу потребує завершення першого. Ступінь, що надається після закінчення першого етапу, визначається на європейському ринку праці як достатній рівень кваліфікації;
- уведення системи кредитних одиниць (наприклад, ECTS) як засобу підвищення мобільності студентів. Кредитні одиниці можуть діяти на всіх рівнях вищої освіти, включаючи неперервну освіту, за умови їх визнання навчальними закладами на основі принципу добровільності;
- з метою забезпечення працевлаштування випускників університетів на європейському ринку праці та підвищення конкурентоспроможності системи вищої освіти видаватимуться взаємоузгоджені й уніфіковані додатки до дипломів для введених рівнів вищої освіти, які зрозумілі, прозорі та зіставні між собою на всьому європейському (Болонському) просторі;
- стимулювання мобільності і створення умов для вільного переміщення студентів, викладачів, науковців, менеджерів освіти в межах Болонського простору;
- розвиток європейської співпраці у сфері контролю якості вищої освіти з метою напрацювання зіставних критеріїв і методологій;

- підсилення європейського виміру вищої освіти, перш за все у сферах наукових досліджень, і проектування нових, конкурентоспроможних освітніх програм.

Відомі європейські аналітики в галузі вищої освіти Гай Хог (Guy Haug) і Крістейн Таух (Christain Tauch) у своєму аналізі Болонського процесу зазначили, що майбутнє цього процесу визначається двома фундаментальними принципами:

- студенти Європи повинні мати право на отримання таких освітньо-професійних рівнів, які будуть ефективно використовуватися не лише в тих країнах, де вони їх отримали, а й у всій Європі;
- головний обов'язок університетів і урядів країн Європи - вжити всіх необхідних заходів для забезпечення студентів відповідними до загальних вимог кваліфікаціями.

Болонську декларацію було прийнято через рік після Сорбонської декларації. Ці два документи мають декілька важливих рис. По-перше, їх об'єднує одна кінцева мета – поступове створення єдиного Європейського простору вищої освіти. Друга спільна риса – підхід до справи, що передбачає спільні зусилля міністрів і представників вищої освіти. По-третє, обидва документи віддають перевагу структурі перед змістом і більше зосереджуються на "кваліфікаціях", ніж на дипломах вищої школи ("бакалавр", "магістр" та ін.). По-четверте, можливо, уперше ці два документи звертають увагу на міжнародну конкурентоспроможність європейської вищої освіти.

У Болонській декларації зазначено, що контроль якості освіти здійснюється акредитаційними агентствами, незалежними від національних урядів і міжнародних організацій. Оцінка ґрунтується не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях і навичках, що отримали випускники. Одночасно встановлені стандарти транснаціональної освіти.

Болонською декларацією передбачені розширення мобільності студентів, викладацького складу та іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом; зміна у національних законодавчих актів у сфері працевлаштування іноземців; забезпечення працевлаштування випускників; спрощення професійного визнання кваліфікацій. Для забезпечення визнання кваліфікацій планується повсюдне використання Додатка до диплома, який рекомендований ЮНЕСКО.

Цей документ передбачає забезпечення привабливості європейської системи освіти. Одним із головних завдань, що має бути вирішене в рамках Болонського процесу, є залучення в Європу більшої кількості студентів з інших регіонів світу. Вважається, що введення загальноєвропейської системи гарантії якості освіти, кредитної системи накопичення, легко доступних кваліфікацій тощо, сприятиме підвищенню інтересу європейських та інших громадян до вищої освіти².

¹Вища 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.
²Там само.

Декларація містить конкретний план дій: мета (досягнення Європейського простору вищої освіти), термін виконання (формування європейського простору – завершити протягом першого десятиріччя нового тисячоліття).

Після приєднання до Болонського процесу в Україні відбулися національні реформи вищої освіти:

- створення двоступеневої структури "бакалавр/магістр" шляхом упровадження коротших термінів навчання в поєднанні з незалежною акредитацією;
- уніфіковані критерії присвоєння освітніх кваліфікацій.
- відбулися зрушення в системі заліків і стандартів якості навчання.
- певна увага приділена міжнародним аспектам, зокрема питанням, пов'язаним із транснаціональною освітою.

Прийняття Закону «Про вищу освіту» (2014 р.), в якому визначено сутність поняття «вища освіта», рівні, ступені та кваліфікації вищої освіти, стандарти освітньої діяльності та вищої освіти, забезпечення якості вищої освіти; подано перелік вищих навчальних закладів; розкрито структуру вищого навчального закладу та сутність організації освітнього процесу, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності у вищих навчальних закладах; окреслено фінансово-економічні відносини, міжнародне співробітництво, контроль у сфері вищої освіти.

Пропонується упровадження повноцінних циклів навчання для здобуття ступенів "бакалавр" і "магістр" у ті освітні системи, де їх немає. Ці цикли мають бути коротшими, гнучкішими (завдяки, зокрема, системам заліків), більш пов'язаними з майбутньою професією, мати більшу кількість предметів, бути більш європейськими та міжнародними. Вони повинні відкривати доступ як до подальшого навчання (для здобуття ступеня "доктор наук"), так і на ринок праці.

Головна перевага цих документів – можливість більш широкого перерозподілу студентів, що бажають здобути вищий освітній ступінь, ніж ми маємо зараз. Це також може дати дорогу для нового типу мобільності студентів. Взагалі теперішні програми ЄС сфокусовано на "горизонтальній мобільності" (коли студенти навчаються за кордоном, проте могли б навчатися у своєму вищому навчальному закладі). Нова система вибору з різноманітних короткотривалих спеціалізованих "магістерських" програм сприятиме формуванню "вертикальної мобільності", якщо значна пропорція бакалаврів наук вирішить поміняти університет (і, можливо, предмет і/або країну) для здобуття наступного ступеня – необов'язково одразу після здобуття ступеня бакалавра.

Проте існують негативні моменти у приєднанні до Болонського процесу. Проголошені в Болонії зміни – неізолюваний процес. Вони збігаються з іншими важливими змінами в глобальному масштабі.

Основними вважаються такі зміни: Поява всеєвропейського ринку праці, який значною мірою впливатиме на університетські пропозиції у майбутньому; зменшення припливу студентів до університетів, що вже

спостерігається в Україні. Це матиме свої наслідки, і багатьом університетам доведеться зайнятися чимось таким, до чого вони незвичні - боротися за студентів, особливо враховуючи, що державне фінансування у більшості країн так чи інакше залежить від кількості зарахованих студентів. Можна очікувати, що майбутній студент матиме ширший вибір вищих навчальних закладів, а навчальним закладам доведеться приділяти більше уваги задоволенню своїх потреб, ніж у минулому.

Спостерігається значне зростання пропозицій щодо здобуття вищої освіти, більшість з яких - закордонні. Це також розширить сферу вибору студентами вищих навчальних закладів. Буде цікаво спостерігати за їх вибором з широкого спектра різних типів вищих навчальних закладів вдома та за кордоном. Тут виникають логічні запитання: Чому студенти вибирають закордонний вищий навчальний заклад нерідко з високою платою за навчання, ігноруючи свою "домашню" безкоштовну традиційну систему? У майбутньому університетам доведеться шукати відповіді.

Важлива зміна полягає в тому, що у майбутньому підзвітність університетів за використання державних коштів значно зросте. Навряд чи держава буде підтримувати вищі навчальні заклади в тому, що безпосередньо не пов'язане з навчальним процесом (який буде коротший, ніж у минулому). Це вже спостерігається в деяких країнах.

Ми вступаємо до нової епохи міжнародної освіти. У минулому десятиріччі основну увагу приділяли співпраці та обміну в межах існуючих структур. Для цього робилися спроби створити "прозорість" між національними системами, які відрізняються в багатьох аспектах і які іноді дуже важко звести до спільного знаменника. Іншою характерною особливістю минулого десятиріччя було те, що навчальні програми орієнтували на європеїзацію. Вони значною мірою були спрямовані на стандарти ЄС і сповідували "горизонтальну мобільність". Головну увагу в них приділено різноманітності з її наслідками та складнощами. Структурні зміни в національних системах були поза нею.

У наступному десятиріччі буде продовжено більшість з того, що вже виконується протягом останніх років.

Імовірно, ми станемо свідками нових форм мобільності, зокрема, буде більше "вертикальної мобільності" та більше "тих, хто бажає змінити місце навчання" (особливо аспірантів) у сприятливіших умовах для студентів і викладачів.

Освітню мобільність у Європейському Союзі забезпечує низка спеціальних програм багатомільйонними бюджетами. За 20 років програмою Erasmus скористалися понад 1,7 млн громадян ЄС. Для академічних обмінів між державами Євросоюзу та іншими країнами в рамках цього проекту працює програма Erasmus-Mundus («Еразм-Світ»). Проте, незважаючи на фахову підтримку з боку ЄС, нею скористалися лише поодинокі ВНЗ України, які мають реальні партнерські зв'язки з ВНЗ країн Євросоюзу.

Серед освітніх програм Європейського освітнього простору, які спрямовані на активізацію міжнародної співпраці та підвищення мобільності

серед студентів, викладачів, науковців, програми „Erasmusundus”, „Tempus”, „Socrates”, „Молодь” (YouthProgramme), Програма „Акція Жан Моне - Розуміння Європейської Інтеграції” (JeanMonetAction - UnderstandingEuropeanIntegration), програма „Люди” тощо.

Для прикладу, програма «Можливості» розширює дослідницькі можливості, необхідні Європі для того, щоб створити базу знань, яка бурхливо розвиватиметься. Вона охоплює такі напрями: дослідницькі інфраструктури; дослідження на користь малих та середніх підприємств; сфери знань, дослідницький потенціал, наука у суспільстві, специфічна діяльність у міжнародному співробітництві.

Програма “Erasmus” у сфері вищої освіти має за мету: удосконалення навичок і здатності до працевлаштування студентів та сприяння конкурентоздатності європейської економіки; покращення якості викладання та навчання; виконання Стратегії модернізації вищої освіти в країнах-учасниках програми та розвиток потенціалу країн-партнерів; посилення міжнародного виміру в програмі ЕРАЗМУС+; підтримка Болонського процесу та діалогу щодо політики у стратегічних країнах-партнерах.

Поза офіційними програмами обміну існує і спонтанне пересування студентів різними країнами. Це відбувається, переважно, через обмежений доступ до освіти у своїй державі. Кількісні обмеження набору абітурієнтів на певні спеціальності змушують їх шукати можливості здобуття освіти за кордоном.

У системі вищої освіти України сьогодні є низка проблем, які перешкоджають підвищенню мобільності студентів. Це, зокрема, нестача матеріально-фінансового забезпечення, відсутність спеціальних методів і механізмів академічного обміну, інфраструктури, яка забезпечує ефективний обмін, відмінність змісту навчальних програм із курсів, а також низький рівень підготовки з іноземних мов у середній та вищій школі тощо. Вирішенню цих проблем певним чином сприяють міжнародні освітні проекти, метою яких є: підвищення якості та ефективності навчання, гарантування визнання дипломів та обмін інформацією⁴.

У європейській вищій освіті є багато переваг. Перша й найголовніша - якість освіти залишається дуже високою. Різноманітність теж могла б бути перевагою, якщо до неї правильно підійти. Процес європейської інтеграції можна також використати як "привабливий момент". Плата за навчання порівняно невисока. Загальна цінова перевага, яку Європа могла запропонувати студентам з інших країн, і яка часто сьогодні інтерпретується як показник нижчої якості, може стати серйозною конкурентною перевагою.

Університетам та іншим закладам вищої освіти України треба побудувати узгоджену ефективну систему, яка буде конкурентоспроможною

зБринёв С. Н., Чуянов Р. А. Академическая мобильность студентов как фактор развития процесса интернационализации образования [Электронный ресурс] / С. Н. Бринёв, Р. А. Чуянов. - Режим доступа : www.prof.msu.ru.

4Здіорук С.І. Академічна мобільність як фактор інтеграції України у світовий науково-освітній простір. Аналітична записка [Електронний ресурс] / С.І. Здіорук, І.В. Богачевська. - Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/1421/>

у світі. Для того щоб бути здатними на це, потрібно чітко уявляти, що слід зробити кожному ВНЗ, керівникам державних структур.

Щоб входження України до Болонського процесу стало реальністю, треба провести не тільки серйозні реформи в галузі освіти, але й підвищити рівень відповідальності професорсько-викладацького складу та престиж педагогічних професій. Українська вища освіта відрізняється від європейської.

У Європейському Союзі прийняті і діють інші стандарти. Престиж освіти, високої кваліфікації у Європі традиційно дуже високий.

У Європі завершують середню освіту на високому рівні лише тільки ті випускники, які мають намір вступити до вищих навчальних закладів. Це приблизно від 15 до 25% усіх учнів середніх шкіл. Сьогодні вищі навчальні заклади України приймають на навчання понад 70% випускників шкіл, тобто у 7 разів більше, ніж дозволяє нормальний розподіл інтелекту.

Сьогодні наш диплом не визнається у Європі, наші фахівці без додаткового перенавчання не можуть влаштуватися на роботу за фахом. І хоча вони за багатьма показниками, за розвитком, ерудованістю, спеціальною підготовленістю перевершують зарубіжних фахівців, дискредитація українського диплома триває.

Найбільше не влаштовує закордонних працедавців у підготовці наших фахівців - низька дієвість знань. Дієвість – це здатність використовувати набуті знання, уміння на практиці. За експертними оцінками, цим параметром ми поступаємося найбільше.

У зв'язку з проголошенням Україною про свій намір приєднатися до Європейського Союзу система вищої освіти потребує докорінного реформування.

Необхідна трансформація існуючої в Україні системи вищої освіти до європейських вимог, упровадженні нових підходів та технологій навчально-виховного процесу.

Кредитна система робить прозорими, а головне - порівнянними навчальні програми, що дозволяє студентам "підвищувати академічну мобільність" - міняти університети й країни хоч кожний семестр.

Кредит ЕСТБ – одиниця вимірювання обсягу роботи (трудомісткості), необхідного середньому студенту для оволодіння визначеними результатами навчання (компетенціями). Кредит ЕСТБ охоплює всі форми навчальної діяльності студента (аудиторні заняття, індивідуальну та самостійну роботи, курсове проектування, підсумковий контроль протягом сесії, навчальні і виробничі практики чи інші види діяльності). У вищій школі України один кредит ЕСТБ еквівалентний 36 академічним годинам. Модуль - це задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (ОПП)

Савченко О. І., Несторенко Р. О. Створення міжнародних та національних університетських консорціумів як запорука успішного розвитку бізнес-освіти // Матеріали VI щорічної міжнародної конференції «Розбудова менеджмент-освіти в Україні» (17-19 лютого 2005 року, м. Дніпропетровськ). — К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. — С. 71-76.

(навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними видами навчальної діяльності студента (лекції, практичні, семінарські, лабораторні заняття, самостійна індивідуальна робота, практики, контрольні заходи, кваліфікаційні роботи).

Результати навчання, як правило, формуються у вигляді компетентностей та компетенцій – знань та умінь, що характеризують здатність студента розуміти, відображати, пізнавати і виконувати те, що вимагається освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця після закінчення навчання.

Переваги використання компетенцій мають місце у наступних випадках: при створенні навчальних дисциплін (модулів); для оцінювання якості та розроблення стандартів навчальних програм; для поліпшення зрозумілості цілей навчання для студентів; для кращої прозорості програм як на національному, так і на міжнародному рівнях; спрощення накопичення та перезарахування кредитів. Компетенції разом із критеріями оцінювання, визначають вимоги для присвоєння (зарахування) кредиту, тоді як оцінки виставляють на основі засвоєння вимог (на вищому або нижчому рівнях) для присвоєння кредиту.

Україна є активним учасником інтеграції європейських країн у сфері освіти під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО. Вперше інтеграційну програму розвитку освіти було розроблено і прийнято Лісабонською конвенцією у 1997 р. Загальним принципом цієї концепції є підвищення якості освіти. Для цього необхідно було розробити національні стандарти, програми, критерії, технології визначення гарантій якості у країнах, які підтримали Лісабонську конвенцію, що було узгоджено у Болоньї між європейськими країнами у т. ч. Україною.

Отже, впровадження основних положень Болонської декларації є реальним лише за умови створення продуктивної системи національної мобільності, нормативно-правової бази, організаційно-економічного механізму, визначення джерел фінансування та готовності до партнерства.

Одним із головних пріоритетів, що визначає траєкторію розвитку української освіти, є її перетворення на ефективний важіль культурного та економічного розвитку країни; створення інноваційного середовища, у якому суб'єкти навчального процесу опановують уміннями самостійного набуття знань протягом життя та їх застосування в практичній діяльності, стають успішними та конкурентноспроможними на європейському й світовому ринках країн.

1.2. Моделювання як метод системного дослідження та проектування освітнього простору у вищому навчальному закладі (Вітвицька С.С.)

У сучасних соціокультурних умовах спостерігається активний перехід до фундаментального інформаційного суспільства, ціннісно-орієнтованого на науку, інтелект, культуру, творчість, на особистість – як суб'єкта соціальної, освітньої практики та власного розвитку. Цей процес виявляє себе не тільки на рівні українського суспільства, але й на рівні світової тенденції – перехід суспільства і всіх його соціальних систем у якість. Освіта завжди була найважливішим соціальним інститутом суспільства, який забезпечує його глибинні якісні перетворення.

Глибокому осмисленню сучасних стратегій розвитку вищої освіти присвячені дослідження філософів, педагогів, психологів (А. Алексюка, В. Андрущенко, І. Бега, В. Бондаря, Л. Зимневої, О. Долженко, В. Ляудиса, М. Розова, В. Розіна та ін.).

Досить актуальною є метафорична думка О.В. Долженко «освіта в міру даного суспільства», «освіта в міру сучасності»⁶. Дійсно, освіта непомітно нав'язує людині спосіб життя. У сучасних соціокультурних умовах, показником способу життя стає неперервний розвиток і саморозвиток людини через освіту. Категорія «освітнього суспільства» стає базовою категорією моделі освіти майбутнього століття, в основі якої покладено принцип випереджаючого розвитку, інтелектуального, наукового, культурного, особистісного потенціалу суспільства, що, безумовно, буде ефективним у сполученні з принципом випереджаючого розвитку науки, тому що високодинамічний соціокультурний прогрес у суспільному розвитку викликає швидке «старіння» конкретно-наукових і професійних знань, необхідність перегляду поняттєво – категоріального і теоретичного фундаменту сучасної науки й адекватних їм навчальних дисциплін, які вивчаються у вищій школі.

Отже, очевидна необхідність осмислення нової освітньої концепції в контексті «якості» освіти і навчання.

У доповіді Міжнародної комісії «Освіта: Прихований скарб ХХІ століття» стверджується, що «освітній ідеал ХХІ століття радикально відрізняється від класичного ідеалу, заснованого на енциклопедичності знання». У цій же Доповіді підкреслюється особливості перспективної системи освіти, до якої потрібно віднести: фундаменталізацію освіти, яка повинна істотним чином підвищити її якість; випереджальний характер всієї системи освіти, її націленість на проблеми майбутньої постіндустріальної цивілізації; розвиток творчих здібностей людини; істотно більшу доступність системи реалізації творчого потенціалу для населення нашої планети шляхом широкого використання можливостей дистанційного навчання і

⁶ Долженко О.В. Социокультурные проблемы становления и развития высшего образования/Долженко О.В.//Almamater.- 1996 - №1 – С.21.

самонавчання із застосуванням перспективних інформаційних і телекомунікаційних технологій.

Фундаменталізація освіти передбачає її орієнтацію на вивчення основних законів природи і суспільства, а також природи і призначення самої людини. Такий підхід повинен дозволити людям самостійно знаходити й оцінювати відповідальні рішення в умовах невизначеності, у критичних і стресових ситуаціях, коли людина стикається з новими складними природними і соціальними явищами. Наукові знання і високі етичні принципи є в цих випадках надійною опорою. Під терміном «фундаменталізація» розуміється істотне підвищення якості освіти й освітнього рівня людей шляхом відповідної зміни змісту дисциплін, що вивчаються, і методології навчального процесу. Вона може досягатися різними засобами, до яких можуть бути віднесені й такі: зміна співвідношення між прагматичною і загальнокультурною частинами освіти на всіх рівнях. При цьому пріоритетними стають проблеми загальної культури людини, формування в неї наукових форм системного мислення; зміна змісту і методології навчального процесу, за яких акцент робиться на вивчення фундаментальних законів природи і суспільства, створюються принципово нові навчальні курси, орієнтовані на формування цілісних уявлень про наукову картину світу і здатності виходити на системний рівень його пізнання; забезпечення якості загальної екологічної освіти, яка дозволить не тільки сформулювати нові засади світогляду, але й більш ефективно використати професійні знання і практичний досвід фахівців з різних сфер соціальної практики для спільного розв'язання екологічних проблем. Сюди потрібно віднести і поняття «екологічно чистих» людських відносин; забезпечення пріоритетності інформаційних компонентів у перспективній системі освіти людей, які будуть жити і працювати в інформаційному суспільстві, де найважливішу роль будуть відігравати фундаментальні знання про інформаційні процеси в природі й суспільстві та нові інформаційні технології.

Однією із принципово важливих і конструктивних ідей у стратегії підвищення інтелектуального потенціалу нації є ідея випереджальної освіти. Суть цієї ідеї полягає в тому, щоб своєчасно підготувати людей до майбутнього. Перспективна система освіти повинна створюватись на основі поєднання новітніх загально наукових знань, і одним з пріоритетних завдань її повинно бути формування в людей таких якостей, які дозволяють їм успішно пристосуватися, жити і працювати в умовах нового століття. Серед цих якостей можна виділити: системне наукове мислення; екологічну культуру; інформаційну культуру; творчу активність; толерантність; високу моральність. Саме ці людські якості повинні забезпечити виживання і подальший стійкий розвиток цивілізації, й повинні бути пріоритетними цілями для системи випереджальної освіти. Принципи практичної реалізації концепції випереджальної освіти доцільно пояснити на контрасті з діючою системою вищої освіти. У сучасних системах вищої освіти реалізується концепція, яку можна назвати підтримуючою освітою. Підготовка фахівців

здійснюється, головним чином, на основі вимог сьогодення, без урахування того, що чекає цих фахівців у майбутньому. Система підтримуючої освіти явно не відповідає сучасним і, тим більше, перспективним вимогам, оскільки вона не забезпечує повноцінної підготовки людини до нових умов існування, що швидко змінюються. Випереджальна освіта, навпаки, орієнтується на майбутнє, на ті умови життя і професійної діяльності, у яких опиниться випускник вищого навчального закладу після його закінчення, тобто через 4-7 років після вступу на навчання. Темпи технологічного і науково – технічного прогресу сьогодні такі, що деякі знання застарівають уже протягом 3-5 років і не враховувати цього чинника в перспективній системі освіти неприпустимо. Саме тому система випереджальної освіти повинна радикальним чином відрізнитись від системи підтримуючої освіти. При цьому головну увагу необхідно зосередити на розвитку творчих якостей людини, її здібностей до самостійних дій в умовах невизначеності, а також на розвитку здібностей до навчання, набуття нових знань.

Сучасна освіта повинна органічно включати творчість в освітній процес, формувати світогляд, заснований на багатокритеріальності рішень. Вона повинна забезпечувати міждисциплінарну організацію змісту навчання, розвивати гармонійність у способах і рівнях мислення, готовність випускників не тільки до проектування об'єктів, але й нових видів діяльності. Разом з тим, у вищому навчальному закладі продовжує панувати суто «предметна» (дисциплінарна) освіта, елементний підхід. Ключова проблема відчуження студентів і викладачів від якості результатів навчання, незатребуваність цієї якості кожним наступним етапом загальнонаукової й професійної підготовки стосовно попередньої.

Окреслені зміни дозволяють зробити висновок про те, що процеси модернізації, які відбуваються в системі вищої освіти, потребують наукового осмислення, системного дослідження та перспективного моделювання освітнього процесу у вищих закладах освіти.

Метод моделювання є предметом широкого використання в сучасних науково – педагогічних дослідженнях (В. Гриньова, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, С. Сисоєва, В. Чайка, В. Чернілевський та ін.), зокрема моделювання професіограми майбутнього вчителя (В. Беспалько, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Сластьонін), підготовки майбутнього вчителя (О. Будник, Н. Глузман, О. Савченко, Л. Хомич та ін.) як метод пізнання, що має метою відображення цілісного процесу професійної підготовки майбутніх фахівців та його проектування (О. Ярошинська, Л. Виготський, Дж. Гібсон, В. Ясвін, В. Мануйлов, В. Рубцов та ін.).

Моделювання (англ. scientific modelling, simulation, нім. modellieren, modellierung, simulation) – це метод дослідження явищ і процесів, що ґрунтується на зміні конкретного об'єкта досліджень (оригіналу) іншим, подібним до нього (моделлю).

Моделювання в широкому сенсі – це особливий пізнавальний процес, метод теоретичного практичного опосередкованого пізнання, коли суб'єкт

замість безпосереднього об'єкта пізнання вибирає чи створює схожий із ним допоміжний об'єкт – замісник (модель), досліджує його. А здобуту інформацію переносить на реальний предмет вивчення.

Сучасні вчені О. Абдуліна, Б. Глінський, С. Мартиненко, І. Новіков, О. Савченко, Л. Хомич, В. Штофф переконують у тому, що моделювання глибоко проникає в теоретичне мислення і практичну діяльність людини. В галузі педагогічної науки визнано, що одним із важливих напрямів пошуку шляхів підвищення якості професійної підготовки фахівця є розробка його моделі. На думку О. Савченко «моделювання – це метод дослідження об'єктів на їх моделях-аналогах; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ і тих, що спеціально сконструйовані; у навчанні моделі розуміють як зміст, що треба засвоїти, як засіб засвоєння»⁷.

Педагогічне моделювання полягає у дослідженні та відтворенні у дещо простішому вигляді структури багатofакторного явища через "штучно створений зразок, спеціальну знаково – символічну форму"⁸ "безпосереднє вивчення якої дає нові знання про об'єкт дослідження". Сутність педагогічного моделювання розкривається як відображення характеристик існуючої педагогічної системи у спеціально створеному об'єкті,⁹ "аналізі певного фрагмента соціальної реальності, який і є педагогічною моделлю."¹⁰ Науково – обґрунтована модель певного процесу покликана відтворювати не лише його статичну, а й динамічну, дозволяє прогнозувати його розвиток та майбутній позитивний результат.

Як стверджує О. Дубасенюк, "методологія моделювання зорієнтована на аналіз, визначення умов та шляхів розвитку педагогічної освіти і потребує формування багаторівневої системи моделі."¹¹

Ключові аспекти моделювання обґрунтовано у працях К. Батароєва, О. Глінського, В. Загвязинського, Г. Ільїна, І. Новіка, В. Штоффа та інших; основні аспекти моделювання розкрито у дослідженнях О. Дахіна, А. Єріна, Є. Лодатко, Є. Міхеєв, Л. Ітельсон, Д. Новікова, Ю. Шапрана. Проблеми педагогічного моделювання в освіті знайшли відображення у працях О. Антонової, С. Вітвицької, О. Дубасенюк, В. Семиченко, В. Олійника, Н. Клокар, С. Крисюка, В. Маслова, Н. Протасової, Т. Сорочан та ін.

Довідкові джерела пояснюють моделювання як метод пізнання й перетворення світу, який дістав поширення з розвитком науки та обумовив

⁷ Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Навчальний підручник/Укл. О.Я Савченко. – К: Генеза, 1999 – 368 с.

⁸ Вішнікіна Л.П. Педагогічне моделювання як основа проектування освітніх процесів//Л.П. Вішнікіна//Імідж сучасного педагога – 2008 – №-7 – 8(86-87) – с. 80-84.

⁹ Шмигало Р.Т. Словник митців – педагогів України та з України в світі (1850-1950 р.р.)/Р. Шмигало – Львів: Українські технології, 2002 – 144 с. (С.81).

¹⁰ Докучаєва В.В. Теоретико-методологічні основи проектування інноваційних педагогічних систем: дис. д-ра пед. наук 13.00.01/В.В. Докучаєва – Луганськ, 2007 – 481 с. (С.132)

¹¹ Дубасенюк О.А. Концептуальні моделі педагогічної освітиб наукові пошуки і здобутки//Професійно – педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку/Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, О.В. Вознюк, Н.Г. Сидорчук та ін.//За заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк: Вид-во 2 - е доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 8-28.

створення нових типів моделей, які вплинули на розвиток нових функцій самого методу¹².

Моделювання зумовлює мисленеве розчленування (аналіз) реальної системи – оригіналу – елементів, які так чи інакше пов'язані між собою.

Метод моделювання відносять до інтегрованих тому, що він об'єднує емпіричне та теоретичне і дозволяє глибше проникнути в сутність об'єкта дослідження. Побачити його складові, зв'язки між ними, відслідкувати його цілісність, а також уможливилує вивчення процесу його реалізації¹³.

В. Маслов під моделюванням розуміє творчий цілеспрямований процес конструктивно – проєктивної, аналітико – синтетичної діяльності (на основі обробки існуючої інформації) з метою відображення об'єкта в цілому або його характерних компонентів, які визначають функціональну спрямованість об'єкта, забезпечують стабільність його існування та розвитку¹⁴.

Моделювання як метод наукового пізнання виконує низку функцій:

- функцію екстраполяції та інтерполяції (модель надає доповнюючу інформацію про досліджуваний об'єкт – цю функцію виконують демонстративні, ілюстративні та навчально-евристичні моделі);
- абстрагуюча функція (уявне відокремлення певної властивості або ознаки з метою більш глибокого їх вивчення);
- синтезуюча функція (модель може поєднувати у собі властивості багатьох різних предметів, явищ і процесів, відтак поширюватись на об'єкти, поширення на які спочатку не передбачалось);
- евристична функція (тимчасове переключення з реального об'єкта на уявний – модель);
- дидактична функція (використання моделювання з метою підвищення ефективності учбового процесу).

До основних функцій моделювання відносять: дескриптивну, яка за рахунок абстрагування моделі дозволяє достатньо просто пояснити досліджувані явища та процеси; прогностичну – дає можливість передбачати майбутні явища та стани моделюючих систем та дає відповідь на запитання «що буде»; нормативну, що полягає у отриманні відповіді на запитання «як має бути?», якщо окрім системи, задано критерії оцінки її стану, то за рахунок використання оптимізації можливо не лише описати існуючу систему, але й побудувати її нормативний образ – з точки зору суб'єкта, інтереси та переваги якого відображені у заданих критеріях.

Як стверджує О. Сущенко, поняття моделювання поєднує у собі зміст термінів «імітація» (від лат. *imitation*) – наслідування комусь і чогось та «модель» (від лат. *modulus*) відтворення предмета в збільшеному або

¹² Гончаренко С.У. Український педагогічний словник – Рівне: Волин. обереги, 2011. – С. 25.

¹³ Султанова Л.Ю. Обґрунтування методу моделювання у дослідженні процесу розвитку полікультурної компетентності майбутніх викладачів. – Витоки педагогічної майстерності. Педагогічні науки – вип. 17 – с. 169-174.

¹⁴ Маслов В.І. Концептуальні засади побудови, зміст і структура орієнтованої моделі функціональної компетентності керівників навчальних закладів. – Післядипломна освіта в Україні, 2009, - №2, - с. 3-10.

зменшеному вигляді, опис якогось явища або процесу в природі чи суспільстві.

О. Дубасенюк, А. Іванченко визначали структуру процесу моделювання за таким алгоритмом: а) постановка завдання; б) створення або вибір моделі; в) дослідження моделі; г) перенесення знань з моделі на оригінал. Вчені вважають, що означений метод ґрунтується на синтетичному підході, який дозволяє виділяти цілісні системи і досліджувати їх функціонування. Головною його перевагою виступає цілісність інформації¹⁵.

Група дослідників під керівництвом О. Спіріна вважають, що ефективно педагогічне моделювання включає п'ять основних етапів: 1) вивчення проблеми побудови моделі та визначення функцій об'єкта, який досліджується, його місця та ролі у системі освіти; 2) постановка завдань для з'ясування компонентів моделі, її ефективного функціонування та діагностики; 3) виокремлення необхідних компонентів моделі та визначення критеріїв для їх діагностики; 4) встановлення взаємозв'язків (логічних, функціональних, семантичних, технологічних та ін..) між визначеними раніше компонентами моделі; 5) розробка моделі та передбачення її динаміки¹⁶.

Таким чином, вивчення наукових джерел дозволяє зважити на той факт, що жодна із запропонованих моделей не дає повного уявлення про досліджуваний об'єкт і не може точно передбачити його розвиток, тому слід будувати комплекс моделей, які описують різні чинники досліджуваного об'єкту. Г. Суходольський, розглядаючи педагогічне моделювання, у свою чергу вважав, що його своєрідним процесом створення ієрархії моделей, у яких деяка система, що реально існує моделювання в різних аспектах і різними засобами.

У довідкових джерелах «модель» (від лат. *modulus* – мірило, зразок) визначається як об'єкт – замісник, що у визначених умовах може замінити об'єкт – оригінал, відтворюючи властивості, що цікавлять, і характеристики оригіналу; зразок, що відтворює, імітує будову і дію будь – якого об'єкта, використовується для одержання нових знань про об'єкт; уявний чи умовний (зображення, опис, схема і т.п.) образ якого–небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його «представник»¹⁷.

Філософський словник визначає модель як аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної реальності, продовження людської культури, концептуально – теоретичного утворення – оригіналу моделі. Цей аналог служить для зберігання і розширення знання про оригінал, конструювання оригіналу, перетворення або управління ним¹⁸.

¹⁵ Практикум з педагогіки: Навч. посібн./За заг. ред. Дубасенюк О.А., Іванченко А.В. – Житомир: ЖДПУ, 2002 – с. 40.

¹⁶ Спірін О.М., Яцишин А.В., Іванова С.М., Кільченко А.В., Лупаренко Л.А. Модель інформаційно – аналітичної підтримки педагогічних досліджень на основі електронних систем відкритого доступу.//інформаційні технології і засоби навчання – К: - Вип.3, т.59, с. 134-154.

¹⁷ Великий тлумачний словник української мови/за ред. В.Г. Бусел, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004 – с.535.

¹⁸ Ильичёв Л.Ф., Федосеев П.Н., Коваль С.М., Панов В.Г (Гл. ред.) Философский энциклопедический словарь – М: Сов. Энциклопедия. – 1983.

В. Штофф розглядає модель як «мисленево представлену або матеріально реалізовану систему, яка відображає об'єкт дослідження, здатна замінити його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про об'єкт» та характеризує за відповідними ознаками: імітація об'єкта дослідження чи процесу в моделі; здатність до заміщення досліджуваного об'єкта (процесу); отримання нової інформації про модель до інформації про об'єкт; наочність¹⁹. За визначенням О. Антонової модель становить уявно чи матеріально, реалізовану систему, яка відображає предмет дослідження та здатна змінити його такою мірою, щоб при вивченні моделі отримати нову інформацію про сам предмет.

В. Ягупов під моделлю у педагогіці розуміє «знакову систему, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес. Як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування й зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження²⁰.

За визначенням І. Зязюна це – «штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (чи явища), відображає й відтворює у більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта»²¹.

В. Алфімов вважає, що модель виступає формою абстракції особливого роду, в якій суттєві відношення об'єкта закріплені у зв'язках, які наочно сприймаються й уявляються. Це своєрідна єдність одиничного і загального, при якій на перший план висунуте загальне, суттєве²².

У дослідженні педагогічних процесів створення моделі є найкращим методом, який надає певну інформацію про процеси, що відбуваються у так званих «живих системах»²³. Вона відображає не лише взаємозв'язки її елементів, але й допомагає прогнозувати їх розвиток. З огляду на те, що педагогічні процеси постійно оновлюються та коригуються відповідно потреб користувачів та соціуму, модель дозволяє бачити перспективи та врахувати ризики. Її динаміка полягає у здатності відображати зміни, які характеризують соціокультурну динаміку.

У вітчизняних енциклопедичних словниках, у тому числі в українській версії Вікіпедії подається наступне визначення поняття моделі: «Модель (англ. model, нім. modell, фр. modele, лат. modulus – «міра, аналог, зразок») – відтворення чи відображення об'єкту, задуму (конструкцій), опису чи розрахунків, що відображає, імітує, відтворює принципи внутрішньої

¹⁹ Штофф В.А. Моделирование и философия. – М: Наука, 1996. – с.19.

²⁰ Ягупов В. В. Моделювання педагогічного процесу як педагогічна проблема//Неперервна педагогічна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал – К:МДГУ, 2003, Вип.1 – с. 28-37.

²¹ Зязюн І.А. Філософія педагогічного світогляду//Професійна освіта: педагогіка і психологія – К: вип.4 – с. 209-221.

²² Алфімов В.М. Творча особистість: педагогічне моделювання//наукова скарбниця освіти Донеччини, 2003 – №1 – с. 13-21.

²³ Гнезділова К.М., Касарум С.О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: Навч. посіб. – Черкаси: видав. Чабаненко Ю.А., 2011. – С.8.

організації або функціонування, певні властивості, чи/та характеристики об'єкта дослідження, чи/та відтворення (оригіналу)». Процес створення моделі називається моделюванням. Будь-яка розумова діяльність являє собою оперування моделями (образами).

Смислове навантаження терміна «модель» багатопланове. Розрізняють наукові (ідеальні, уявні), виробничі (реальні, матеріальні) і навчальні (ідеальні та реальні) моделі.

Модель в науці – будь-який образ, аналог, (уявний чи умовний): зображення, визначення, схема, креслення, графік, карта, тощо, якого-небудь об'єкта, процесу або явища («оригіналу» цієї моделі). Наприклад, модель – опис об'єкта (предмета, явища або процесу) на якій-небудь формалізованій мові, складений з метою вивчення його властивостей.

Педагогіка використовує всі можливі різновиди моделей та моделювання. Терміном «модель» у педагогічній науці позначають «деяку» реально існуючу систему або ту, що уявляється в думках, яка, заміщаючи і відображаючи в пізнавальних процесах іншу систему – оригінал, знаходиться з нею у відношенні схожості (подібності), завдяки чому створення моделі та її наукове обґрунтування дає змогу отримати нову інформацію про оригінал.

Серед великого розмаїття моделей у педагогічній науці і практиці найчастіше використовуються наступні моделі: дослідні (пробні) моделі (probingmodels), феноменологічні моделі (phenomenologicalmodels), концептуальні моделі (conceptionmodels), пояснювальні моделі (explanatorymodels), редуційні (спрощувальні) моделі (reductionmodels), розвивальні моделі (developmentalmodels), тестуючі моделі (testingmodels), ідеальні моделі (idealizedmodels), теоретичні моделі (theoreticalmodels), математичні моделі (mathematicalmodels), моделі масштабу (scalemodels), евристичні моделі (heuristicmodels), карикатурні моделі (caricaturemodels), дидактичні моделі (didacticmodels), фантастичні моделі (fantasymodels), іграшкові моделі (toymodels), уявні моделі (imaginarymodels), замінювальні моделі (substitutemodels), піктографічні моделі (iconicmodels), формальні моделі (formalmodels), аналогові моделі (analoguemodels), комп'ютерні цифрові моделі (computerdigitalmodels), комп'ютерні аналогові моделі (computeranaloguemodels) тощо.

Сучасна характеристика моделі чітко окреслена у вітчизняній енциклопедії освіти як «уявна або матеріально – реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження» і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта»²⁴.

У матеріалах «Національна доповідь про стан та перспективи розвитку освіти» констатується факт створення та функціонування компетентнісної, диверсифікованої, диференційованої, кластерної, пролонгової,

²⁴ Енциклопедія освіти/Акад. пед. наук України: Голов. ред. В.Г. Кремень – К: Юрінком. Інтер, 2008 – с. 516.

накопичувальної, особистісно орієнтованої²⁵. Ідентичні моделі виділено у матеріалах досліджень Т. Сорочан, Н. Клокар, І. Якухно, Н. Якси та інших.

Розглянемо детальніше кожну з них:

- в основі диференційованої моделі лежить принцип варіативності забезпечення професійного розвитку педагогічних кадрів у системі ППО, що передбачає наявність великої кількості різноманітних навчальних планів, пропонує різні терміни, форми і технологій навчання для кожної категорії педагогів;
- диверсифікована модель сприяє розширенню ресурсних можливостей навчального середовища, залучення до професійного розвитку педагогів як освітніх, так і громадських, комерційних організацій тощо.
- кластерна модель надає можливість розподілу окремих модулів із підвищення кваліфікації та короткотривалих форм навчання між установами – партнерами, що створює передумови для запровадження вузької спеціалізації, диференціації підвищення кваліфікації, а також підвищення відповідальності за результати;
- пролонгована модель ураховує потребу педагогів у безперервній освіті, у процесі якої систематичні курси підвищення кваліфікації проходять певними циклами з різним змістом та за різними формами організації;
- накопичувальна модель створює передумови для врахування сукупності результатів короткотривалих форм навчання на засадах ЄКТС та передбачає розроблення й реалізацію освітньо-професійних програм підвищення кваліфікації на основі поєднання модульних технологій навчання і залікових кредитів;
- особистісно-орієнтована модель передбачає екзистенціальність, гуманістичність, людиноцентрованість побудови освітнього процесу з потреб користувачів та соціуму, модель дозволяє бачити перспективи та враховувати ризики. Її динаміка полягає у здатності відображати зміни, які характеризують соціокультурну динаміку.

А. Уємов на основі досліджень Х. Стаховяка, вказує на виділені вченим три головних ознаки моделі: модель є завжди моделлю чогось, представник дійсних або штучних оригіналів; моделі окреслюють не усі якості оригінала, а лише ті, які значимі для того, хто застосовує модель; модель однозначно відповідає оригіналу, задана відповідність встановлюється для окремих суб'єктів всередині визначених проміжків часу.

О. Новіков вважає, що для створення моделей існує лише два типи «матеріалів» - засоби самого пізнання та засоби оточуючого матеріального світу, тому вчений розділяє їх на два типи: абстрактні (ідеальні) та предметні (реальні, матеріальні).

Б. Глінський пропонує розглядати моделі за їх засобами та поділяє їх на матеріальні (фізичні, математичні) та ідеальні (моделі – представлення,

²⁵ Кремень В.Г. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні – Київ: Педагогічна думка, 2016.

знакові); за характером відтворюваних сторін оригіналу (субстанціональні, структурні, функціональні, змішані).

В. Ягупов характеризує структуру, динамічну та факторні моделі, вважає, що структурна модель є зрізом навчального процесу в статистиці та включає цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовий, процесуальний, контрольно-регулювальний, оцінно-результативний; динамічна, на відміну від структурної, враховує фази навчального процесу, їхню тривалість.

Вітчизняний дослідник Г. Попович у процесі вивчення соціальної роботи виокремлює три її моделі: психодинамічну, когнітивну, біхевіористську.

Психодинамічна модель передбачає корекційну роботу педагога в аспекті формування та розвитку в учнів системи знань, нормативної поведінки через безпосередній вплив на їх внутрішній світ. Ця модель істотно доповнена К. Юнгом, А. Адлером та іншими вченими й широко використовується в роботі працівників соціальної сфери. У сучасних умовах актуалізується проблема гендерних взаємин, соціального виховання особистості з позицій гендерного паритету, використання соціально – педагогічних засобів, що унеможливають упереджене ставлення до суб'єкта за статевою ознакою.

Особистісно зорієнтована модель виникла в руслі гуманістичного напрямку освіти. (Ш. Амонашвілі, І. Бех, М. Боришевський, В. Сухомлинський, К. Ушинський, М. Якименська) в центрі якої цінність людини як особистості.

Когнітивна (пізнавальна модель) (Ж. Піаже) ґрунтується на визначальному впливі соціального середовища (враховуючи також особливості дозрівання та індивідуальний підхід) та когнітивний розвиток дитини і передбачає процес її формування як особистості через певні поведінкові схеми.

В основі становлення та розвитку освіти знайшли своє місце ціла низка моделей, як от етнопедагогічні, біхевіористська, екзистенціальна. Етнопедагогічна модель, в якій закладено культурно – історична теорія Л. Виготського про те, що психічні функції (увага, пам'ять, емоції тощо) не є визначально сформованими від природи, а бачаться результатом розвитку впродовж життя шляхом оволодіння зовнішніми засобами культурної поведінки та мислення.

Етнопедагогічні модель знайшла відображення у творах класиків Г. Ващенко, О. Духновича, В Сухомлинського, К. Ушинського, І. Франка, а також сучасних учених (Г. Волкова, В. Кононенко, П. Кононенко, Ю. Руденка, Р. Скульського, В. Струманського, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської та ін.) і передбачає оволодіння соціально-культурним досвідом конкретного народу, зокрема, систематизованими знаннями про його історію, культуру, державну символіку, побут, традиційно – звичаєву обрядовість, етикет, самотність, світогляду і психології, педагогічну спадщину, ремесла і промисли, ігри та іграшки тощо.

Біхевіористська модель (А. Бандуре, Д. Локк, Б. Скіннер, В Уолтер та ін.) визначає соціальність провідним чинником у поведінці людини, її

формування та розвитку як соціальної істоти, набутті соціокультурного досвіду через рефлексивно – фізіологічне закріплення відповідних реакцій у навколишньому середовищі.

Екзистенціальна модель (М. Бердяєв, М. Босе, А. Кемю, Ж-П. Сартр, В-Е Франкл, М. Хатдеггер) сформувалась у руслі гуманістичної філософії і психології та ґрунтується на визнанні неповторності суб'єктного досвіду особистості, її духовної активності, усвідомлення своєї автентичності й смислу буття, існування заради самореалізації в суспільстві.

Проведений нами компаративний аналіз моделей педагогічної освіти у розвинених західно – європейських країнах, Україні та США, дає можливість зробити висновок, що процес об'єднання Європи, його рух на Схід супроводжується створенням загальноосвітнього і наукового простору, розробленням єдиних критеріїв і стандартів у галузі освіти і науки, де якість вищої освіти є основою формування цього процесу.

Під впливом поширених в останнє десятиріччя ідей неперервної педагогічної освіти розвивається підхід до базової професійної підготовки як до відкритої динамічної системи. Елементи такого підходу певною мірою було реалізовано в процесі реформ педагогічної освіти в середині 80-х – першій половині 90-х років минулого століття. У ході реформування виявилась загальна тенденція розвитку національних систем професійної підготовки вчителів. Яка проявилась в переході до вищої ступеневої педагогічної освіти і функціонує у кількох найпоширеніших моделях.

Перша – «паралельна» - будується за принципом паралельності всіх складових навчальної програми протягом усього терміну підготовки майбутнього вчителя.

У другій моделі – «інтегрованій» – вивчення складових навчальної програми здійснюється не тільки одночасно, а й у взаємозв'язку однієї з іншою на професійно доцільних темах загалом і через інтеграцію теорії з практикою. Особливо поширена названа модель у скандинавських країнах, переважно в галузі підготовки вчителів початкової школи.

Третя модель – «послідовна» - є найпоширенішою в Західній Європі. Вона передбачає вивчення загальних і спеціальних дисциплін на першому етапі навчання, а вивчення дисциплін психолого–педагогічного циклу і навчальну практику – на другому, завершеному етапі. Існує кілька варіантів «послідовних моделей», серед яких вирізняється «цюріхська модель» (психолого-педагогічна підготовка здійснюється раніше, ніж вивчення спеціальних дисциплін і методик їх викладання).

Моделювання належить до теоретичних методів дослідження, що мають за мету створення структурних механізмів педагогічного процесу, вивчення логічних залежностей педагогічних явищ тощо. Модельний підхід передбачає створення моделі як спрощеної копії реального об'єкта чи явища.

Необхідно зазначити, що моделювання є одним із наукових методів дослідження об'єктів і процесів побудови їхніх моделей, які зберігають основні особливості об'єкта дослідження. Метод моделювання ґрунтується на принципі аналогії. Тобто існує можливість вивчення об'єкта не

безпосередньо, а через розгляд подібного йому, спрощеного в певній мірі і більш доступного об'єкта, його моделі.

Освіту можна розглядати як систему, процес і результат процесу пізнання. У світі склалися наступні моделі освіти.

1. Модель освіти як державно-відомчі організації. В такому випадку система освіти розглядається структурами державної влади як самостійний напрям в ряді інших галузей народного господарства. Базується вона за відомчим принципом, з жорстким централізованим визначенням цілей змісту освіти, номенклатури навчальних закладів і навчальних дисциплін в межах того чи іншого типу освітньої системи. При цьому навчальні заклади підкоряються і контролюються адміністративними або спеціальними органами.
2. Модель розвивального навчання (В.В. Давидов, В.В. Рубцов). Ця модель тлумачить організацію освіти як особливу інфраструктуру через широку кооперацію діяльність освітніх систем різного рангу, типу. Рівня. Така побудова дозволяє забезпечити і задовольнити потреби різних соціальних прошарків населення. У такому випадку сфера освіти виступає як ланка соціальної практики.
3. Традиційна модель освіти (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич) – це модель систематичної академічної освіти як способу передачі молодому поколінню універсальних елементів культури минулого. Відповідно до концепції традиціоналізму освітня система має розв'язувати переважно завдання формування базових знань, умінь, навичок (у межах культурно освітніх традицій), що дозволять індивідуальності перейти до самостійного засвоєння знань, умінь, цінностей більш високого рангу.
4. Раціоналістична модель освіти (П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер та інші) передбачає таку її організацію, яка забезпечує набуття знань, умінь, навичок і практичного пристосування до існуючого суспільства (засвоєння тільки таких культурних цінностей, які дозволять молодій людині адаптуватись існуючій суспільній структурі). В ідеології сучасної раціоналістичної моделі освіти центральне місце займає біхевіористська теорія.
5. Феноменологічна модель освіти (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та інші) передбачає персональний характер освіти з урахуванням індивідуально – психологічних особливостей. Освіта розглядається як гуманістична у тому значенні, що вона більш повно і адекватно відповідає дійсній природі людини, допомагає їй виявити те що закладено в ній природою. Педагоги цієї орієнтації створюють умови для самопізнання, саморуху індивідуальності. Саме цей напрям утверджується в Україні, але має назву особистісно-орієнтованої гуманістичної моделі.
6. Не інституціональна модель (П. Гудман, І. Іллич, Ж. Гудлед, Ф. Клейн, Л. Бернар та інші) – орієнтована на організацію освіти поза соціальних інститутів, зокрема шкіл і вищих навчальних закладів.

Інноваційні моделі в освіті активізувались в Україні наприкінці ХХ сторіччя й спрямовані на розвиток творчих здібностей зростаючої особистості, критичного мислення шляхом самостійного пошуку навчально-пізнавальної інформації, використання потенціалу електронних ресурсів тощо.

Пріоритетними напрямками інноваційної освітньої моделі у вищій педагогічній школі є використання технологій ситуативного моделювання, творчих ігор, проектного навчання, імітаційного та комп'ютерного моделювання, технологій кейс – методу та ін.

Процес моделювання передбачає здійснення системного підходу.

К. Дурай-Новакова під системним підходом розуміє «збір взаємозалежних між собою елементів таким чином, що вони створюють цілісність, яка виділяється з конкретного оточення (середовища): це комплекс елементів, які знаходяться у взаємній інтеракції».

Системний підхід орієнтує на виявлення типів зв'язку елементів структури такого складного об'єкта як педагогічний процес у вищому навчальному закладі, що функціонує за внутрішніми, притаманними йому законами.

У загальному плані під системним підходом розуміють методологічний напрям, який розробляє засоби пізнання і конструювання складно організованих об'єктів. Б. Ломов зазначає, що «системний підхід є методологічним знаряддям вивчення інтеграції, точніше інтегрованих об'єктів та інтегрованих залежностей і взаємодій».

У контексті системного підходу (Н. Гузій, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Мороз, С. Сисоєва, Б. Степанишин, Р. Суровцева) формування цілісної особистості, що включає комунікативну, пізнавальну і професійно – педагогічну спрямованість, сукупність стійких мотивів педагогічної діяльності, професійно – педагогічну компетентність, педагогічну свідомість і самосвідомість, професійне мислення, педагогічну емпатію, педагогічну інтуїцію, педагогічний динамізм, емоційно – професійну усталеність тощо.

Цілісність людини проявляється, передусім, у її здатності усвідомлювати, максимально виявляти і перетворювати власні потенційні можливості тільки у різних формах діяльності.

Останні роки позначилися широким упровадженням системного підходу до розроблення проблеми професійної освіти. Серед багатьох напрямів наукових досліджень варто відзначити доцільність розроблення професійних моделей педагогічної діяльності, створених з позицій загальної теорії систем і теорії задач (О. Дубасенюк, Л. Пуховська). Істотна система містить структурні та функціональні компоненти. За результатами досліджень було виділено такі структурні компоненти: суб'єкт, об'єкт педагогічного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання і виховання та засоби педагогічної комунікації. Структурні елементи педагогічної системи пов'язані між собою прямими і зворотними зв'язками. Функціональні елементи характеризують динамічний характер цієї системи.

Висновок. Таким чином, педагогічна освіта країн Західної Європи та України функціонує і розвивається як єдність загального та особливого, де інтегральними чинниками є: зумовленість історичним, політичним, соціально-економічним контекстом у межах окремих країн і Європи загалом; збереження національних традицій і звичаїв фахової підготовки вчителів; вплив сучасних концептуальних ідей (інтеграція, професіоналізація, універсалізація, диверсифікація).

Основними принципами, що зумовлюють розвиток системи вищої педагогічної освіти України в сучасних умовах, є:

- створення інноваційного простору на основі освітньої і наукової підтримки. Саме інноваційний шлях розвитку суспільства можна забезпечити, сформувавши покоління людей, які мислять і працюють по-новому;
- забезпечення соціального контексту вищої освіти, що дасть можливість випускникам вищих навчальних закладів формувати свою професійну кар'єру на принципах соціальної справедливості, відповідальності, загальнолюдських цінностей.

Педагогічне проектування професійної підготовки фахівців, освітнього середовища вищого навчального закладу складний і довготривалий процес, що становить нерозривну єдність різних моделей системи освіти, моделей освіти і виховання, які склалися історично і відповідають як загальноєвропейським, так і враховують етнічні, національні відмінності, традиції.

РОЗДІЛ II
МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ, ВИКЛАДАЧА ВНЗ В УМОВАХ
ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

2.1. Модель підготовки майбутніх учителів інформатики до
впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання
(Усата О. Ю.)

В міру наростання глобалізаційних процесів та пов'язаного з ними переходу до нових науково-інформаційних технологій відбувається зміна самої парадигми людського прогресу, суттю і основним виміром якого стає розвиток особистості. Соціально-економічний розвиток країни характеризується ґрунтовною трансформацією всіх суспільних складових включно з освітньою парадигмою, основним компонентом якої стає освіта, що забезпечує можливість ефективного професійного функціонування особистості в умовах постіндустріального суспільства.

Стрімкий розвиток інформаційної складової цивілізації, гарантований вільний доступ кожної людини до інформаційних ресурсів всього людства, потребує ґрунтовної підготовки учителя інформатики, який є одним з найважливіших провідників молодого покоління в глобальному інформаційному просторі. Аналіз існуючих проблем в підготовці вчителів інформатики, показав розбіжність між зростанням вимог до якостей особистості вчителя інформатики, необхідних для здійснення особистісно орієнтованого навчання, і недостатньою здатністю існуючої системи професійної підготовки забезпечити розвиток у них відповідних професійно важливих якостей і сформуванню готовності до комплексного використання аспектів особистісно орієнтованого підходу у майбутній професійній діяльності.

На сьогоднішній день у вітчизняній і зарубіжній педагогіці і психології визначено ряд концептуальних положень, принципів і підходів, які можуть бути покладені в основу особистісної переорієнтації професійної підготовки студентів. Ці принципи поступово викристалізувалися в теоретичних здобутках таких відомих вчених, як К. Гольдштейн, А. Маслоу, Дж. Олпорт, К. Роджерс, Е. Фром, Г.А. Бал, І.Д. Бех, Р.С. Гуревич, В.В. Давидов, І. А. Зязюн, А.С. Макаренко, В.А. Моляко, Н.Г. Ничкало, А.В. Петровський, В.А. Сухомлинський, Б.А. Федоришин, І.С. Якиманська та багатьох інших.

Проаналізувавши визначення особистісно орієнтованого навчання, провівши контент-аналіз поняття «особистісно орієнтовані технології», вимоги до них різних науковців і педагогів, ми визначаємо особистісно орієнтовані технології навчання як цілеспрямовану взаємодію суб'єктів навчального процесу, з метою формування творчої особистості як студента, так і викладача, відкритої для сприйняття нового досвіду, здатної до адаптації, самоудосконалення й самореалізації у різноманітних освітніх і життєвих ситуаціях.

Особистісно орієнтовані технології повинні бути: дослідницькі, або проблемно-пошукові (реалізація педагогом моделі "навчання через відкриття"); дискусійні (наявність дискусій, що характеризуються різними точками зору з досліджуваних питань, зіставленням їх, пошуком за рахунок обговорення істинної точки зору); ігрові (моделювання життєво важливих професійних ускладнень в освітньому просторі і пошук шляхів їх вирішення); спрямовані на самореалізацію та самовизначення (самовизначення учня щодо виконання тієї чи іншої освітньої діяльності); діяльнісні (здатність дитини проектувати майбутню діяльність, бути її суб'єктом); рефлексивні (усвідомлення того як, яким способом отримано результат, які при цьому зустрічалися труднощі, як вони були усунуті, і які були особисті відчуття) ²⁶

Розглянувши різні підходи до визначення й класифікації особистісно орієнтованих технологій, ми вважаємо, що до особистісно орієнтованих технологій, які використовуються в процесі вивчення інформатики, можна віднести такі: модульні (модульно-розвивальні, блочно-модульні, модульно-рейтингові та інші), проблемні (створення проблемної ситуації, протиріч, «відтягнута відгадка» й інші), проектні (за кількістю учасників: індивідуальні, парні, групові; за типом діяльності: дослідницько-пошукові, творчі, ознайомлювально-інформаційні; за предметно-змістовим характером: внутріпредметні, міжпредметні, загальношкільні; за тривалістю: короткочасні, середньотривалі, довгострокові), групові (робота в мікрогрупах, в парах, в змінних трійках, в парах з подальшим об'єднанням), ігрові (ділові, рольові, ситуаційно-рольові та інші) та інші, наповнені змістом особистісно орієнтованих технологій.

На наше глибоке переконання впровадження саме вищезазначених технологій є поєднанні з діалогічними формами й методами, здоров'язберігаючими та інформаційними технологіями й з урахуванням основних принципів особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу сприятиме переходу до суб'єкт-суб'єктної взаємодії й особистісно орієнтованого навчання.

Проаналізувавши стан досліджуваної проблеми в науково-педагогічних джерелах, перед нами постають такі завдання, як: опис системи підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання; визначення її функцій, структурних компонентів та взаємозв'язків; створення моделі системи; окреслення критеріїв і показників готовності випускників вищих навчальних закладів до цього виду діяльності на основі сучасних наукових досліджень та результатів констатувального етапу експерименту.

Поставлені завдання можуть бути зрозумілі і розв'язані тільки на основі системного підходу. С. Гончаренко розглядає системний підхід як напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів

²⁶Личностно-ориентированные технологии обучения[Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://docs.google.com/document/d/1aGcwGRg0h_Yj_PkJFFQEr_cX5vSQU6yjuV7SGJ5Ch7s/edit

дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Системний підхід в педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків і зведення їх у єдину теоретичну картину²⁷.

Системний підхід – це не тільки аналітичний, але й синтетичний метод. На думку С. Вітвицької, системно-функціональний підхід до вивчення педагогічних систем передбачає розуміння цього поняття як багатомірної, багаторівневої структури з багатьма параметрами, як складний внутрішньоінтегрований соціальний організм, який можна аналізувати й пояснювати як сукупність елементів, властивостей та 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'язків²⁸.

Беручи за основу цілісний системний підхід до організації навчального процесу у вищому навчальному закладі та враховуючи професіограму особистості учителя й сучасні наукові концепції структури педагогічної діяльності, ми створюємо свою систему підготовки майбутнього вчителя інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання. В її основу покладені сучасні підходи вчених, які працюють над педагогічними, психологічними, методичними та фаховими проблемами підготовки майбутніх учителів в умовах особистісно орієнтованого підходу, зокрема: систему методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах Н. Морзе²⁹, науково-методичну систему професійної підготовки майбутнього вчителя математики і технологію її реалізації В. Моторіної³⁰, інтегративну концепцію особистості С. Подмазіна³¹, модель організації особистісно орієнтованого навчання С. Яценко³², структуру готовності майбутнього вчителя інформатики до професійного саморозвитку Т. Тихонової³³ та інші.

Проаналізувавши дослідження науковців щодо основних функцій учителя та зважаючи на те, що сучасний вчитель повинен навчати здобувати знання, можна виділити такі функції, що є важливими для сучасного учителя інформатики: діагностична, прогностична, проєктивна, конструктивна,

²⁷Гончаренко Семен. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

²⁸Вітвицька С. С. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир: Житомирський державний університет, 2005. – Вип. 21. – С. 8–11.

²⁹Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Морзе Наталія Вікторівна. – К., 2003. – 605 с.

³⁰Моторіна В. Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Моторіна Валентина Григорівна. – Харків, 2005. – 512 с.

³¹Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз): дис. ... доктора філос. наук: 09.00.03 / Подмазін Сергій Іванович. – Дніпропетровськ, 2006. – 418 с.

³²Яценко С. Л. Педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання учнів у гімназії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Яценко Світлана Леонідівна. – Житомир, 2005. – 259 с.

³³Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тихонова Тетяна Валентинівна. – К., 2001. – 220 с.

організаційна, стимулююча, комунікативна, виховна, дослідно-творча, аналітико-оцінна. Та зважаючи на результати вивчення психолого-педагогічної літератури, державних стандартах, наукових дослідженнях у напрямі дослідження педагогічних систем, проблем підготовки майбутніх учителів А. Алексюка, О. Антонової, І. Богданової, Л. Гур'є, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, Н. Ничкало, Л. Онищук, В. Сластьоніна та ін., основними функціями розробленої системи є: діагностико-корегуюча, орієнтаційно-прогностична, проєктивно-конструктивна, організаційно-стимулююча, комунікативно-виховна, дослідно-творча, аналітико-оцінна.

Враховуючи науково-практичний досвід компонентно-структурного дослідження педагогічних систем С. Архангельського, Ю. Бабанського, М. Кагана, Н. Кузьміної та інших, виокремлюються такі структурні компоненти системи підготовки майбутніх вчителів інформатики (ціле-мотиваційний, змістовий, діяльнісно-творчий, емоційно-ціннісний, рефлексивний та результативний) в досліджуваному аспекті.

Кожна система може бути змодельована, тобто подана у вигляді моделі. Як зазначає Л. Онищук, «системний підхід до вивчення педагогічних явищ і процесів передбачає мислення моделями і характеризується мисленням про моделі. Модель – це образ системи, який уточнює її структуру»³⁴. Отже, для дослідження потрібно описати модель системи підготовки майбутніх вчителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, ефективність якої буде перевірена експериментально.

Моделювання – це спосіб дослідження будь-яких явищ, процесів або об'єктів шляхом побудови та аналізу їх моделей. Воно є однією з основних категорій теорії пізнання і чи не єдиним науково обґрунтованим методом наукових досліджень систем і процесів будь-якої природи в багатьох сферах людської діяльності³⁵.

Модель є абстракцією будь-якої системи та відображає основні її властивості. Завдання моделювання та функції системи визначає дослідник. Тільки завдяки цьому можна виокремити сукупність властивостей, що повинна мати модель запропонованої системи¹⁰.

Розглянувши підґрунтя, опишемо складові моделі підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання.

Виокремлені вище функції системи знаходять своє відображення у функціональних компонентах досліджуваної моделі:

– діагностико-корегуючий (вичення процесу й результатів праці, розвитку й виховання суб'єктів освітнього процесу, з метою виявлення

³⁴ Онищук Л. А. Проектна парадигма розвитку початкової і основної шкіл / Л. А. Онищук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир: Житомирський державний університет, 2005. – Вип. 22. – С. 36-39.

³⁵ Томашевський В. М. Моделювання систем / В. М. Томашевський. – К.: Видавнична група ВНУ, 2005. – 352 с.

динаміки змін, здійснення впливу на їх формування; встановлення причин, що перешкоджають розвитку бажаних рис і якостей особистості);

– орієнтаційно-прогностичний (прогнозування перебігу навчального процесу, орієнтуючись на кінцевий результат, що полягає в готовності особистості до життя в мінливому сьогодні, конкуренції на ринку праці, швидкій орієнтації в постійно розвиваючому інформаційному середовищі);

– проєктивно-конструктивний (постановка перспективних цілей і програм розвитку особистості кожного учасника навчально-виховного процесу й відповідного змісту навчального матеріалу, добір способів організації діяльності, технологій навчання, що будуть найбільш спонукати до пізнання й усвідомлення навчального матеріалу, здобуття умінь та навичок, необхідних для формування самодостатньої особистості);

– організаційно-стимулюючий (залучення студентів до різних видів діяльності, використання їх умінь та навичок з інформатики у позанавчальних проєктах, встановлення позитивних суб'єкт-суб'єктних стосунків, створення атмосфери психологічної підтримки, творчого пошуку);

– комунікативно-виховний (оволодіння мовленнєвою культурою, набуття та підвищення рівня моральної досконалості, вміння встановлювати й підтримувати доброзичливі стосунки й реалізувати все це у майбутній професійній діяльності; уміння вести діалог з аудиторією, переконувати й відчувати взаємний зв'язок).

– дослідно-творчий (неординарне застосування відомих педагогічних та методичних ідей до конкретних умов навчання, що виявляється в творчій розробці нових засобів, форм, методів, технологій навчання);

– аналітико-оцінний (контроль, самоконтроль, оцінку й самооцінку як результату, так і процесу здійсненої діяльності з метою подальшої переоцінки, порівняння з початковими цілями та завданнями, та подальшим корегуванням власної діяльності у навчальному процесі).

Реалізація функцій системи відбувається в процесі професійно-педагогічної підготовки вчителя інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання і залежить від рівня розвитку таких структурних компонентів, як цілемотиваційний, змістовий, діяльнісно-творчий, емоційно-ціннісний, рефлексивний, результативний.

1. Цілемотиваційний – функціонально поєднує цілі професійно-педагогічної підготовки з оволодінням і впровадженням особистісно орієнтованих технологій навчання й усвідомленням значущості особистісно орієнтованого та технологічного підходу до навчально-виховного процесу майбутніми вчителями інформатики.

Цілемотиваційний компонент характеризується потребою у впровадженні особистісно орієнтованих технологій навчання в шкільному курсі інформатики; в досягненні високих результатів у майбутній професійній діяльності; у формуванні інформаційної культури й комп'ютерної грамотності; у самореалізації та самовдосконаленні як в цілому, так і в ході навчання інформатиці; у стійкій орієнтації на

особистісний розвиток і саморозвиток як учня, так і вчителя; у забезпеченні позитивного емоційного ставлення учнів до інформатики; в інтересі до вивчення особистості учнів та створенні позитивної дружньої атмосфери у взаємостосунках суб'єктів навчального процесу.

2. Змістовий – передбачає системне набуття особистісних, фундаментальних, психолого-педагогічних і методичних знань в умовах особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу.

Головною ознакою знань вчителя загальноосвітніх закладів є їх багатофункціональність. Це не просто інформація, що пасивно зберігається у його пам'яті, а засіб регуляції практичної діяльності, прийняття самостійних рішень у конкретних ситуаціях, принцип, що спрямовує й організовує його дії, а також критерій, завдяки якому педагог оцінює результативність своєї роботи³⁶.

Для майбутніх учителів інформатики, які готуються ефективно впроваджувати особистісно орієнтовані технології навчання, важливими є знання основних сучасних теорій особистості; індивідуальних і вікових особливостей учнів; психології творчої діяльності й розвитку творчих здібностей; психологічних методів вивчення особистості; основних положень ефективної організації особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу; сучасних технологій навчання, зокрема особистісно орієнтованих; передового педагогічного досвіду з питань впровадження цих технологій, теоретичних основ інформатики, теорії алгоритмів, структури даних, технології розробки програмного забезпечення, архітектури комп'ютерних систем, парадигм програмування (функціональне, продукційне, об'єктно-орієнтоване), комп'ютерної графіки, операційних систем, інформаційних систем, теоретичних основ баз даних, баз даних і інформаційного пошуку, систем штучного інтелекту, комп'ютерного моделювання, аналізу й моделювання систем, дискретної математики, теоретичного програмування, соціальної інформатики, комп'ютерних комунікацій і мереж, глобальної мережі Інтернет, гіпермедійного дизайну, програмної інженерії, методики навчання інформатики; методичних рекомендацій щодо впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання в шкільному курсі інформатики; методики самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення вчителя; знання про добір і підготовку дидактичного матеріалу і наочних засобів; методики проведення позакласних заходів й організації самостійної роботи.

3. Діяльнісно-творчий компонент передбачає набуття майбутніми вчителями інформатики необхідних професійних умінь для творчої педагогічної діяльності, адже саме педагогічна творчість сприяє ефективному впровадженню особистісно орієнтованих технологій навчання.

Аналіз науково-педагогічних досліджень дає підстави виділити такі основні уміння, необхідні вчителю інформатики:

³⁶Кулюткин Ю. Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 41–44.

гностичні, які включають: діагностування особливостей формування особистостей учнів, визначення значущості навчальної діяльності на основі впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, бачення суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальному процесі, з'ясування переваг й недоліків у ході власної діяльності;

прогностичні, що мають на увазі передбачення кінцевого результату, інтуїтивне прогнозування процесу й виявлення закономірностей і умов ефективної діяльності;

проектувальні – передбачають визначення цілей і завдань навчальної діяльності на перспективу й актуалізація їх для учнів, планування разом з учнями подальшої навчально-виховної роботи;

конструктивні – полягають у доборі й структуруванні навчального матеріалу у вивченні конкретної теми, розділу; підборі конкретних технологій, форм і методів навчання; здатності стимулювати враження, переживання з метою спонукання до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання;

організаторські – включають такі уміння, як: володіння способами організації впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, добір необхідних засобів навчання, організація різних видів діяльності учнів для формування у них комп'ютерної грамотності та основ інформаційної культури, організація власної професійної діяльності для ефективної навчально-виховної взаємодії з учнями;

комунікативні, що передбачають побудову діалогічної взаємодії та орієнтування учнів на активне включення у неї, сприяння партнерським взаєностосункам з колегами й батьками, встановлення з учнями таких стосунків, що сприятимуть розвитку відповідних задатків та якостей особистості учнів, спілкування не тільки вербально, а й невербально і ін.;

інтелектуальні, які включають систематизацію, узагальнення, аналіз, синтез, класифікацію, абстрагування, порівняння, осмислення, виділення загального, одиничного, уявлення, схематизацію, типізацію, акцентування, гіперболізацію, передбачення, реконструювання, модернізацію і ін.;

оцінні, що полягають у дослідженні власної діяльності, зіставленні результатів з нормами, навчанні методам оцінювання визначеного виду діяльності учнів, оцінюванні оптимальності вибору форм, методів, засобів, технологій навчання й учіння, оцінній діяльності щодо поставленої проблеми учнів, оцінювання на якісному та кількісному рівні результатів особистісно орієнтованого навчального процесу);

дослідні, які передбачають знаходження проблеми, її актуалізацію, формулювання цілей, задач, з'ясування предмета, об'єкта, гіпотези; освоєння й планування методів дослідження, проведення спостереження, експерименту, обробка результатів дослідження, формулювання висновків та ін..

4. Емоційно-ціннісний – полягає в умінні створювати позитивну емоційну атмосферу й формуванні соціальних, педагогічних, моральних та «я-цінностей».

Емоційно-ціннісний компонент підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання характеризується здатністю майбутнього вчителя до емоційно-емпатійних реакцій у педагогічних ситуаціях; впевненістю у своїх професійних якостях; умінням контролювати свій емоційний стан у педагогічній ситуації, зважено реагувати на педагогічні ситуації, спрямовуючи їх на вирішення поставленої мети; установкою на самопізнання й фіксацію ставлення до свого професійного «Я»; формуванням естетичного смаку, ідеалу в оцінці праці й суспільства, у манерах і зовнішньому вигляді, у формах спілкування з людьми, типові моральності.

5. Рефлексивний – полягає в оцінці та самооцінці професійної діяльності з метою фіксації її результатів і подальшою їх переоцінкою; умінні свідомо контролювати й аналізувати результати своєї діяльності та продукт і процес діяльності учнів й рівень розвитку особистісно-професійних якостей для подальшого самоствердження, професійного самовдосконалення і самореалізації, пізнання реального «Я» й зіставлення його з ідеальним «Я».

6. Результативний – передбачає становлення соціально компетентної особистості, яка володіє досвідом самоорганізації учіння як індивідуальним видом діяльності та здатна адаптуватись у середовищі існування, змінювати його завдяки власним особистісним якостям; формування конкурентноздатної особистості у суспільстві з ринковою економікою, вмінні планувати стратегію власного життя, орієнтуватись у системі найрізноманітніших цінностей, визначати власний стиль життя.

Проаналізувавши провідні науково-педагогічні джерела, можна зазначити, що підготовка майбутнього учителя інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання передбачає оволодіння ним психолого-педагогічними, фундаментальними, методичними, технологічними знаннями, практичними уміннями під час навчально-пізнавальної, навчально-практичної і самостійної роботи, формування його особистості, вироблення стійких навиків для застосування знань.

Побудова моделі досліджуваної системи підготовки передбачає одночасне формування особистості як майбутнього фахівця, так і учня.

На рис. 1 зображена модель підготовки майбутнього учителя інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, що показує, з яких складових елементів та етапів формується процес підготовки. Відображена послідовність та зв'язок цих елементів і в цілому особливості конструювання змісту підготовки майбутнього вчителя інформатики в зазначеному аспекті.

Протягом всього навчання в університеті студенти отримують взаємопов'язану теоретичну, практичну та науково-методичну підготовки як в аудиторний, так і позааудиторний час. Детальніше ці особливості розглянемо на прикладі підготовки майбутніх учителів інформатики в Житомирському державному університеті імені Івана Франка.

Для розробленої нами моделі найбільш значущими складовими теоретичної підготовки є психологічна, яка відбувається під час вивчення

дисципліни «Психологія» протягом перших чотирьох семестрів, яка включає такі розділи як загальні основи психології, вікова і педагогічна психологія та інші;

- педагогічна – під час вивчення курсу «Педагогіка», який включає історію педагогіки, загальні основи педагогіки, теорію виховання, дидактику;
- фундаментальна, яка забезпечується вивченням курсів теорії алгоритмів, інформатики, інтелектуальних систем, комп'ютерних мереж, програмного забезпечення ПЕОМ, програмуванням та інших;
- методична – під час вивчення курсів «Шкільний курс інформатики та методика його викладання» та «Методика навчання інформатики».

Практична підготовка відбувається під час практичних, семінарських, лабораторних занять і в позааудиторний час, під час самостійної роботи, що супроводжується консультаціями викладачів. А також в періоди проходження педагогічних практик у на II та III курсах протягом одного тижня; у 8 семестрі (5-8 класи) протягом семи тижнів та у дев'ятому семестрі (9-12 класи) теж семи тижнів.

Отже, підготовка майбутніх учителів інформатики відбувається поетапно на: психолого-педагогічному, фундаментальному, методичному і практичному етапах.

Ефективність підготовки забезпечується контролем, самоконтролем і самооцінкою як викладачів, так і самих студентів.

На основі проведеного аналізу наукової літератури, наявного досвіду й експериментальних досліджень, нами з'ясовано, що у процесі реалізації вищезгаданих компонентів моделі підготовки учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій у навчально-виховний процес як вищого, так і загальноосвітнього навчального закладу є готовність особистості майбутнього учителя (учня) для сприйняття нового досвіду, усвідомленого вибору у різноманітних не тільки освітніх, а й життєвих ситуаціях в умовах швидких суспільно-політичних та науково-технологічних змін у сучасному світі.

Проблемам формування готовності до професійної діяльності, різним її аспектам присвячено багато досліджень філософів, психологів, педагогів (І. Бех, Н. Кузьміна, Л. Кадченко, В. Моляко, К. Платонов, О. Пехота, В. Сластьонін, Т. Тихонова, Ю. Шаповал та ін.).

Філософи розуміють готовність людини до діяльності як певний стан її свідомості – «...будь-яка діяльність програмується й спрямовується свідомістю, котра виступає в якості причини людських дій»³⁷. Психологами готовність визначається як складне особистісне утворення, яке включає в себе мотиваційні, психічні та характерологічні особливості індивіда³⁸. Також психологічна готовність до того чи іншого виду діяльності трактується як

³⁷Інтеграция содержания образования в педагогическом вузе: сб. науч. работ. – Бийск, 1994. – 264 с.

³⁸Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – К.: Знання УРСР, 1989. – 43 с.

цілеспрямоване відображення особистості³⁹. Переважна більшість учених вважають, що готовність, як якість і як стан, вирішальним чином зумовлена стійкими мотивами й психічними особливостями особистості.

За визначенням В. Моляко, готовність до будь-якої праці є складним особистісним утворенням, свого роду системою, що включає багато компонентів, які в своїй сукупності дають змогу певній особі виконувати більш чи менш успішно конкретну роботу.

Професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання. Це – психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей. Така готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність⁴⁰.

Н. Мойсеюк професійно обумовлені вимоги до вчителя в педагогіці виражає термінами «професійна придатність» і «професійна готовність»⁴¹. Під професійною придатністю розуміється сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, які необхідні для досягнення успіху в обраній професії; під професійною готовністю – психологічну, психофізіологічну та фізичну готовність (професійну придатність) і науково-теоретичну й практичну підготовленість педагога.

Таким чином, можна зробити висновок, що професійна готовність до педагогічної діяльності виступає як складне інтегральне утворення структури особистості фахівця, яке свідчить про якість професійної підготовки, сформованості відповідних знань, умінь, навичок, соціально-психологічну схильність до педагогічної роботи в умовах особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу.

Показниками професійної готовності виступає сукупність внутрішніх умов, що впливають на процес професійної адаптації в змістовому, організаційному, результативному аспектах. Вони створюють підґрунтя успішного входження в педагогічну діяльність.

Отже, теоретико-методологічний аналіз концепцій професійної готовності педагогів до педагогічної діяльності свідчить, що у визначенні готовності майбутнього вчителя інформатики потрібно виходити зі специфіки особистісно орієнтованого навчального процесу й специфіки впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання саме в курсі інформатики.

Важливими для нашого визначення критеріїв і показників готовності майбутнього вчителя інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання є дослідження І. Дичківської, О. Пехоти, Т. Тихонової, Ю. Шаповал та інших.

³⁹Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М.: АПН СССР, 1986. – С. 236–277.

⁴⁰Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

⁴¹Мойсеюк Н. С. Педагогіка: навч. посіб. / Н. С. Мойсеюк. – [3-є вид., доп.]. – К.: ВАТ „КДНК”, 2001. – 608 с.

Так, І. Дичківська, розглядаючи готовність до інноваційної педагогічної діяльності, визначає цей феномен як особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога⁴².

О. Пехота готовність майбутнього вчителя до впровадження особистісно орієнтованих технологій у майбутній професійній діяльності визначає як складне структуроване утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного формування технологічної грамотності студента педагогічного університету, його постійного професійного зростання⁴³.

Також важливими для нашого дослідження готовності майбутніх вчителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання є наукові розробки Т.Тихонової. У дисертації дослідниці розроблено й теоретично обґрунтовано структуру готовності майбутнього вчителя інформатики до професійного саморозвитку, що включає такі компоненти: цілемотиваційний (стійка професійна гуманістична спрямованість, стійкий інтерес до професії вчителя інформатики, орієнтація на досягнення значних результатів у роботі, а також цінність самореалізації, самоактуалізації в професійно-педагогічній діяльності); змістовий компонент (особистісно привласнені знання з галузі психолого-педагогічних, фундаментальних і предметно-методичних дисциплін; знання з самоорганізації, самокерування й самовдосконалення особистості майбутнього вчителя інформатики в професійній діяльності); операційний компонент (уміння саморегуляційної діяльності, володіння педагогічними прийомами, які забезпечують використання особистісно орієнтованого навчання в предметно-педагогічній діяльності); інтеграційний компонент (уміння створити картину власної професійної індивідуальності, яка описує певний етап професійного розвитку, і на її підґрунті визначити шляхи і способи подальшого особистісно-професійного саморозвитку)⁴⁴. У своїй розробці готовності ми враховуємо підготовку до саморозвитку, адже саморозвиток є важливою передумовою для успішної професійної діяльності вчителя в умовах особистісно орієнтованого навчального процесу.

⁴²Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

⁴³Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / [О. М. Пехота, В. Д. Будає, А. М. Старєва та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.

⁴⁴Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Т. В. Тихонова. – К., 2001. – 20 с.

Певний інтерес у контексті нашого дослідження представляє розуміння О. Волошенко готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості, яке виражається як «його потенційна здатність до здійснення творчої педагогічної діяльності, що формується у процесі спеціально організованої професійної підготовки і зумовлена рівнем розвитку професійних й особистісних якостей майбутнього вчителя, які сприяють успішній творчій педагогічній діяльності»⁴⁵.

Проаналізувавши наукові дослідження, розглядати готовність майбутнього вчителя інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання у подальшій професійній діяльності можна як складне структуроване утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, уміння, навички особистості для успішної професійної діяльності в умовах технологічності особистісно орієнтованого навчального процесу.

Опираючись на провідні наукові дослідження, ми виділяємо такі складові готовності майбутнього вчителя інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, як особистісна готовність, науково-теоретична та практична готовність.

1. Особистісна готовність передбачає сукупність власних якостей і здібностей особистості, спрямованих в майбутньому на ефективну педагогічну діяльність: педагогічний оптимізм на основі адекватної «Я»-концепції; установка на творчий професійний пошук і досягнення ефективних результатів у творчій взаємодії з учнями; емпатія й любов до дітей; педагогічна спостережливість; загальна психічна сталість; толерантність; винахідливість; творча уява та інтуїція; прагнення до самореалізації у професійній діяльності; потреба в вчительській діяльності; настанова на роботу з дітьми; наявність інтересу до інформатики; потреба у самоосвіті в цій галузі; розвинуте творче мислення, наявність високого рівня творчого потенціалу; необхідність усвідомлення відповідності особистісних якостей вимогам педагогічної діяльності; усвідомлена мотивація особистісних прагнень до інформатики й впровадження у цьому особистісно орієнтованих технологій навчання; відповідний світогляд і загальна культура вчителя; необхідний рівень розвитку педагогічних здібностей; педагогічна спрямованість особистості вчителя; необхідність у суб'єкт-суб'єктній взаємодії з учнями та інші.

2. Науково-теоретична готовність: наявність відповідного обсягу суспільно-політичних, психолого-педагогічних, фундаментальних, методичних знань у світлі особистісної орієнтації й технологізації навчального процесу: знання цілей і вимог, які суспільство і держава ставлять перед вчителем взагалі й перед вчителем інформатики зокрема; вікових психофізіологічних особливостей учнів середньої й старшої ланок школи; провідних сучасних теорій особистості; соціально-психологічних

⁴⁵Волошенко О. В. Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості в умовах коледжу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Волошенко Олена Валентинівна. – К., 2000. – 180 с.

основ суб'єкт-суб'єктної взаємодії; психологічних основ процесу спілкування як підґрунтя впровадження особистісно орієнтованої взаємодії; історії становлення і розвитку особистісно орієнтованого навчання; історії розвитку та взаємозалежності основних понять технологізації освітнього процесу: освітньої технології, педагогічної технології, технологій навчання, виховання, управління, інформаційних технологій і здоров'язберігаючих технологій; знання інноваційних технологій, способів й прийомів їх реалізації у особистісно орієнтованому навчальному процесі; знання основних психологічних і дидактичних особливостей особистісно-орієнтованого навчання; знання змісту навчальних дисциплін, необхідного для забезпечення викладання не тільки загального курсу інформатики на високому науково-методичному рівні, а й факультативів, гуртків; знання методики викладання навчального предмета.

3. Практична готовність передбачає наявність сформованих на відповідному рівні професійних умінь і навичок для ефективного впровадження особистісно орієнтованих технологій в інформатику: систематично здійснювати самоаналіз професійної діяльності в ході власної реалізації особистісно орієнтованого навчання та технологізації навчального процесу; узагальнювати власний досвід і досвід інших у впровадженні провідних особистісно орієнтованих технологій навчання; добирати конкретні форми й методи реалізації особистісно орієнтованого навчання; навчати учнів працювати у конкретних ситуаціях, що пов'язані з впровадженням особистісно орієнтованого навчання; будувати діалогічну взаємодію у ході реалізації особистісно орієнтованого навчання й орієнтувати учнів на активне включення у неї; встановлювати партнерські стосунки з колегами й батьками; сприяти розвитку в учнів відповідних соціальному замовленню та їх потребам властивостей та якостей особистості; добирати доцільні для ефективного впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання навчально-дидактичні матеріали; готувати і проводити особистісно орієнтовані уроки; оцінювати власну діяльність у ході роботи, навчати методам оцінювання власної діяльності учнів; оцінювати оптимальність вибору алгоритму навчальної діяльності та вчити оцінній діяльності щодо поставленої проблеми учнів; вміння оцінювати й проектувати розвиток особистостей учнів; творчо планувати спільну навчально-пізнавальну діяльність.

Для того, щоб визначити критерії із системи оцінки рівнів готовності майбутніх учителів інформатики, пропонуємо наше розуміння понять «критерії» та «показники» і їх залежності.

Проаналізувавши останні наукові праці з досліджуваної проблеми, ми, як і багато інших науковців, спираємось на те, що критерії – це якості, властивості та ознаки об'єкта, що вивчається, які дають можливість спостерігати його стан, рівень функціонування й розвитку. Показники – це якісні або кількісні характеристики сформованості кожного критерію, тобто ступінь сформованості того або іншого критерію.

Виходячи з вищесказаного, ми розробили критерії готовності майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, визначили їх показники, які дозволяють визначити рівень досліджуваної готовності.

Опишемо основні характеристики критеріїв:

1) стимулюючо-спонукальний критерій. Показники – стійка професійно-педагогічна спрямованість, інтерес до професії вчителя інформатики, орієнтація на досягнення високих професійних результатів, спрямованість на створення умов для особистісного розвитку і творчого саморозвитку кожного учня; потреба у формуванні пізнавального інтересу учнів до інформатики; спрямованість на співробітництво у навчання; інтерес до творчої педагогічної діяльності; спрямованість на формування у школярів комп'ютерної грамотності; потреба у професійному самовдосконаленні, мотивована відповідним ставленням до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання; спрямованість на формування у школярів інформаційної культури; інтерес до змісту навчального предмета інформатики; потреба у постійному вдосконаленні змісту навчального предмету у зв'язку з швидким розвитком комп'ютерної техніки й інформаційних технологій; спрямованість на розвиток самостійності учнів.

2) інформаційний критерій – система особистісно набутих студентом знань щодо технологізації та особистісної орієнтації процесу викладання інформатики у школі, які дозволять покращити рівень розвитку як особистості учня, так і вчителя. Показниками інформаційного критерію є необхідні психолого-педагогічні, методичні та фундаментальні знання в тісному їх поєднанні для ефективного впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання.

3) операційно-діяльнісний критерій – сукупність умінь і навичок, необхідних сучасному вчителю інформатики, для ефективного впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання. Показниками критерію є уміння, виділені з кожної групи умінь (гностичних, проєктивних, конструктивних, організаторських, комунікативних, інтелектуальних, оцінно-рефлексивних, дослідних, фахових), ті, що необхідні, на нашу думку, для формування готовності майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання.

4) творчий – передбачає наявність у вчителів інформатики необхідних професійних умінь для творчої педагогічної діяльності.

С. Сисоєва, досліджуючи педагогічну творчість, виділила основні якості особистості, які характеризують її спрямованість на творчу діяльність та критерії педагогічної творчості⁴⁶, які, на нашу думку, є найбільш значущими показниками готовності майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання. Це розробка принципово нових підходів до навчання, виховання і розвитку учнів;

⁴⁶Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: [монографія] / С. О. Сисоєва. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 286 с.

раціоналізація й модернізація змісту, форм, методів і засобів навчально-виховного процесу у світлі нових завдань, які висуваються перед школою, зокрема, з метою розвитку творчих можливостей учнів, їх талантів й обдарованості; комплексне і варіативне використання в професійній діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок; бачення нової проблеми у зовнішньо знайомій ситуації, знаходження варіативних шляхів її вирішення; застосування науково-доказового вибору дій у конкретній педагогічній ситуації; проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково-дослідної роботи з творчого узагальнення власного досвіду і досвіду своїх колег; володіння формами і методами керівництва творчою навчальною діяльністю учнів з метою розвитку їх творчих можливостей; реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва; прояв гнучкості у виборі оптимального управлінського рішення в нестандартних (особливо конфліктних) ситуаціях; оригінальне конструювання навчально-виховного процесу.

5) особистісно-ціннісний критерій – передбачає сформованість особистісно-професійних якостей і цінностей майбутніх вчителів для високо професійної педагогічної діяльності. Показники – власна мотивація успіху (впевненість у своїх професійних якостях), педагогічний оптимізм на основі адекватної «Я»- концепції; вимогливість до себе і до учнів; уміння контролювати свій емоційний стан у педагогічних ситуаціях, зважено керувати ситуацією, спрямовуючи її на вирішення поставленої мети; естетика поведінки у ставленні до праці і до суспільства, у манерах і зовнішньому вигляді, у формах спілкування з людьми; винахідливість, творча уява та інтуїція, розвинуте творче мислення, наявність високого рівня творчого потенціалу; прагнення до творчої самореалізації у професійній діяльності; усвідомлена мотивація особистісних прагнень до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання в навчально-виховний процес взагалі та в курсі інформатики зокрема; толерантність; педагогічна спрямованість особистості вчителя; необхідність у діалогічній взаємодії з учнями; потреба у самоосвіті в цій галузі.

б) результативно-рефлексивний критерій – передбачає уміння здійснювати майбутніми вчителями інформатики контроль, самоконтроль, оцінку й самооцінку процесу і результатів здійсненої діяльності з метою подальшої їх переоцінки. Основними показниками вищезазначеного компоненту є контроль, самоконтроль, самооцінка, самопізнання, самовиховання, самоствердження, професійне самовдосконалення, пізнання реального «Я» та зіставлення з ідеальним «Я»; самоаналіз власних думок, почуттів, вчинків; диференціація позитивних і негативних якостей особистості, прийняття рішень щодо заміщення останніх; уміння у самооцінці виділити феномени; здатність до виконання функцій повідомлення смислу окремих якостей, їх проявів у конкретних ситуаціях, діях, значеннях; потреба у неперервному творчому розвитку; оволодіння способами конструювання у процесі впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання; оформлення власних оригінальних методик, системи

тренінгів рефлексивної дії; спрямованість рефлексивного мислення на об'єкти професійної діяльності, оцінку процесу і продукту творчості учнів; спрямованість рефлексивного мислення на особистісні професійні якості; формування рефлексивного мислення на емоційні реакції; спрямованість рефлексивного мислення на когнітивні, пов'язані з професійною діяльністю, уявлення.

Компоненти, критерії та показники готовності майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання подані на рис. 2.1.

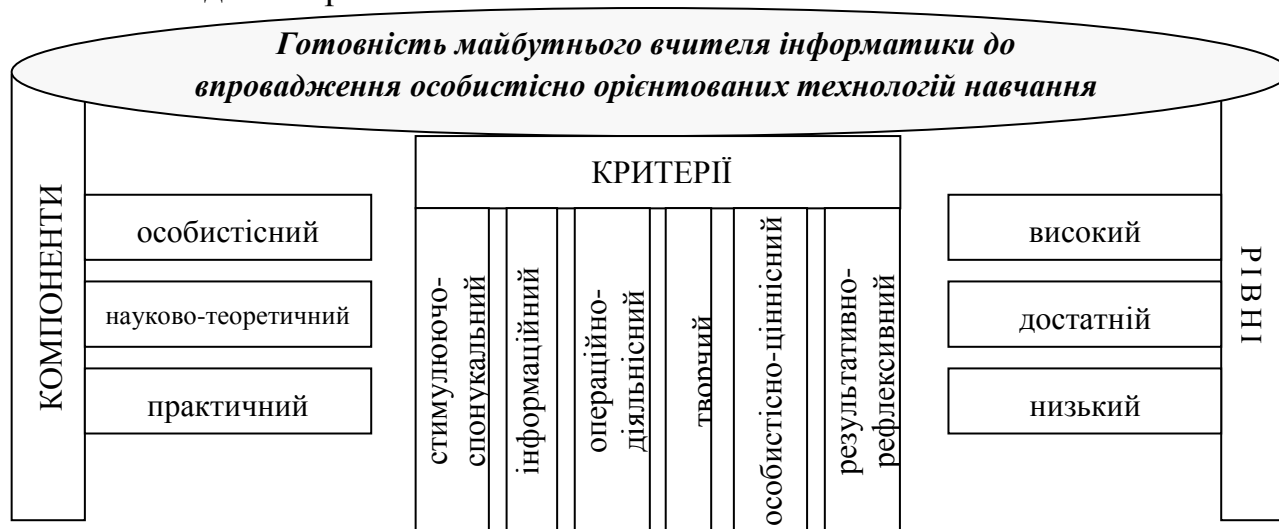


Рис. 2.1. Готовність майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання

Окрім того, нами було виділено й охарактеризовано три рівні готовності вчителів. Якщо взяти за максимум 1, то низький рівень від 0 до 0,36, середній 0,37 до 0,72, високий від 0,73 до 1.

I. Низький (інтуїтивно-репродуктивний) рівень, який характеризується низькою мотивацією та інтересом до творчої педагогічної діяльності, змісту навчального предмету інформатики, вдосконалення навчально-виховного процесу за рахунок впровадження особистісно орієнтованих технологій, розвитку та формування особистості учня та саморозвитку; відтворенням незначної частини основних теоретичних положень теорій особистості, особливостей сучасних педагогічних технологій, зокрема особистісно орієнтованих, фахових дисциплін та методики навчання інформатики, описом їх на основі емоційного сприйняття без достатнього розуміння їх особливостей. Студент, ознайомлений з основними професійно-педагогічними вміннями, які мають бути сформовані у вчителя інформатики, усвідомлює їх зміст, структуру і значення у професійно-педагогічній діяльності, але прояв показників сформованості умінь ще обмежений. Характеризується оволодінням первісним вмінням на рівні копіювальних, недосконалих дій, переважно за готовими зразками. Студент оволодіває окремими конкретними діями, які використовуються у типових навчальних ситуаціях. Ці дії виконуються після детального

пояснення з допомогою викладача (вчителя) або самостійно за аналогією до зразка. Студент не має потреби та певних знань, умінь й навичок для творчої самореалізації, самоосвіти, самовдосконалення, самооцінки й самопізнання у подальшій професійній діяльності. На цьому рівні сформованості мотивів, інтересів, потреб, знань, умінь, навичок та певних якостей особистості майбутнього учителя особливо важлива професійно-орієнтована допомога з боку викладача.

II. Достатній (конструктивно-пошуковий) рівень. На цьому рівні у студента виникає інтерес до створення умов для особистісного розвитку і творчого саморозвитку кожного учня, формування в учнів інформаційної культури та комп'ютерної грамотності, особливостей впровадження розглянутих технологій, він усвідомлює важливість їх використання при вивченні інформатики. Спостерігається вільне оволодіння вивченого матеріалу з психолого-педагогічних, фахових та методичних дисциплін. Має достатній прояв показників сформованості знань й умінь для впровадження технологій на практиці, добирати доцільні особистісно орієнтовані технології, форми, методи та дидактичне забезпечення і використовувати його на практиці. Передбачається самостійний вибір необхідної системи дій у різноманітних ситуаціях, але відбувається це з витратою значних зусиль зі сторони студентів, у яких розвивається інтерес до самостійного пошуку ефективних шляхів вирішення навчально-педагогічних завдань, до самостійного визначення і усвідомлення особливостей особистісно орієнтованої взаємодії, виконанням практичних дій у нестандартних ситуаціях. Студент здатен до самооцінки, самопізнання, потребує самоствердження, самовдосконалення. Позиція педагога на цьому рівні відрізняється інструктивно-консультативним характером.

III. Високий (творчий) рівень характеризується: поглибленим інтересом до творчої педагогічної діяльності, формування особистісно прийнятних мотивів учіння школярів; досконаліми теоретичними знаннями, що визначає теоретичну готовність студентів до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання на практиці у шкільному курсі інформатики; уміннями й навичками раціоналізації та модернізації змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу у світлі особистісної орієнтації та інформатизації навчання, ефективного впровадження суб'єкт-суб'єктної взаємодії та основних положень особистісно орієнтованих технологій навчання, які доцільно впроваджувати також і в інформатиці. На цьому рівні розвитку студент здатен самостійно розробляти й застосовувати різні форми, методи й засоби навчання у навчально-виховній та позакласній роботі; прогнозувати і передбачати результати своїх дій і дій учнів; оцінювати й аналізувати процес і результат як власної професійної діяльності, так і творчої діяльності учнів. Позиція педагога на цьому рівні відрізняється консультативним характером допомоги.

Отже, на першому етапі констатувального експерименту проводився аналіз готовності учителів інформатики й студентів випускних курсів фізико-математичного факультету Житомирського державного університету імені

Івана Франка, інституту перспективних технологій, економіки і фундаментальних наук Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання.

На другому – на основі розроблених нами критеріїв і показників готовності досліджувався рівень готовності майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання.

Стан професійно-педагогічної готовності майбутніх учителів визначений нами на основі проведення констатувальних зрізів готовності до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання серед студентів III-V курсів Житомирського державного університету імені Івана Франка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (всього 235 осіб), яких ми поділили на дві групи.

Аналіз результатів дослідження проводився за допомогою методики О. Смірнова⁴⁷. Сутність її полягає у використанні відносних частот. Оцінка кожної ознаки здійснювалась за 10-ти бальною шкалою, де бал «10» передбачав наявність сформованої ознаки на найвищому рівні, а бал «1» – на мінімальному.

Для порівняльного аналізу за кожним показником підраховувалася сумарна кількість балів (*Sum*), одержана кожним з опитуваних окремо; після цього визначалася відносна частота (*v*) або частка показника, як відношення сумарної кількості балів кожного опитуваного до загально можливої кількості балів:

$$v = \frac{Sum}{Max}$$

Зведені дані по всіх критеріях подані на рис.2.2.

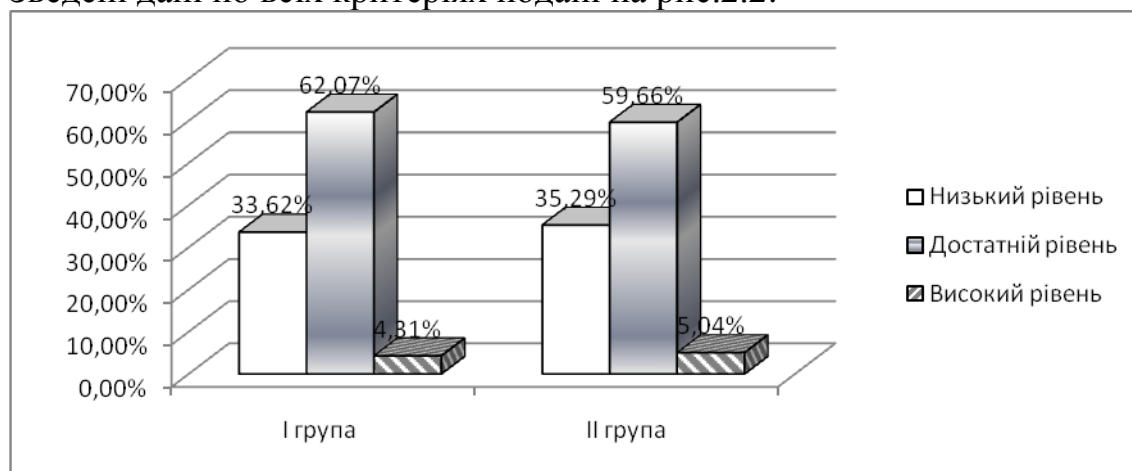


Рис. 2.2. Розподіл майбутніх учителів інформатики за рівнями сформованості готовності до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання

Проаналізувавши результати дослідження кожного з критеріїв готовності, можна зазначити, що загалом готовність майбутніх учителів інформатики до

⁴⁷Смирнов А. В. Статистическая обработка анкет, содержащих бальные шкалы / А. В. Смирнов, Р. А. Смирнова // Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза: межвуз. сб. науч. труд. – Кострома, 1990. – С. 117–121.

впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання знаходиться на недостатньому рівні.

Причиною таких результатів ми вважаємо низьку теоретичну й практичну підготовку майбутніх учителів саме в аспекті впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання зокрема та особистісно орієнтованого підходу до навчання загалом. можна зробити висновки, що для покращення результатів потрібно модернізувати систему підготовки, розробляти та впроваджувати експериментальну технологію в їх навчальний процес.

Аналізуючи результати констатувального етапу експерименту, нами визначено стан готовності майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання на основі розроблених рівнів. Отримані дані дають підстави для таких висновків: майбутні учителі інформатики не достатньо глибоко й свідомо ознайомлені з особистісно орієнтованими технологіями навчання; не підготовлені до їх впровадження в навчальний процес; досить нечітко розуміють основні принципи особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу; не мають практичних умінь для професійної діяльності в умовах особистісної орієнтації навчання.

Визначений експериментально розподіл студентів за рівнями готовності дає нам можливість стверджувати, що близько третини студентів (біля 34 %) мають низький рівень готовності до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання .

Аналіз результатів констатувального етапу експериментально підтвердив необхідність розробки й впровадження у навчальний процес експериментальної технології підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання.

Така технологія була розроблена і впроваджена. Під час розробки технології ми спирались на ряд дидактичних принципів, які містяться в тимчасовому положенні про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців⁴⁸.

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,

⁴⁸Тимчасове 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”.

форм контролю за особистісним розвитком учня та інше⁴⁹.

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. 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 наділятися кожен студент протягом всього уроку. Ця вимога і є одним із важливих критеріїв вибору альтернативних форм діяльності на занятті.

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.

Розроблена технологія підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання передбачала реалізацію таких блоків: ціле-мотиваційного (виділення, розуміння і актуалізація цілей і завдань педагогічної діяльності; усвідомлення значущості знань, умінь навичок у сфері впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання; установка на професійно-педагогічний розвиток та саморозвиток), змістово-теоретичного (оволодіння змістом психолого-педагогічних, фахових та методичних знань), практично-лабораторного (процесуального) (використання знань, умінь та навичок у ході вивчення як психолого-педагогічних і фахових дисциплін, так і в курсі методики навчання інформатики, вибір технологій, методів, форм, засобів навчання, планування навчально-виховних завдань), аналітико-оцінного (здійснення контролю, самоконтролю, оцінки, самооцінки власної діяльності).

Перевірка ефективності впровадження розробленої нами технології підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання проводилась з урахуванням порівняльного методу наукового дослідження. Перевірка гіпотези про достовірність отриманих даних проводилась на основі використання t – розподілу

⁴⁹Педагогічні 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.

Стьюдента.

Результативність впровадження такої технології визначено через показники критеріїв готовності майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання за допомогою таких методів, як спостереження, анкетування, опитування, тестування та інше. Результати підсумкового зрізу з використанням методів статистичної обробки та порівняльного аналізу підтвердили позитивну динаміку готовності майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання. Зміна рівнів готовності студентів експериментальних груп у кінці експерименту має таку тенденцію: відбувся перехід студентів з низького рівня на вищій (низький – 8,4 %) та збільшилась кількість студентів, у яких готовність сформована на високому рівні (високий – 34,45 %).

Порівняння показників експериментального дослідження свідчать про наявність вираженої зміни рівнів готовності експериментальних груп і підтверджує ефективність запропонованої нами експериментальної системи підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання.

Таким чином, з урахуванням сучасних тенденцій, на основі системного підходу розроблено структуру та модель системи підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання. Виділено її основні функціональні компоненти: діагностико-корегуючий, орієнтаційно-прогностичний, проєктивно-конструктивний, організаційно-стимулюючий, комунікативно-виховний, дослідно-творчий, аналітико-оцінний; та структурні: цілемотиваційний, змістовий, діяльнісно-творчий, емоційно-ціннісний, рефлексивний та результативний. Розроблена модель включає мету, завдання, зміст, технологію, результат підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання. Встановлено, що результатом буде готовність майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання.

На основі сучасних підходів до розробки й впровадження педагогічних технологій нами було розроблено й експериментально перевірено технологію підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, яка передбачала реалізацію цілемотиваційного, змістово-теоретичного, практично-лабораторного, процесуально-творчого, аналітико-оцінного блоків.

У ході експериментального дослідження визначено сутність, структурні компоненти, рівні (низький – інтуїтивно-репродуктивний, достатній – репродуктивно-пошуковий, високий – творчий) готовності. Виявлено такі критерії готовності, як стимулюючо-спонукальний (мотиви, потреби, інтереси, що спонукають до впровадження особистісно орієнтованих технологій); інформаційний (система особистісно привласнених студентом знань щодо технологізації та особистісної орієнтації процесу викладання інформатики у школі); операційно-діяльнісний (сукупність умінь і навичок необхідних

сучасному вчителю інформатики для ефективного впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання); творчий (необхідні професійні уміння для творчої педагогічної діяльності); особистісно-ціннісний (сукупність особистісно-професійних якостей і цінностей майбутніх вчителів для високо професійної педагогічної діяльності); результативно-рефлексивний (контроль, самоконтроль, оцінка та самооцінка процесу й результатів здійсненої діяльності з метою подальшої їх переоцінки).

Визначено стан готовності майбутніх учителів до і після впровадження розробленої технології. Результати порівняльного дослідження показали суттєві позитивні зміни в мотиваційній сфері вивчення та впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання; у знаннях студентів основних ознак технологічного та особистісно орієнтованого підходу у навчанні, особливостей впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання у шкільний курс інформатики; у рівні сформованості необхідних умінь; у сформованості емоційно-ціннісної сфери.

2.2. Моделювання підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дизайн-діяльності учнів (Колесник Н. Є.)

Логіка дослідження передбачає розв'язання в контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дизайнерської діяльності таких завдань: створення моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації дизайн-діяльності учнів; визначення її структурних компонентів; окреслення критеріїв та показників готовності випускників ВНЗ до цього виду діяльності на основі сучасних наукових досліджень та результатів констатувального етапу експерименту.

Розробка вказаної моделі зумовлена необхідністю удосконалення процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації дизайн-діяльності учнів та реалізації мети і завдань дослідження.

На нашу думку, побудова цієї моделі має бути здійснена на основі цілісного системного підходу до організації навчального процесу у вищому навчальному закладі та враховувати професіограму особистості учителя; сучасні наукові концепції структури педагогічної діяльності; модель випускника (характеристика суттєвих особистісних якостей, знань, навичок, умінь, які необхідні випускнику для виконання типових задач до певного виду професійної діяльності).

Модель – це штучна система, яка з певною точністю відображає властивості об'єкта, що досліджується⁵⁰. На думку О. Рудницької, побудова моделі, як правило, спрощує оригінал, узагальнює його. Це сприяє упорядкуванню і систематизації інформації про нього. Науковець вважає, що кожна модель повинна фіксувати найголовніші риси об'єкта вивчення. Дрібні фактори, зайва деталізація, другорядні явища ускладнюють саму модель та заважають її теоретичному дослідженню.

⁵⁰ Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2005. – С. 239.

Моделі освіти – сформовані за допомогою знакових систем розумові аналоги (логічні конструкти), які схематично відображають освітню практику в цілому або її окремі фрагменти⁵¹.

С. Вітвицька зазначає, що модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі⁵².

Професійна освіта готує студента до майбутньої фахової діяльності, тому вона має бути динамічною, своєчасно реагувати на соціальні запити і готувати підростаюче покоління до повноцінного життя. Всього цього можна досягти завдяки дидактичному моделюванню. Дидактичне моделювання – це система дій, яка забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень пізнаваного перетвореного об'єкта (природного чи соціокультурного)⁵³. Об'єктами дидактичного моделювання виступають природні та штучні системи, а суб'єктом – сама людська свідомість.

І. Зязюн і Г. Сагач визначають такі вимоги до сучасної дидактичної моделі: вона має бути об'єктивною (відображати сутнісне); суб'єктивною (відображати об'єкт з урахуванням тезаурусу реципієнта); нормативною (відображати бажане); інтерактивною (передбачати діалог зі студентом): адаптивною (приспосуватися до індивідуальних особливостей людини, передусім до різновидів її досвіду)”, відкритою (передбачати проективно-технологічну нормотворчість діяльності реципієнта)⁵⁴.

Модель дидактичного процесу визначає цілі, основи організації та проведення професійного навчання у різноманітних професійних навчальних закладах і може бути структурною, динамічною, факторною, функціональною і соціально-технологічною.

Модель підготовки спеціаліста – система, що відображає або відтворює існуючі чи проєктовані структури, склад, зміст навчання спеціаліста і організацію навчального процесу, який забезпечує їх реалізацію⁵⁵.

О. Антонова розглядає моделювання як досить новий і перспективний метод наукового пошуку, який ґрунтується на побудові і дослідженні моделей, як засіб вивчення явищ і процесів. Вона зазначає, що наукова модель – це уявно чи матеріально реалізована система, яка адекватно відображає предмет дослідження і здатна замінити його такою мірою, що вивчення моделі дозволяє одержати нову інформацію про сам предмет⁵⁶.

⁵¹ *Енциклопедія Сучасної України* / Наук.-ред. підготовка: Координаційне бюро Енциклопедії Сучасної України НАН України. – К.: ВАТ „Поліграфкнига”. – 2003. – Т.2. – Б – Біо. – 870 с., ил. – с. 474.

⁵² Вітвицька С.С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект: Монографія. – Житомир: Видавництво: ЖДУ імені І.Франка, 2009. – 436 с.

⁵³ Зязюн І. А. Реформа освіти в Японії // Рідна школа. – 1993. – № 8. – С. 67-74.

⁵⁴ Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

⁵⁵ *Енциклопедія професійного освіти*: В 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. – М., АПО. – 1999. – 440 с., ил. Т.2 – М – П – 1999. – С. 78.

⁵⁶ Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування: Монографія. – Житомир: ЖДПУ, 2003. – С. 51.

У нашому випадку модель відтворює структуру та технологію підготовки майбутнього вчителя початкових класів до виконання ним педагогічних функцій при організації художньо-технічної творчості учнів.

Ми розглядаємо функції як завдання, пов'язані з діяльністю.

Створена модель відображає структуру підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів.

У розробці моделі ми виходимо з того, що підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів є процесом творчим, цілісним і продуктивним.

Модель цілісного педагогічного процесу у ВНЗ належить В. Беспальку та Ю. Татуру. В основі цієї системи – навчально-методичний комплекс, що включає множину компонентів, які знаходяться у взаємодії і утворюють певну цілісність. До них належать: мета підготовки спеціаліста, студенти, зміст навчання і виховання, дидактичні умови розв'язання завдань педагогічного процесу, викладачі, технічні засоби навчання, форми організації педагогічної діяльності⁵⁷.

Реалізацію цілісного підходу у підготовці майбутніх учителів початкових класів активно досліджували з початку 90-х років ХХ ст. В. Семиченко, І. Колеснікова, В. Якунін, А. Міщенко, Л. Хомич та інші. Основна ідея експериментальної роботи полягала в тому, що особистість учителя формується в цілісному педагогічному процесі, який сприяє розвитку системного бачення навчально-виховного процесу і готовності його реалізувати.

Шляхи оптимізації педагогічного процесу у вищому навчальному закладі обґрунтовані в монографії Н. Нечаєва. Одним з головних є введення у навчальні плани інтегрованих курсів, які забезпечують взаємодію окремих дисциплін, утворюють цілісну систему, розкривають міжпредметні зв'язки⁵⁸.

Як стверджує О. Глузман, педагогічний процес – це синтетична модель викладання і навчання, яка потрібна для теоретичного усвідомлення змісту, структури і функцій педагогічної освіти. Головним принципом побудови і реалізації цієї моделі є цілісність. Ефективність підготовки залежить від рівня усвідомлення викладачами і студентами педагогічного процесу як цілісного, як інтегративного результату керування власною діяльністю⁵⁹.

Л. Хомич вважає, що ефективність формування особистості майбутнього вчителя початкових класів забезпечується цілісною системою підготовки, яка притаманна педагогічному процесу і розглядається як єдність духовно-особистісних, соціально-психологічних, технологічних компонентів навчання і виховання⁶⁰.

⁵⁷ Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки студентов. – М.: Высш. шк., 1989. – 143 с.

⁵⁸ Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. – М.: Высшая шк., 1985. – 113 с.

⁵⁹ Глузман О.В., Володько В.М. Вища педагогічна освіта в Японії: стан, проблеми та перспективи // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 241-244.

⁶⁰ Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: Монографія / Л.О. Хомич. – К.: Магістр-S, 1998. – 200 с.

У дослідженнях, присвячених удосконаленню підготовки майбутніх учителів початкових класів, зокрема зазначається, що її структура і зміст є складними утвореннями, які передбачають досягнення певної мети:

- 1) формування якостей і властивостей особистості, які визначають психологічну готовність до педагогічної роботи, її спрямованість;
- 2) озброєння теоретичними знаннями про закономірності педагогічного процесу, форми і способи його організації;
- 3) розвиток практичних умінь і навичок організації навчально-виховного процесу, керівництво ним у конкретних педагогічних умовах.

У кодексі професійної етики вчителя, розробленому І. Чернокозовим, поставлено вимоги до вчителя як до особистості. Кодекс містить норми педагогічної моралі, а також рекомендує узагальнені моделі поведінки в типових для педагогічної праці ситуаціях. Автор зазначає, що ці узагальнення є своєрідним орієнтиром, який стимулює творчість учителя в конкретних ситуаціях.

Важливим для нашого дослідження є праці відомого українського вченого Г. Васяновича, в яких особливу увагу приділяє таким якостям вчителя як моральність та відповідальне ставлення до своїх професійних обов'язків⁶¹.

Аналіз професіограми і кодексу професійної етики педагога свідчить, що провідну роль у підготовці майбутнього вчителя відіграють професійно-педагогічний та індивідуально-психологічний напрями. Виходячи з цих положень, підготовка майбутнього вчителя початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів передбачає оволодіння ним психолого-педагогічними, методичними, художньо-естетичними, технологічними знаннями, практичними вміннями під час навчально-пізнавальної, навчально-практичної і самостійної роботи та формування його особистості.

Поняття „формування особистості” нами вживається у двох вимірах: педагогічному (як „проекування” особистості) і психологічному (як її розвиток, його процес і результат).

Грунтуючись на вивченій психолого-педагогічній літературі, зокрема наукових працях Н. Кузьміної, І. Лернера, В. Сластьоніна та ін., ми зробили висновок про те, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкових класів характеризується основними функціональними (гностичний, організаторський, конструктивний, проєктивний, комунікативний) компонентами. Ці функціональні компоненти підготовки майбутніх учителів початкових класів знаходять глибоке відображення у професіограмі вчителя, державних стандартах, наукових дослідженнях О. Абдулліної, Б. Андрієвського, В. Бондаря, О. Дубасенюк, І. Зязюна, О. Мороза, Н. Ничкало, І. Підласого, В. Сластьоніна та ін. Враховуючи науково-практичний досвід компонентно-структурного дослідження педагогічних систем (С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Беспалька,

⁶¹ Васянович Г. П. Педагогічна етика: Навч.-метод. посіб. – Львів: Норма, 2005. – 344 с.

М. Кагана, Н. Кузьміної та ін.), у дослідженні ми здійснили системний аналіз підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів і розробили структурну модель. Ця модель включає такі компоненти: ціле-мотиваційний, інформаційний, дієво-практичний, організаторський, творчо-пошуковий, емоційно-ціннісний, рефлексивно-діагностичний, оцінно-результативний.

Основою вибору вищезазначених компонентів стала концепція І. Лернера, вихідне положення якої полягає у тому, що глобальна функція навчання – засвоєння молодим поколінням соціальної культури та її збереження і розвиток.

І. Лернер обґрунтовує чотири основні елементи змісту освіти, такі, як:

- 1) інформація, яка підлягає засвоєнню; знання, які накопичені людством (основні ідеї, концепції, теорії, поняття науки; знання про шляхи, методи пізнання, типи і способи розумових дій;
- 2) способи діяльності – уміння, навички;
- 3) досвід емоційно-ціннісного ставлення до знань;
- 4) досвід творчої діяльності (перенесення знань, варіативність, комбінування).

Науковим підґрунтям для наповнення структурних компонентів слугували Державний стандарт початкової загальної освіти, Цільова комплексна програма „Вчитель”, „Концепція Державного стандарту професійно-технічної освіти України”, „Концепція естетичного виховання молоді в умовах відродження української національної культури”, „Державна програма естетичного виховання”, „Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти”, Комплексна програма пошуку навчання і виховання обдарованих дітей та молоді „Творча обдарованість”.

Отже, розроблена нами модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації дизайн-діяльності стала результатом теоретичного та експериментального дослідження (див. рис. 2.5).

Реалізація цієї моделі спрямована на основний ціннісний орієнтир у діяльності вищого навчального закладу – особистість студента, його людський потенціал – духовно-моральний, інтелектуальний, творчо-пошуковий, фізичний, естетичний.

Головною метою системи вищої педагогічної освіти є професійна підготовка вчителів високої кваліфікації згідно соціального замовлення.

Розроблена модель розкриває особливості змісту та структури, послідовність, взаємозв'язок усіх складових процесу підготовки. Модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів містить такі основні блоки (теоретичний, практичний, науково-методичний); передбачає активну розумову діяльність студентів як в аудиторний час (в процесі вивчення навчальних дисциплін психолого-педагогічного та художньо-естетичного циклів, педагогічної практики, науково-дослідної роботи), так і у позааудиторний із залученням майбутніх фахівців до колективної, групової, індивідуальної роботи,

розв'язання проблемних ситуацій із застосуванням активних та інтерактивних методів навчання.

Способом підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації дизайн-діяльності учнів ми визначаємо впровадження особистісно орієнтованої технології навчання, використання набутих психолого-педагогічних, методичних, художньо-естетичних, технологічних знань, умінь; сформованих навичок з методики викладання предметів художньо-естетичного циклу у процесі навчально-виховного процесу.

Модель підготовки розкриває особливості структури (з яких елементів та етапів складається процес підготовки), послідовність, зв'язок цих елементів і в цілому особливості конструювання змісту такої підготовки.

Ціле-мотиваційний компонент передбачає цілеспрямованість організації підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів.

Ефективність реалізації цілей підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів перебуває у прямій залежності від здатності вчителя зіставляти їх з провідними цілями професійно-педагогічної діяльності у цілому.

Мотивація – процес спонукання людини до здійснення тих чи інших дій та вчинків; складний соціально-психологічний, інтелектуальний, емоційний та вольовий акт, який потребує аналізу та оцінки альтернатив, вибору та прийняття рішень⁶².

Проблеми мотивації, починаючи з обґрунтування концепції „людських відношень” привернули до себе пильну увагу дослідників (особливо у США) і до сьогодні досить глибоко і всебічно вивчені. Існують різноманітні концепції і теорії мотивації поведінки. Це теорії „ієрархії потреб” А. Маслоу, двохфакторна теорія мотивації Ф. Герцберга, мотиваційні теорії Д. Макгрегора та інші⁶³.

Мотив – це досить складне утворення, яке поєднує різні види спонукань: потреби, прагнення, цілі, інтереси, установки, ідеали. Тому до такого компонента моделі вміщено певну кількість показників, що характеризують і розширюють уявлення вчителя початкових класів про його підготовку до організації художньо-технічної творчості учнів.

Показниками ціле-мотиваційного компонента є потреба у художньо-технічній творчості, у формуванні художньо-технічних умінь, навичок культури розумової та фізичної праці; у формуванні пізнавального інтересу школярів, інтелектуальних умінь та навичок в активній пізнавальній художньо-технічній діяльності; у виконанні видів художньо-технічної творчості; у забезпеченні безпосереднього контакту молодших школярів з художньо-технічною творчістю; спрямованість на організацію художньо-технічної творчості учнів; спрямованість особистості на професійне самовдосконалення, мотивовану відповідальним ставленням до художньо-

⁶² *Енциклопедія професійного образования*: В 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1998. – Т. 2. – С. 93-94.

⁶³ Там само.

технічної творчості; потреба у використанні на уроках праці та образотворчого мистецтва сучасних інноваційних технологій навчання; потреба у формуванні естетичної культури школярів (розвиток у молодших школярів здібності сприймати прекрасне у природі, у праці, у творах мистецтва, оточуючій дійсності); потреба у формуванні творчих художньо-технічних здібностей (виховання та розвиток таких якостей, як потреби, здібності, які перетворюють особистість в активного творця); потреба реалізувати конструкторсько-технологічний підхід до праці; інтеграція вербальних, графічних, сенсомоторних дій з різними матеріалами.

Інформаційний компонент. Основною складовою інформаційного компонента є знання. Вищим рівнем методології науки, що досліджує процес формування знань, виступає філософська методологія. „Знання” – категорія загальнофілософська.

Згідно з концепцією системно-діяльнісного підходу, знання лежать в основі теоретичної і практичної підготовки вчителя до здійснення ним професійної діяльності⁶⁴.

Поняття знання повною мірою належать до навчального пізнання. Тому знання у педагогічній науці часто визначають як розуміння, збереження у пам'яті та уміння відтворити основні факти науки й відповідні теоретичні узагальнення (правила, закони, теорії тощо).

По-друге, поняття „знання” вживається у широкому й у вузькому значеннях. Знання у широкому значенні – це комплекс теоретичних і практичних знань та уміння їх застосовувати у різних сферах діяльності; у вузькому значенні (в окремій галузі науки) – це понятійно-фактична складова навчального матеріалу, яка вміщує взаємопов'язаних факти, закономірності, теорії, узагальнення, терміни.

По-третє, за повнотою, глибиною та всеосяжністю охоплення об'єкта пізнання виділяють два рівні знань – емпіричний та теоретичний.

Характерною особливістю інформаційного компонента є те, що він має інтегровану структуру знань, тому можна виділити такі категорії знань:

1. Психолого-педагогічні знання: знання індивідуальних та вікових особливостей учнів початкових класів; психології творчої діяльності молодших школярів, розвиток творчих здібностей; знання психологічних методів вивчення таких психічних процесів, як сприймання, пам'ять, уява та ін.; знання про володіння формами, методами, засобами ефективно організації художньо-технічної творчості учнів; знання про психолого-педагогічні умови навчально-виховного процесу; знання сучасних підходів до навчання і виховання учнів початкових класів, а також передового педагогічного досвіду з питань організації художньо-технічної творчості.

2. Методичні знання: знання методики викладання навчальних предметів; знання змісту дисциплін художньо-естетичного циклу та трудового навчання; методики самовиховання, саморозвитку,

⁶⁴ Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів: теорія та технологія формування: Монографія. – Житомир: ЖДУ, 2004. – С. 59.

самовдосконалення вчителя; знання про підбір і виготовлення розвивального дидактичного матеріалу і наочних засобів; методики проведення творчих завдань у мікрогрупах.

3. Художньо-естетичні знання: інформаційні (знання законів естетики, законів краси, мистецтва, художньо-естетичного розвитку світової та національної культури); емоційно-почуттєві (знання сутності та структури естетичної свідомості, естетичних потреб, почуттів, смаків, ідеалів, здібностей); діяльнісні (знання естетики поведінки, специфіки художньо-технічної діяльності); знання специфіки художнього коструювання.

4. Технологічні знання: знання технології здійснення художньо-технічного розвитку дітей; традиційної та нестандартної техніки виконання виробів; технології словесного, колірно-графічного та предметно вираженого образотворення; прийомів роботи з інструментами та матеріалами; технології та техніка виконання виробів, спрямованої на засвоєння прийомів, операцій, процесів; набуття навичок творчої праці; вимоги до технології організації художньо-технічної творчості; знання інформаційних технічних технологій (використання елементів комп'ютерної графіки).

Центральне місце у процесі набуття і нагромадження нових знань у сучасних умовах займають інформаційні технології. З огляду на зазначене, інформаційна культура набуває особливої значимості, осмислюється в сучасних наукових дослідженнях як „складно організована система”⁶⁵.

Важливим компонентом підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості є *дієво-практичний компонент*, який охоплює володіння набором умінь, дидактичних методів, прийомів та організаційних форм, які є основою фахової майстерності.

Різні аспекти формування професійних, педагогічних умінь вивчали А. Акімова, Ю. Бабанський, В. Беспалько, С. Вітвицька, П. Гальперін, А. Деркач, Т. Ільїна, Є. Кабанова-Меллер, Н. Кузьміна, К. Платонов, Л. Спірін, Н. Тализіна та ін.

Педагогічні уміння розглядаються вченими „як сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних засадах”⁶⁶.

До основної групи умінь, які мають бути сформовані у майбутніх фахівців, ми відносимо гностичні, конструктивні, комунікативні та організаторські, спеціальні, інтелектуальні.

Аналіз сутності кожної групи умінь подано у таблиці (див. табл. 2.1).

Важливим компонентом підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації дизайн-діяльності учнів є *організаторський компонент*, який пов'язаний з умінням педагога організовувати як діяльність учнів, так і власну. До структури організаторського компонента належать такі складові: знання про закономірності художньо-технічної творчості; вибір доцільних організаційних форм праці для самореалізації творчого потенціалу особистості; організація творчих груп за інтересами; організаторські уміння;

⁶⁵ Голицын Г. А. Информатика и творчество. – М.: Русский мир, 1997. – 364 с.

⁶⁶ Мойсеюк Н. С. Педагогіка: Навч. посіб. – 3-є видання, доповнене. – К.: ВАТ „КДНК”, 2001. – С.148.

організаторські здібності; прагнення до організаторської діяльності по збагаченню професійного досвіду, вдосконаленню особистісних якостей; залучення до різних видів дизайн-діяльності.

Таблиця 2.1.

Основні групи умінь дієво-практичного компонента

Групи умінь	Перелік професійних умінь
Гностичні, пов'язані з вивченням учнів	<ul style="list-style-type: none"> - спостереження за вибором видів художньо-технічної творчості; - вивчення емоційного стану в процесі художньо-технічної творчості; - здатність помічати прогресуючий рух в емоційно-почуттєвому розвитку за зміною видів художньо-технічної творчості; - спроможність виділяти учнів, які потребують психолого-педагогічного впливу.
Конструктивні	<ul style="list-style-type: none"> - здатність стимулювати враження, переживання з метою спонування до художньо-технічної творчості; - уміння планувати конструктивну діяльність; - розуміння необхідності готувати обладнання для конструктивної діяльності; - моделювання ефективних форм роботи вчителя початкових класів, що спрямовані на розвиток пізнавальних інтересів молодших школярів; - відбирати методи і прийоми конструктивної діяльності відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів.
Комунікативні	<ul style="list-style-type: none"> - викликати емоційно-позитивне ставлення до художньо-технічної творчості з різних видів мистецтв; - стимулювати художньо-образне мислення і уяву для ефективного формування комплексних образів художнього типу засобами конструктивних дій; - створювати атмосферу фізичного та емоційного благополуччя; - володіти інтонаційним мовленням і сукупністю екстралінгвістичних засобів для його передачі.
Організаторські	<ul style="list-style-type: none"> - володіти різними способами організації художньо-технічної творчості; - швидко і гнучко переходити від одного виду художньо-технічної творчості до іншого; - заохочувати учнів до художньо-технічної творчості власним прикладом.
Спеціальні	<ul style="list-style-type: none"> - уміння практично виконувати конструктивні дії (технологічні дії) в роботі з різними матеріалами.
Інтелектуальні	<p>володіти сукупністю інтелектуальних умінь:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>логічними</i> (аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація, узагальнення, порівняння, індукція, дедукція); - <i>евристичними</i> (прогнозування, моделювання, аналогізування, комбінування, варіювання, екстраполювання, конструювання); - <i>корекційними</i> (співвіднесення рішення з вимогами задачі, еталоном-зразком; уточнення проекту рішення; моделювання проекту; остаточне оформлення).

Вивчення психолого-педагогічної літератури з проблеми формування організаторських умінь свідчить, що вчені розглядають організаторські

уміння як складову частину організаторських здібностей, котрі є невід'ємною частиною педагогічних здібностей. Здібності у науковій літературі розглядаються в різних аспектах, зокрема:

- природа здібностей у цілому (С. Рубінштейн, Б. Теплов, Н. Лейтес, В. Крутецький, Ю. Самарин);
- педагогічні здібності (Н. Левітов, Ф. Гоноболин, Н. Кузьміна, А. Щербаков, Б. Митюрлов, Д. Николенко);
- організаторські здібності (Л. Уманський, А. Ковальов, Н. Мясичев, С. Кондратьєва).

Організаторські уміння та систему їх підготовки досліджували вчені В. Ламшус, Клемм (Німеччина), З. Людкевич, С. Родомський (Польща), П. Йоргенсен (Данія), Р. Бремвель (Англія). Організаторські уміння можна розглянути у двох аспектах: знання – практичні дії (див. рис. 2.4).



Рис.2.4. Структура організаторських умінь підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації дизайн-діяльності учнів

Творчо-пошуковий компонент містить такі складові: цільову спрямованість особистості майбутнього педагога, прояв потреби у творчій діяльності, рівень його інноваційної культури та технологічності; оволодіння

методиками та технологіями, особистісно зорієнтовану взаємодію в освітньому середовищі, педагогічний самоаналіз та ієрархію уявлень про пошукову діяльність. Структура творчо-пошукового компонента має такі складові: знання специфіки навчальної і художньо-технічної діяльності; зміст художньо-технічної творчості; вміння визначати мету, задачі та реалізувати конструктивно-технологічний підхід до праці; взаємодоповнюваність вербальних, графічних, сенсомоторних дій з різними матеріалами; творчий підхід до професійної діяльності; нестандартний підхід до художньо-технічної творчості (здатність до творчого мислення, сміливість у використанні інноваційних ідей і відповідальність за результати їх впровадження; моделювання власних методів та прийомів художньо-технічної творчості та заохочення їх до пошукової діяльності); ігрова діяльність; інтеграція видів мистецтв.

До творчо-пошукового компонента належать такі принципи структурування змісту художньо-технічної творчості:

- асоціативність – забезпечення асоціативних взаємозв'язків між темами конструктивних завдань;
- варіативність – можливість вибору художньо-технічних завдань різного характеру: робота з різними пластичними матеріалами;
- сюжетність – структурування тематичного змісту художньо-технічної творчості з урахуванням взаємозв'язку його композиційних елементів;
- цілісність – зміст художньо-технічної творчості є органічною частиною цілісного виховного процесу на уроках образотворчого мистецтва і художньої праці;
- конструктивність – забезпечення єдності мислення, почуття і вміння зі змістом конструктивної діяльності;
- природовідповідність і поліфонічність – наявність комплексних багатоканальних засобів впливу художньо-технічної творчості на особистість молодших школярів, які відповідають їх віковим потребам і мотивам діяльності;
- композиційність – дотримання композиційних закономірностей у художньо-технічній творчості;
- емоціогенність – забезпечення стимулюючого впливу на художньо-технічну активність емоційного сприймання пластичних мистецтв;
- арттерапевтичність – можливість діагностики і корекції рівня формування конструктивних дій особистості засобами художньо-технічної творчості.

Емоційно-ціннісний компонент передбачає уміння викликати позитивні емоції, створювати настрій-мажор, а також систему цінностей та ціннісних орієнтацій особистості.

До емоційно-ціннісного компонента належать способи пристосування своїх професійних можливостей до організації художньо-технічної творчості учнів та врахування їх індивідуальних особливостей.

Емоційно-ціннісний компонент підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів має такі складові: здатність до емоційно-емпатійних реакцій у художньо-педагогічних ситуаціях та ставлення до художньо-технічної творчості; власна мотивація успіху (впевненість у своїх професійних якостях); нетерпимість до професійних недоліків; уміння контролювати свій емоційний стан у художньо-педагогічній ситуації, зважено керувати ситуацією, спрямовуючи її на вирішення поставленої мети; установку на самопізнання і фіксацію відношення до свого професійного „Я”; потребу у самопізнанні, самовдосконаленні, розвитку професійної рефлексії; формування естетичного ставлення, смаку, естетичного ідеалу; художньо-емоційне освоєння дійсності через почуття, переживання, оцінки, смаки, ідеали; естетику поведінки у ставленні до праці і до суспільства, у манерах і зовнішньому вигляді, у формах спілкування з людьми.

Рефлексивно-діагностичний компонент являє собою спрямованість свідомості особистості майбутнього вчителя початкових класів на власні думки, почуття, оцінку результатів організації художньо-технічної творчості учнів. Художньо-технічна творчість неможлива без рефлексії. Основними показниками вищевказаного компоненту є *рефлексія самоактуалізації, психологічна, феноменологічна, методична, професійна рефлексії*.

В основі *психологічної рефлексії* лежать такі дії: пізнання реального „Я”; самоаналіз власних думок, почуттів, вчинків; зіставлення з ідеальним „Я”. В основі *рефлексії самоактуалізації* лежать такі дії: самооцінка; самопізнання; ідентифікація; самовиховання; самоствердження; професійне самовдосконалення. *Феноменологічна рефлексія* включає такі складові: сформованість здібності додавати процесу самопізнання і самовдосконалення синтезованої, цілісної форми; інтенційність самопізнання (спрямованість свідомості на власні професійні якості як предмет феноменологічного пізнання – диференціація позитивних і негативних якостей особистості, прийняття рішень щодо заміщення останніх); уміння у самооцінці виділити окремі одиниці (феномени), кожна з яких є предметом феноменологічного пізнання; здатність до виконання функцій повідомлення смислу окремих якостей, їх проявів у конкретних ситуаціях, діях, значеннях.

Одним із різновидів рефлексій у підготовці майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів є *методична рефлексія*: потреба у неперервному творчому розвитку; узагальнення принципів художньо-естетичного виховання; оволодіння методами художньо-педагогічної діяльності; оволодіння способами конструювання у процесі художньо-технічної творчості; оформлення власних оригінальних методик, системи тренінгів рефлексивної дії.

Показниками *професійної рефлексії* є спрямованість рефлексивного мислення на об'єкти професійної діяльності, оцінку процесу і продукту творчості учнів; спрямованість рефлексивного мислення на особистісні професійні якості; спрямованість рефлексивного мислення на емоційні

реакції; спрямованість рефлексивного мислення на когнітивні (пов'язані з професійною діяльністю) уявлення.

До структури рефлексивно-діагностичного компонента ми відносимо вміння свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівень власного розвитку, сформованість таких важливих якостей, як реактивність, ініціативність, націленість на співпрацю, співтворчість, упевненість у собі, схильність до самоаналізу, здатність до імпровізації, передбачення, творчого уявлення, а також професійно-значущих знань, умінь, навичок.

Оцінно-результативний компонент включає контроль, самоконтроль, оцінку та самооцінку здійсненої діяльності з метою фіксації її результатів та подальшою їх переоцінкою; а також вміння оцінювати результати, процес, технологію створення виробів.

Отже, в результаті аналізу наукової літератури та вивчення реальної педагогічної дійсності нами була розроблена модель підготовки (див. рис. 2.5).

Грунтуючись на аналізі наукової літератури, підготовку майбутніх учителів початкових класів до організації дизайн-діяльності учнів ми розуміємо як складний процес отримання й використання психолого-педагогічних, художньо-естетичних, методичних, технологічних знань, умінь та навичок, формування професійних якостей та здібностей, необхідних майбутньому вчителю для здійснення професійно-педагогічної діяльності та творчого використання умінь, оволодіння технологіями, прийомами планування та управління навчально-виховною діяльністю, спрямованою на розвиток художньо-технічної творчості як вчителя, так і учнів.

Важливе значення для вчителя має усвідомлення ним структури і результатів своєї діяльності. У нашому дослідженні структурою процесу підготовки буде слугувати створена нами модель, а результатом – готовність майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів.

Професійна готовність до педагогічної діяльності виступає, як складне інтегральне утворення структури особистості спеціаліста, яке дозволяє свідчити про якість професійної підготовки, сформованості професійних знань, умінь, навичок, соціально-психологічну схильність до роботи з дітьми.

Показники професійної готовності виступають як сукупність внутрішніх умов, що впливають на процес професійної адаптації в часовому, змістовому, організаційному, результативному аспектах; створюють підґрунтя успішності входження в педагогічну роботу; дозволяють формулювати критерії та рівні адаптованості спеціаліста, визначають напрями та зміст адаптаційної роботи.

Зміст і структура готовності визначається специфікою діяльності як такої стосовно до психічних процесів, стану, досвіду, властивостей і якостей особистості спеціаліста.



2.5. Модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації дизайн-діяльності учнів

Отже, теоретико-методологічний аналіз концепцій професійної готовності педагогів до педагогічної діяльності свідчить, що у визначенні готовності майбутнього вчителя початкових класів потрібно виходити зі специфіки роботи у початковій школі та специфіки організації художньо-технічної творчості.

На нашу думку, педагогічна готовність обумовлена рівнем творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів, де творчість стає вирішальним фактором успіху, близькою до концепту професійних переконань, ступенем професійного зростання особистості.

Для успішного досягнення мети дослідження – формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів – нами було визначено та обґрунтовано компоненти (науково-теоретичний, дидактичний, особистісний, психологічний, художньо-технічний) та наукові підходи до здійснення технології, що є завданням формувального етапу експерименту.

Враховуючи науково-практичний досвід компонентно-структурного дослідження педагогічних систем, ми здійснили системно-структурний аналіз підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів.

У результаті аналізу сучасних дидактичних теорій ми зробили висновок, що в основі обґрунтування такої моделі має бути ідея забезпечення суб'єктності майбутнього фахівця у дидактичному процесі, у професійній діяльності.

У побудові моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів ми передбачали формування особистості як майбутнього фахівця, так і учня.

В основу розробленої нами моделі було покладено сучасні підходи вчених-педагогів, психологів, мистецтвознавців до проблеми підготовки майбутніх фахівців.

Нами було визначено структурні компоненти: ціле-мотиваційний, інформаційний, дієво-практичний, організаторський, творчо-пошуковий, емоційно-ціннісний, рефлексивно-діагностичний, оцінно-результативний.

Ґрунтуючись на дослідженнях учених щодо вивчення проблеми готовності, ми визначили критерії (спонукальний, інформаційний, практичний, організаторський, ціннісний, рефлексивний, результативний) та показники готовності майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів, а також виділили чотири рівні готовності вчителів (пізнавально-ознайомлюваний, репродуктивний, конструктивно-варіативний та творчий).

2.3. Модель формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя (Мірошніченко О.А.)

Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті ставить надзвичайно важливі завдання перед вітчизняною системою вищої освіти. Для оптимальної реалізації цих завдань у системі вищої педагогічної освіти потрібно мати чітку науково-теоретичну основу для розробки моделі формування соціально значущих якостей сучасного вчителя.

Такою основою нами визначені наукові підходи: соціально-філософський, гуманістичний, креативний, технологічний.

Модель ми розглядається нами як речова, знакова або уявна система, що відтворює принципи внутрішньої організації та функціонування, а також певні властивості, ознаки чи характеристики об'єкта дослідження, безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене або недоцільне, а моделі освіти – як сформовані за допомогою знакових систем розумові аналоги (логічні конструкти), які схематично відображають освітню практику в цілому або її окремі фрагменти.

С.С. Вітвицька зазначає, що модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі⁶⁷.

Базуючись на розумінні змісту понять «модель», «формування соціально-значущих якостей», під моделлю формування ми розуміємо систему взаємопов'язаних елементів педагогічного процесу, котрі забезпечують достатній рівень сформованості у студентів соціально значущих якостей майбутнього вчителя.

Модель є дидактичною і може бути використана при підготовці майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах. Аналіз сучасних дидактичних концепцій свідчить, що в основі обґрунтування такої моделі має бути ідея забезпечення суб'єктності майбутнього фахівця у дидактичному процесі та професійній діяльності.

Система навчального процесу, яка створює сучасну модель навчання – це цілісна множина сукупності її основних складових. Модель – це знакова система, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування і зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження. Наявність науково обґрунтованої моделі навчального процесу дозволяє прогнозувати його розвиток. А це особливо важливо для педагогічного процесу, бо в ньому обов'язково слід передбачати й прогнозувати майбутній позитивний результат. Педагогічна освіта готує студента до майбутньої соціально спрямованої діяльності, тому вона має бути динамічною, своєчасно реагувати на соціальні запити і готувати підростаюче покоління до повноцінного життя. Всього цього можна досягти завдяки дидактичному моделюванню.

⁶⁷ Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підруч. за модульно-рейтинговою системою навч. для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – С. 31.

Дидактичне моделювання – це система дій, яка забезпечує адекватне засвоєння модельованих властивостей, зв'язків і відношень об'єкта, що пізнається. Об'єктами дидактичного моделювання виступають природні та штучні системи, а суб'єктом – людська свідомість. Модель дидактичного процесу визначає цілі, основи організації та проведення навчально-виховного процесу і може бути структурною, динамічною, факторною, функціональною і соціально-технологічною.

Поняття «формування особистості» може вживатися у двох вимірах: педагогічному (як «проектування» особистості) і психологічному (як її розвиток, процес і результат). За дослідженнями А.В. Петровського, педагогічний і психологічний підходи до формування особистості складають нерозривну єдність. У побудові моделі формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя ми виходимо з положень концепції «зони найближчого розвитку» Л.С. Виготського та концепції «перспективних ліній» А.С. Макаренка.

У побудові моделі ми виходили з тих функцій, які виконує вчитель, та визначеної нами професіограми педагога.

Розглянуті функції вчителя тісно пов'язані з реалізацією соціально значущих якостей особистості і тими вимогами до нього, які зумовлені їх змістом. Основні соціальні функції – методико-просвітницька та організаційно-координаційна детерміновані місцем вчителя, яке він займає у системі інститутів соціалізації. Дослідження багатьох учених (Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін, А.І. Щербаков та ін.) переконливо доводять, що у навчально-виховному процесі виявляють себе такі взаємопов'язані функції вчителя: діагностична, орієнтаційно-прогностична, конструктивно-проектувальна, організаторська, інформаційно-пояснювальна, комунікативно-стимуляційна, аналітико-оцінна, дослідницько-творча.

Діагностична функція педагогічної діяльності пов'язана з розпізнаванням і вивченням істотних ознак освіченості, їх комбінування, форм вираження як реалізованих цілей освіти. Оцінка знань, умінь, навичок, вихованості, розвитку учня дає змогу глибше вивчити протікання навчально-виховного процесу, встановити причини, що перешкоджають досягненню бажаного ступеня розвитку рис і якостей особистості; визначити фактори, які сприяють успішному здійсненню цілей освіти.

Орієнтаційно-прогностична функція. Управління педагогічним процесом передбачає орієнтацію на чітко представлений у свідомості кінцевий результат. Знання суті і логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового та індивідуального розвитку учнів дозволяють прогнозувати передбачення розвитку чогось, що базується на певних даних, як учні сприймуть матеріал, перебуваючи під впливом життєвих уявлень, який учнівський досвід буде сприяти глибшому проникненню в суть явища, що саме учні зрозуміють неправильно. Педагогічне прогнозування передбачає також бачення тих якостей учнів, які можуть бути сформовані за певний проміжок часу.

Ця функція педагогічної діяльності потребує вміння педагога прогнозувати розвиток особистості — розвиток її якостей, почуттів, волі і поведінки, враховувати можливі відхилення в розвитку; прогнозувати хід педагогічного процесу: результати застосування тих чи інших форм, методів, прийомів і засобів навчання та виховання.

Конструктивно-проектувальна функція діяльності вчителя органічно пов'язана з орієнтаційно-прогностичною. Її суть полягає в конструюванні та проектуванні змісту навчально-виховної роботи, у доборі способів організації діяльності учнів, які найповніше реалізують зміст і викликають захоплення учнів спільною діяльністю. Вона вимагає від педагога вмінь переорієнтовувати цілі і зміст освіти та виховання на конкретні педагогічні завдання; враховувати потреби й інтереси учнів, можливості матеріальної бази, власний досвід та інше; визначати основні і другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу; добирати види діяльності, підпорядковані визначеним завданням; планувати систему діяльності учнів; планувати індивідуальну роботу з учнями з метою розвитку їхніх здібностей, творчих сил й обдарувань; відбирати зміст, обирати форми, методи і засоби педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні; планувати систему прийомів стимулювання активності учнів; планувати способи створення особистісно-розвивального середовища.

Організаційна функція діяльності педагога потребує вмінь залучення учнів до різних видів діяльності й організувати діяльність колективу. Для цього вчителю, вихователю необхідно вміти розвивати в учнів, вихованців стійкий інтерес до навчання, праці та інших видів діяльності; формувати потребу в знаннях; озброювати основами наукової організації навчальної праці; організувати соціально-орієнтовні етичні, трудові, естетичні, екологічні, спортивні та інші виховні справи; розвивати в учнів ініціативу планувати спільну роботу, вміння розподіляти доручення, проводити інструктаж, координування спільної діяльності; створювати спеціальні ситуації для здійснення вихованцями моральних вчинків.

Інформаційно-пояснювальна функція діяльності вчителя пов'язана з базуванням навчання і виховання на інформаційних процесах. Оволодіння знаннями, світоглядними та морально-етичними ідеями є найважливішою умовою розвитку й формування особистості учня. Учителю у цьому випадку виступає не лише організатором педагогічного процесу, а й джерелом наукової, світоглядної та морально-етичної інформації. Тому велике значення у професійній підготовці вчителя має глибоке знання предмета, який він викладає, науково-світоглядне переконання педагога. Від того, як сам учитель володіє навчальним матеріалом, залежить якість його пояснення, глибина змісту, логіка викладу, наповненість яскравими деталями і фактами. Ерудований учитель знає найновіші наукові ідеї та вміє доступно донести їх до учнів.

Комунікативно-стимуляційна функція педагогічної діяльності передбачає великий вплив на учнів особистісної чарівності вчителя, його моральної культури, уміння встановлювати й підтримувати доброзичливі

стосунки з учнями, власним прикладом пробуджувати їх до активної навчально-пізнавальної, трудової та інших видів діяльності. Ця функція включає прояв любові до дітей, теплоту і турботу про них, що в поєднанні характеризує стиль гуманних взаємовідносин. Функція досить гостро ставить проблему професійного росту вчителя, його сумлінної роботи над підвищенням свого наукового рівня й набуттям рівня моральної досконалості.

Аналітико-оцінна функція діяльності вчителя пов'язана з необхідністю аналізувати результат навчально-виховного процесу, виявляти в ньому позитивні зрушення і недоліки, порівнювати досягнуті результати з поставленими цілями і завданнями, оцінювати ці результати, вносити необхідні корективи в педагогічний процес, вести пошуки шляхів його вдосконалення, ширше використовувати передовий педагогічний досвід.

Дослідницько-творча функція педагогічної діяльності має два рівні. Суть першої полягає в творчому застосуванні відомих педагогічних і методичних ідей у конкретних умовах навчання та виховання. Другий рівень пов'язаний з осмисленням і творчим розвитком того нового, що виходить за межі теорії, певною мірою збагачуючи її.

Такими є основні функції вчителя, для виконання яких необхідно формувати соціально значущі якості особистості. Цими функціями обумовлені структурні компоненти моделі, яка включає цільовий блок. Він містить мету (формування соціально значущих якостей), принципи та компоненти системи соціально значущих якостей.

Формування будь-яких якостей, закладених у структуру особистості, починається з мети. Метою формування соціально значущих якостей є виховання в молоді таких особливостей особистості, які сприяють розвитку суспільства, шляхом втілення в життя соціальних цінностей і ідеалів.

Життєвий вибір особистості, побудова реальної моделі поведінки, як відомо, ґрунтується передусім на її ціннісних орієнтаціях – найважливіших елементах структури особистості, закріплених життєвим досвідом індивіда. Сукупність ціннісних орієнтацій, яка склалася, утворює своєрідну вісь свідомості, що забезпечує сталість особистості, наступність певного типу поведінки й діяльності, виражену в спрямованості потреб та інтересів. Відтак ціннісні орієнтації виступають важливим чинником, який зумовлює мотивацію дій і вчинків особистості. Саме тому для опису структурних компонентів моделі формування соціально значущих якостей сучасного вчителя важливо зупинитися передусім на ціннісних орієнтаціях учителів.

У відповідності до класифікації, розробленої М.Х. Титма і його співробітниками, ми виділили кілька груп цінностей професійної діяльності [9].

І група цінностей — цінності вищого порядку. Завдяки їм виявляється ставлення до професії, прагнення з урахуванням її особливостей служити суспільству, бути корисним у народному господарстві. Вказані цінності характеризують ступінь альтруїстичної спрямованості соціальної поведінки членів суспільства. Таку групу цінностей ми назвали *соціальними*.

2 група цінностей — цінності, зумовлені специфікою педагогічної праці, тобто такими її характеристиками, що задовольняють потребу людини жити «для інших». «Майбутній учитель, не наділений розвинутою потребою жити «для інших», явно професійно непридатний», — зазначає М.Х. Титма⁶⁸. Ми окреслили такі цінності як *професійно-педагогічні*.

3 група цінностей — цінності професії, що виникають на основі різновидів винагород та стимулів у вигляді: матеріальних винагород; моральних визнань суспільством у цілому та навколишнім середовищем зокрема; можливості професійного зростання для більшого вияву своїх здібностей; специфічних умов відпочинку (тривала відпустка в літній час) тощо. Ми назвали їх *професійно-особистісними* цінностями.

4 група цінностей — цінності самовияву й професійної діяльності. До них належать ціннісні уявлення про професії: можливість самовираження, розкриття особливостей особистості, які відповідають професії. Ми охарактеризували їх як *цінностісамоактуалізації*.

Розглянуті групи цінностей тісно пов'язані між собою. Чим більша значущість специфічних цінностей, тим більша можливість для самовияву. У цій єдності виражається духовне багатство особистості; поєднання оцінки іншого з самооцінкою вдосконалення в професійній діяльності; можливість самореалізації

Відсутність цінностей або деформоване уявлення про них призводять до бездуховності, жорстокості й цинізму сучасної молоді. Тому сьогодні вкрай потрібно, щоб провідним напрямом виховання став розвиток духовної сфери життєдіяльності людини. Тільки за умови, що виховання буде ґрунтуватися на духовних засадах, моральна поведінка людей у своїй основі спиратиметься на глибоку моральну культуру, яка перейде в переконання особистості й буде проявлятися в культурному співжитті та прагненні творити добро. Виховання з позиції добра на основі системи ідей і поглядів на людину як найвищу цінність дозволить мати в майбутньому покоління порядних і доброзичливих людей, здатних виробляти власний механізм морального самоконтролю, самообмеження та сприймати мораль як частку свого «Я».

Зміст будь-якої системи цінностей визначається характером *ідеалу*, який покладено в її основу. У нашому дослідженні ми виділяємо *суспільний та моральний* ідеали педагога. Суспільний ідеал – це вища мета соціальної, громадсько-педагогічної діяльності майбутнього вчителя; моральний – регуляція моральних норм життя особистості вчителя.

Суспільний та моральний ідеали тісно пов'язані між собою. Оскільки виховний ідеал та система цінностей народу залежать від його національних властивостей, державного устрою, світогляду, релігії й моралі, рівня розвитку культури тощо, значні зміни в житті суспільства приводять до зміни в його виховній системі й, насамперед, у системі моральних цінностей

⁶⁸ Титма М. Х. Выборпрофессиикаксоциальная проблема /М. Х. Титма. – М.: Наука, 1975. – С. 43.

майбутнього вчителя. Протягом історії людство виробило універсальні, загальнолюдські цінності моралі, які мають непересічне значення для багатьох поколінь людей – істина, добро, краса, свобода, справедливість тощо. І хоч у різні епохи зміст та значення цих цінностей тлумачилися по-різному, але саме в них міститься вимога перебудови суспільства на принципах гуманізму та справедливості, гармонійного поєднання особистих і суспільних інтересів.

Проте моральні поняття не мають логічно оформленого, закінченого змісту. На інтуїтивному рівні або через емоційно-чуттєві переживання майбутній педагог формує у своїй свідомості образ морального ідеалу та відносить до нього явища соціального життя, які відповідають його абстрактно-загальному змісту. Абстрактний зміст морального ідеалу – це своєрідний регулятивний принцип, який задає логічну схему бажаним етапам морального життя майбутнього професіонала. Імперативно-ціннісна природа моральної свідомості задає своїм поняттям змістову визначеність, яка полягає не у фіксації наявної практики соціального життя, а у вираженні того «розумового настрою» вчителів, що наповнений прагненням до «справді» людського життя. Тому перед майбутніми педагогами завжди стоїть проблема: «розтлумачити» зміст, зрозуміти його, виходячи з системи реальних відносин.

Розуміння є тією пізнавальною процедурою, за допомогою якої майбутній спеціаліст відкриває для себе більш широкий спектр бачення можливостей індивідуального й соціального розвитку в порівнянні з предметно втіленим суспільним життям, що стало практикою. Сам механізм розуміння ґрунтується не просто на акті рефлексії індивіда з приводу «змістів» моральних понять, а на вираженні ним зацікавленого ставлення до досягнення такої структури людських відносин, яка відповідала б його повному розвитку, його внутрішньому прагненню до морального світопорядку. Тим самим розуміння як пізнавальний акт включає в себе і весь спектр емоційно-чуттєвих переживань, завдяки яким формується образ морального ідеалу майбутнього вчителя. Ідеал не просто осмислюється, а проходить через усю гаму емоційно-чуттєвих станів індивіда.

При цьому можливе формування двох типів ідеалу, які суттєво відрізняються. Можна створити ідеал уже існуючої суспільної системи, можна виробити й такий образ істинної дійсності, який виходить за межі цієї системи. Хоч соціальна спрямованість і евристичне значення цих типів ідеалів різні, але метод їх конструювання один і той само – ідеалізація як специфічна форма відображення. В утворенні ідеалу майбутнього педагога беруть участь творча уява, адаптація, за допомогою яких людина подумки виходить за рамки наявної ситуації й проголошує нові, досі невідомі ідеали. Таким чином, ідеал являє собою результат єдності пізнавального й ціннісного аспектів ставлення до дійсності, при цьому визначальною стороною цієї єдності є ціннісна установка особистості вчителя. Ідеали разом із переконаннями, моральними принципами, духовними потребами є складовими світогляду майбутнього вчителя.

Формування соціально значущих якостей особистості тісно пов'язане, з одного боку, з уявленнями про особистісні цінності та ідеали, а з іншого — з усвідомленням студентами, майбутніми педагогами, необхідності виконувати професійні обов'язки, тобто *професійною самосвідомістю*.

Існує декілька підходів до розуміння *професійної, педагогічної самосвідомості*. Наприклад, Б.Д. Паригін вміщує у це поняття усвідомлення людиною своєї належності до деяких професійних груп⁶⁹.

Є.А. Климов виділив у професійній самосвідомості кілька компонентів:

- 1) усвідомлення своєї належності до певної професійної спільноти;
- 2) уявлення про ступінь власної відповідності професійним еталонам, про своє місце в системі професійних ролей «на шкалі» суспільних станів;
- 3) знання людиною ступеня свого визнання в професійній групі;
- 4) знання власних сильних і слабких сторін, шляхів удосконалення, вірогідних зон успіху та невдач, індивідуальних способів успішної дії, свого найбільш успішного стилю в роботі;
- 5) уявлення про себе та свою роботу в майбутньому («я в майбутньому»)⁷⁰.

Л.М. Мітіна вважає, що професійна педагогічна самосвідомість учителя, під якою вона розуміє комплекс уявлень учителя про себе як про фахівця, включає такі складові:

- 1) усвідомлення вчителем норм, правил, моделі своєї професії (вимог до педагогічної діяльності та спілкування, до особистості) як еталона для порівняння зі своїми якостями;
- 2) усвідомлення наявності цих якостей в інших людей, порівнювання себе з якимось фахівцем середньої кваліфікації як абстрактним, так і в образі свого колеги по професії;
- 3) урахування вчителем оцінки свого професіоналізму з боку інших людей (учнів, колег, керівництва), сподівань з їхнього боку;
- 4) самооцінювання вчителем окремих продуктів своєї праці;
- 5) позитивне оцінювання вчителем самого себе в цілому, визначення своїх позитивних якостей, перспектив, створення власної «Я-концепції»⁷¹.

З огляду на сказане, ми пропонуємо структуру професійної самосвідомості вчителя, яка складається з когнітивного та особистісного компонентів.

Когнітивний компонент («Я-розуміння») професійної самосвідомості вчителя складається із трьох складових: усвідомлення вчителем себе в системі педагогічної діяльності, у системі детермінованих цією діяльністю міжособистісних відносин і в системі його особистісного розвитку, пов'язаного з діяльністю та спілкуванням.

⁶⁹ Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – С. 490.

⁷⁰ Климов Е. А. Основы психологии: учеб. для вузов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – С. 250.

⁷¹ Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Академия, 2004. – С. 150-154.

Особистісний компонент відповідає за розуміння й осмислення себе в ситуаціях, коли професійно значущі особистісні якості вчителя чи їх відсутність є перешкодою на шляху власної активності або, навпаки, умовою, яка полегшує діяльнісну самореалізацію. Отже, особистісний компонент професійної самосвідомості забезпечує саморозвиток особистості, тобто потребу особистості в реалізації, у виявленні й розширенні своїх творчих можливостей.

У когнітивному компоненті професійної самосвідомості вчителя, на наш погляд, необхідно розрізняти процес самопізнання та результат – систему знань про себе, що перетворюється на образ «Я» професіонала-педагога.

Провідними внутрішніми способами формування цього рівня професійної самосвідомості є самоаналіз і самоосмислення, які спираються на самосприйняття та самоспостереження при створенні образу «Я». У нашому розумінні «Я-образ» педагога є узагальненою системою уявлень суб'єкта про себе, що створюється в результаті процесу усвідомлення себе в трьох системах, які взаємодоповнюються і взаємоперетинаються: у системі педагогічної діяльності, в системі педагогічного спілкування та в системі особистісного розвитку.

Метою професійного самовдосконалення є досягнення свідомого та засвоєного образу (ідеалу) висококваліфікованого спеціаліста, освіченого вихователя, культурної людини, який визнає соціально значущі цінності суспільства та прагне досягти високого рівня професійної самосвідомості. Змістоутворюючі елементи нашої мети – формування соціально значущих якостей - представлені на рис.2.6.

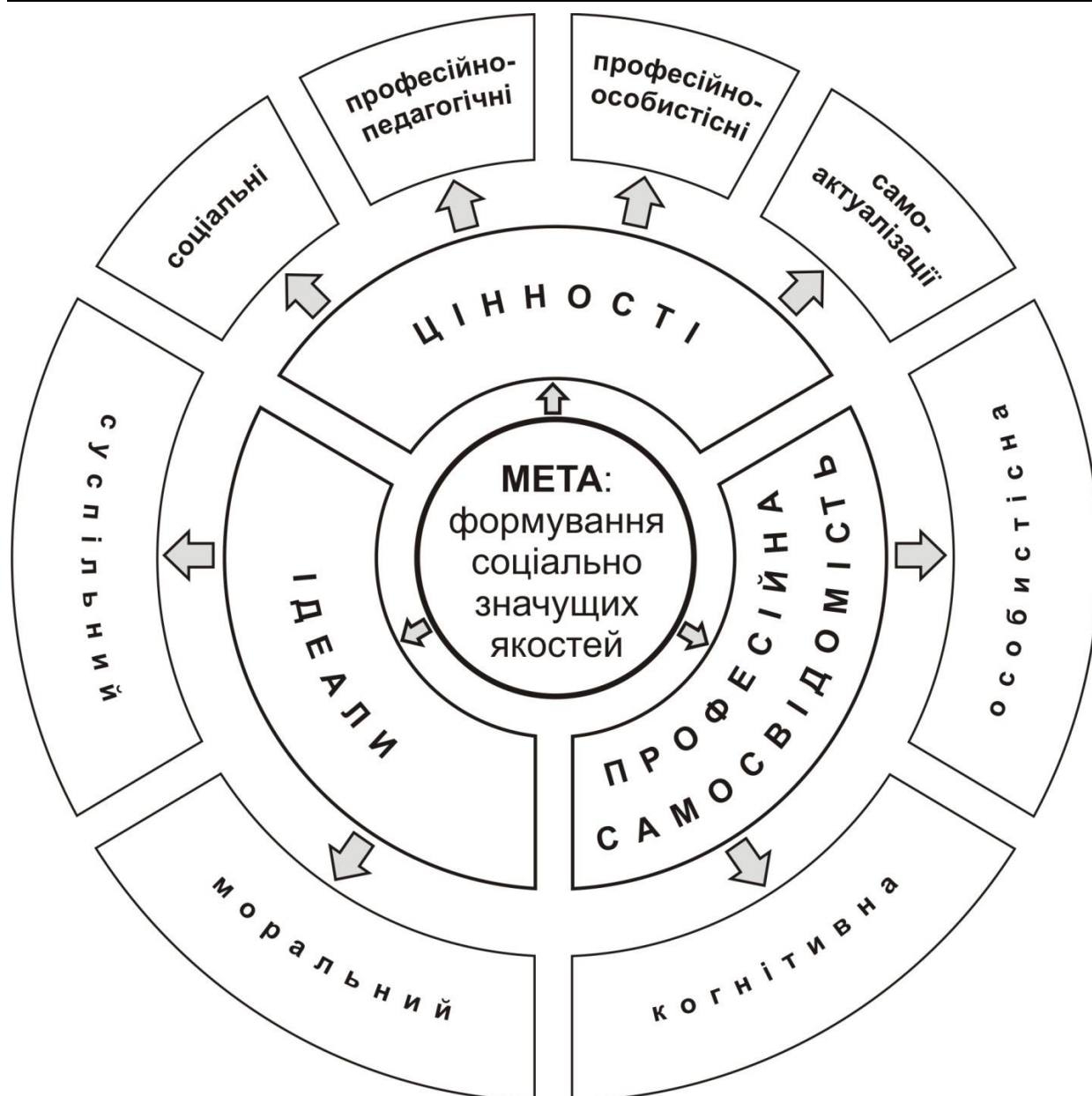


Рис. 2.6. Змістоутворюючі елементи мети: формування соціально значущих якостей

Оскільки самовдосконалення – процес безперервний, що діалектично розвивається й ґрунтується на вимогах суспільства, то і мета його – поняття про ідеал та цінності – постійно змінюється. Необхідною передумовою для формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя є створення моделі, що об'єднує такі якості.

Складність виховного процесу потребує, щоб його цілеспрямована організація здійснювалася на основі єдиних принципів, на яких ми будемо свою модель формування соціально значущих якостей.

Базою для виокремлення **принципів** формування соціально значущих якостей стали основні принципи психолого-педагогічної науки: принцип детермінізму психічних явищ, принцип відображення соціальної дійсності у свідомості, принцип єдності психіки і соціально орієнтованої діяльності, принцип розвитку психіки, системно-структурний принцип. На цьому підґрунті загальних наукових принципів ми визначили такі принципи

формування соціально значущих якостей: науковість, цілеспрямованість, єдність свідомості та поведінки, комплексність, системність.

Науковість. Принцип науковості означає, що в основу нашого дослідження покладена сукупність знань, зібраних у систему, в якій закони, закономірності, факти та механізми досліджуваних явищ пов'язані між собою певними відносинами та взаємно обумовлюють один одного.

Цілеспрямованість. Цей принцип передбачає спрямування громадсько-педагогічної роботи на досягнення основної мети формування соціально значущих якостей — всебічно розвиненої особистості, підготовки її до свідомої та активної професійної діяльності. Реалізується цей принцип за умови підпорядкованості форм, методів і засобів навчально-виховного процесу у педагогічному вищому навчальному закладі загальній меті, наявності перспективи, проектування рівня сформованості особистості майбутнього педагога відповідно до запланованої мети.

Єдність свідомості та поведінки. Поведінка людини – це її свідомість у дії; формування такої єдності свідомості та поведінки – складний і суперечливий процес, оскільки формування навичок соціальної поведінки майбутнього педагога є набагато складнішим процесом, ніж виховання свідомості. Для подолання цієї суперечності необхідне доцільне співвідношення методів формування свідомості та суспільної поведінки, запобігання відхиленням у них, вироблення у студентів несприйняття будь-яких асоціальних впливів, готовності боротися з ними.

Комплексність. Цей принцип ґрунтується на діалектичній взаємозалежності педагогічних явищ і соціальних процесів. Втілення його в життя передбачає: єдність мети, завдань і змісту формування соціально значущих якостей; єдність форм, методів і засобів їх формування; єдність виховних впливів педагогічного навчального закладу, громадськості, засобів масової інформації, тощо; врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів; єдність виховання і самовиховання. Така єдність є однією з умов оптимізації сучасного виховного процесу з метою формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя.

Принцип системності. Він ґрунтується на тому, що для формування соціально значущих якостей потрібна система певних послідовних виховних навчально-виховних заходів. При цьому важливо прогнозувати можливі наслідки виховного впливу на студентів, враховуючи індивідуальний підхід до кожного.

Таким чином, проаналізовані нами мету, яка ґрунтується на цінностях та ідеалах майбутнього вчителя, а також тісно пов'язана з формуванням професійної самосвідомості, принципи формування соціально значущих якостей та систему соціально значущих якостей, представлених в структурі особистості майбутнього вчителя, ми визначаємо як структурні компоненти моделі формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя.

Структурна модель формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя передбачає реалізацію чотирьох блоків: цільового, організаційно-змістового, блоку реалізації та оцінно-результативного.

Цільовий блок включає мету, принципи та компоненти системи соціально значущих якостей.

Організаційно-змістовий представляє технологію формування соціально значущих якостей, яка вміщує три етапи — діагностичний, реалізаційний, завершальний. Центральним компонентом цього блоку є формувальний етап, на якому здійснюється формування навичок та вмінь майбутнього вчителя.

У професіограмі педагога, розробленій А.І. Кузьмінським⁷², зазначені основні знання та вміння, необхідні для виконання педагогом його соціальних та професійних функцій. Ми подаємо їх у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Перелік знань та вмінь педагога

Рівень володіння знаннями з педагогіки	Педагогічні вміння
<p>Розуміння основних тенденцій і напрямів перспективного розвитку національної освіти в Україні.</p> <p>Обізнаність з історичними тенденціями розвитку школи та педагогіки.</p> <p>Розуміння закономірностей та принципів навчання й виховання особистості.</p> <p>Знання й розуміння взаємозалежностей біологічних і соціальних чинників у розвитку особистості, усвідомлення закономірностей, форм та методів, що забезпечують розвиток і формування дитини.</p> <p>Знання закономірностей, принципів, методів, засобів і форм організації навчальної діяльності учнів.</p> <p>Знання закономірностей, принципів, методів та засобів розв'язання завдань</p>	<p><i>Конструктивні:</i></p> <p>Планування навчально-виховної роботи.</p> <p>Вибір доцільних і ефективних форм, засобів і методів навчання та виховання учнів.</p> <p>Планування перспективних ліній у керівництві учнівським колективом.</p> <p>Здійснення індивідуального й диференційованого підходу до учнів.</p> <p><i>Комунікативні:</i></p> <p>Встановлювати психологічно вмотивовані контакти з вихованцями.</p> <p>Регулювати міжособистісні стосунки учнів у колективі.</p> <p>Встановлювати зв'язки між первинним колективом та загальним.</p> <p>Керувати органами самоврядування.</p> <p>Забезпечувати різні види педагогічного спілкування.</p> <p><i>Організаторські:</i></p> <p>Керувати учнівськими колективами, забезпечувати їх розвиток.</p> <p>Надавати педагогічно доцільну допомогу учнівським організаціям.</p> <p>Забезпечувати оптимальні умови розвитку учнівського колективу.</p> <p>Організовувати роботу з батьками.</p> <p><i>Дидактичні:</i></p> <p>Здатність організовувати самостійну пізнавальну діяльність учнів, розвивати їхні</p>

⁷² Кузьмінський А. І. Вступ до університетських студій: навч. посіб. для студ. ун-тів. – Черкаси: Вид. ЧПУ імені Богдана Хмельницького, 2004. – 174 с.

<p>виховання молодого покоління.</p> <p>Обізнаність із джерелами народної педагогіки, готовність використовувати їх у процесі формування у вихованців загальнолюдських морально-духовних цінностей.</p> <p>Ознайомленість із особливостями та структурою керівництва школою й іншими органами освіти.</p> <p>Знання основних методів і методик вивчення учнів та учнівських колективів.</p>	<p>інтелектуальні можливості.</p> <p>Ознайомлювати школярів з методами та прийомами самостійної навчальної діяльності.</p> <p>Використовувати широкий спектр ефективних форм, засобів, методів і прийомів навчання.</p> <p><i>Перцептивні:</i></p> <p>Здатність проникати у внутрішній світ школярів, адекватно сприймати й розуміти психічний стан вихованців.</p> <p><i>Сугестивні:</i></p> <p>Емоційно-вольовий вплив на учнів з метою створення в них певного стану, спонукання на конкретні дії.</p> <p><i>Пізнавальні:</i></p> <p>Володіння методами вивчення учнів, дитячого колективу, складання характеристики.</p> <p>Вивчення нової педагогічної літератури.</p> <p>Аналіз передового педагогічного досвіду і використання його у власній практиці.</p> <p><i>Уміння в галузі педагогічної техніки:</i></p> <p>Одягатися з урахуванням індивідуальних особливостей і професійної спрямованості.</p> <p>Володіти собою, правильно оцінювати свої почуття.</p> <p>Володіти культурою мовлення, голосом, тоном, темпом, ритмом.</p> <p>Володіти жестами і мімікою.</p> <p>Володіти своїм тілом (ходити, стояти, сидіти).</p> <p>Володіти компонентами психотехніки.</p>
---	---

Блокреалізації ґрунтується на спрямованості навчально-виховного процесу на формування соціально значущих якостей та включає такі компоненти: оновлення змісту професійної підготовки вчителя на основі особистісно орієнтованих технологій, поєднання традиційних та інноваційних методів, включення студентів у різні види пізнавальної та практичної діяльності. Технологія формування соціально значущих якостей передбачає включення студентів у різні види діяльності — навчальну, позанавчальну, громадсько-педагогічну; а також вимагає використання оновленого методичного забезпечення (інноваційні форми, методи, засоби навчальної та виховної роботи).

Оцінно-результативний блок включає критерії формування соціально значущих якостей, рівні їх сформованості та результат.

Модель формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя представлена на рис.2.7.

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

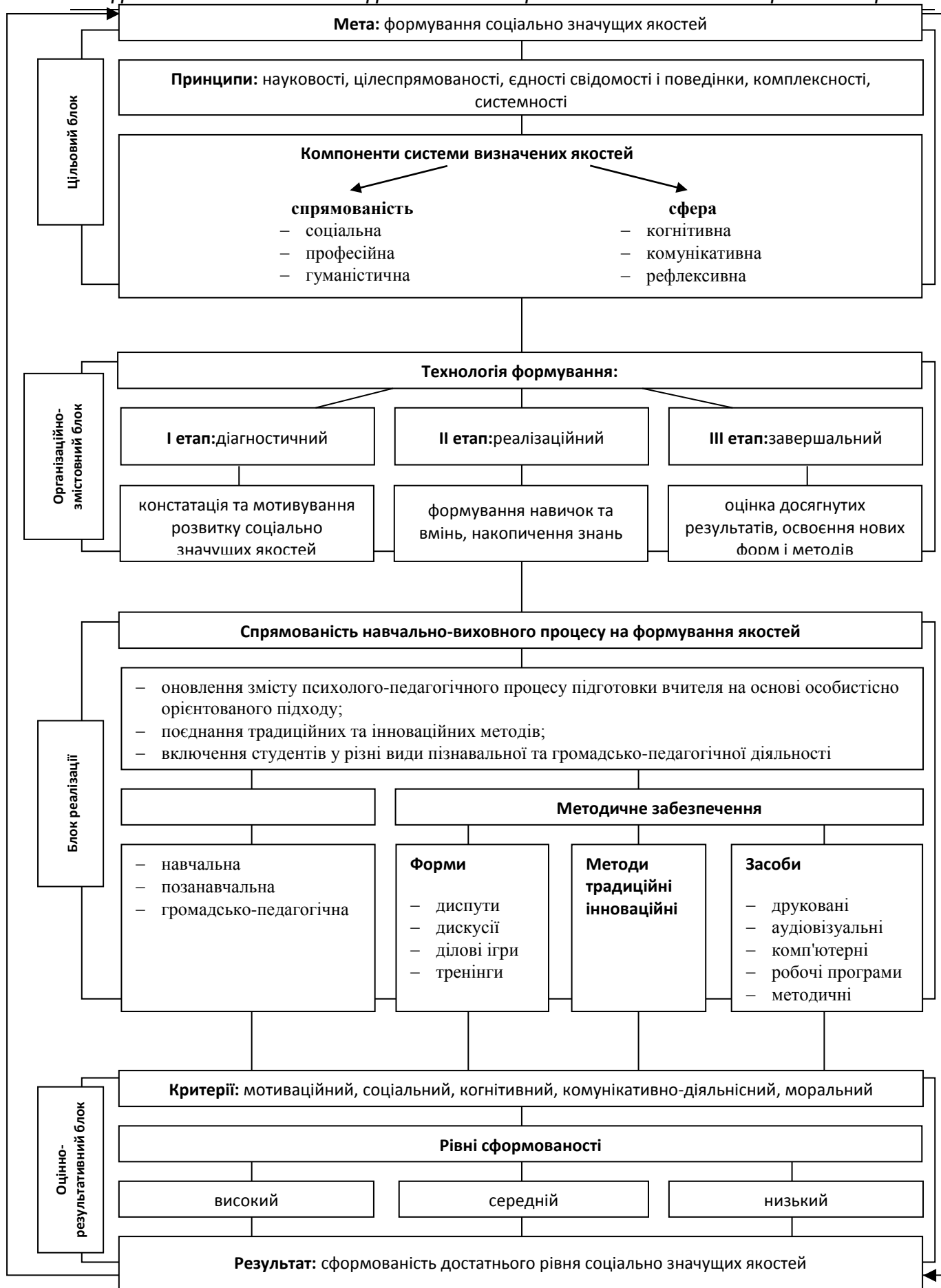


Рис. 2.7. Модель формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя

«Ядром» цільового блоку моделі формування ми вважаємо *системусоціально значущих якостей*.

Такі соціально значущі якості особистості майбутнього вчителя ми визначили шляхом теоретичного дослідження наукової літератури. Система якостей та їх представленість у структурі особистості майбутнього вчителя була уточнена експериментальним шляхом, для чого ми застосували метод експертних оцінок.

Метод експертних оцінок - це процедура отримання первинних емпіричних даних, які широко застосовуються в проведенні соціологічних досліджень. З метою використання методу експертних оцінок потрібно було сформулювати групу осіб, які добре інформовані щодо відповідного об'єкта. Для отримання первинних емпіричних даних використовувалося просте упорядкування значень, що надані кожним експертом. Далі відбувалася процедура рангування середніх значень за кожним показником та розподілення груп об'єктів за значущістю.

Зі словників української мови ми вибрали слова, які означають якості, що характеризують особистість (усього 186 термінів). Учасниками експертної групи стали 21 особа. За якісним складом група складалася з докторів та кандидатів наук з соціально-гуманітарних дисциплін, викладачів вищих навчальних закладів, директорів шкіл, представників міського та обласного органів управління освіти, а також громадських організацій.

Усі вони відповідали на одне запитання: «Які якості, на Вашу думку, повинна мати ідеальна особистість майбутнього громадянина України?». Якості, які члени експертної групи вважали неодмінно обов'язковими, вони помічали 3-ма балами, потрібними – 2-ма балами, бажаними – 1-м балом. Далі дані заносилися в матрицю. На третьому етапі обробки проводилося рангування якостей та підрахунок середнього бала кожної якості. Наступним кроком обробки було об'єднання якостей у чотири групи:

- 1) якості, які експертна група не вважає необхідними, потрібними й бажаними;
- 2) якості бажані;
- 3) якості потрібні;
- 4) якості необхідні.

Саме якості особистості, необхідні та потрібні громадянину України в ідеалі, ми і вважаємо *соціально значущими якостями* особистості. На думку експертів, такими якостями є 15 головних якостей особистості (список якостей подаємо в порядку зменшення балів): гуманність; любов до дітей; фізичне і психічне здоров'я; глибина, широта та гнучкість розуму; творчість; професіоналізм; ерудованість; відповідальність; ввічливість; працелюбність; вихованість; комунікабельність; почуття обов'язку; альтруїзм; активність.

У другу за значущістю групу ввійшли ще 55 якостей, які були об'єднані в синонімічні «сім'ї» і за рахунок цього скорочені. Після проведення процедур методів обробки отриманих даних 40 якостей, які залишилися, були «накладені» на схему визначеної нами структури особистості вчителя. Якості особистості, визначені в результаті теоретичного аналізу, уточнені та доповнені під час експериментальної роботи, на наш погляд, можна вважати соціально значущими якостями особистості. Вони представлені на рис.2.8.

Соціально значущі якості особистості майбутнього вчителя об'єднуються в систему, яка представлена у всіх підструктурах структури особистості. У системі соціально значущих якостей особистості ми виділяємо такі структурні компоненти: соціальну, професійну та гуманістичну спрямованість як систему мотивів формування соціально значущих якостей і когнітивну, комунікативну та рефлексивну сфери як області існування соціально значущих якостей в громадсько-педагогічній діяльності майбутнього вчителя.

Формування соціально значущих якостей особистості майбутнього вчителя ми розглядаємо в контексті соціальної спрямованості особистості. У наукових теоріях особистості спрямованість виступає як якість, яка визначає її психологічний склад, і розкривається по-різному. С.Л. Рубінштейн під спрямованістю особистості розуміє деякі динамічні тенденції, які є мотивами людської діяльності і самі, у свою чергу, визначаються її цілями та завданнями. На його думку, це поняття включає два взаємопов'язані аспекти, які вказують на джерело спрямованості: предметний зміст (змістовий аспект) та напругу (динамічний аспект)⁷³. З динамічних тенденцій учений-психолог виділяє установку як особливий момент, тобто певну позицію, яку займає особистість, певне ставлення до цілей і завдань діяльності, що проявляється у вибірковій готовності діяти певним чином.

Структура особистості її	Спрямова ність	Безкорисливість, волелюбність, громадянська активність, патріотизм, почуття обов'язку, гуманність, принциповість, висока моральність, справедливість, любов до дітей, альтруїзм.	Соціально значущі якості вчителя
	Характер	Цілеспрямованість, відповідальність, толерантність, чуйність, доброзичливість, організованість.	
	Самосвідомість	Усвідомлення і почуття власної гідності, інтелігентність, совісність, творчість.	
	Спілкування	Комунікабельність, тактовність, щирість, ввічливість, вихованість, колективізм, емпатія.	
	Досвід	Професіоналізм, працелюбність, ерудованість.	
	Відображення й емоційно-вольова сфера	Глибина, широта та гнучкість розуму, почуття гумору, уважність, допитливість, естетична спрямованість.	
	Біологічно обумовлена підструктура	Фізичне і психічне здоров'я, активність, життєрадісність, врівноваженість.	

Рис. 2.8. Соціально значущі якості у структурі особистості вчителя

⁷³ Рубинштейн С. Л. Человек и мир / Отв. ред.: К. А. Абульханова-Славская, А. И. Славская. – М.: Наука, 1997. – С. 88.

О.М. Леонтьєв, розвиваючи ідеї С.Л. Рубінштейна, вважав ядром особистості систему відносно стійких ієрархізованих мотивів як основних спонукальних чинників діяльності. Одні мотиви (смыслоутворювальні) надають діяльності індивідуальний смисл та певну спрямованість, інші — відіграють роль спонукальних факторів⁷⁴.

Багато авторів у визначенні спрямованості особистості розкривають окремі її аспекти, різні форми її прояву.

Пізнавальною передумовою формування світогляду є засвоєння певної суми знань (не може бути наукового світогляду без оволодіння наукою), а також здібність індивіда до абстрактного теоретичного мислення, без якого окремі знання не складаються в єдину систему. Але світогляд – не просто обізнаність, інформованість, знання, це система переконань, яка визначає ставлення людини до світу, її головні ціннісні орієнтації.

Ідеали та переконання особистості набувають ознак мотивів, дій. Ідеї, зафіксовані в зовнішніх носіях інформації (викладені на папері, усно, мовою образотворчого мистецтва), не завжди відповідають засвоєним внутрішньо, прийнятим особистістю. Потрібні ще психологічні умови для сприйняття і внутрішнього засвоєння світоглядної інформації. Тому у світогляді як системі можна виділити такі складові: а) пізнавальні (знання, принципи, загальні уявлення); б) поведінкові; в) мотиваційні.

Світогляд – це система поглядів та уявлень про світ, про ставлення людини до спільноти, природи, самого себе. Світогляд кожної людини зумовлюється її суспільним буттям та оцінюється в порівняльному зіставленні моральних та ідеологічних поглядів, прийнятих у суспільстві. Поєднання мислення та волі, які проявляються в поведінці, діях людини, приводять до перетворення світогляду в переконання.

Переконання – найвища форма спрямованості особистості, що проявляється у свідомій потребі діяти відповідно до своїх ціннісних орієнтацій на тлі емоційних переживань та вольових прагнень.

Задача навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі – сформуванати не лише соціальну, а й професійну спрямованість. Вища освіта не виконає свого завдання стосовно підготовки майбутнього спеціаліста, якщо в студентів не буде сформована професійна спрямованість особистості, тобто прагнення застосувати свої знання, досвід, здібності в галузі обраної професії. Найбільшу соціальну цінність має професійна спрямованість, що справляє вплив на побіжні мотиви і ефективність діяльності в цілому. Формування професійної спрямованості в студентів — це виховання в них інтересів, здібностей, прагнення вдосконалювати свою кваліфікацію, розвивати ідеали, престиж професії.

У нашому дослідженні під професійною спрямованістю майбутнього вчителя ми розуміємо педагогічну спрямованість. Педагогічна спрямованість

⁷⁴ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – С. 131.

з'являється на певному етапі розвитку особистості (в юності) і стає в цей період життя центральним особистісним новоутворенням, яке, з одного боку, формується в результаті багатопланового соціально-морального, професійного, особистісного самовизначення та в процесі здійснення трудової або навчальної професійної діяльності, з іншого боку, зумовлює самовизначення та діяльність.

Таким чином суть педагогічної спрямованості визначається крізь призму професійно значущих якостей особистості вчителя, які ми вважаємо також і соціально значущими. Так, Н.Г. Ничкало характеризує педагогічну спрямованість як властивість особистості (деякий загальний психічний стан вчителя), яка займає важливе місце в структурі характеру й виступає проявом індивідуальної та типової своєрідності індивіда⁷⁵.

Ми також включаємо в номенклатуру особистісних та соціально значущих якостей вчителя професійно-педагогічну спрямованість, яка становить інтерес та любов до дитини як відображення потреби в педагогічній діяльності; психолого-педагогічну пильність й спостережливість (прогностичні здібності); педагогічний такт, організаторські здібності; вимогливість, наполегливість, цілеспрямованість, товариськість, справедливість, стриманість, самооцінку, професійну працездатність.

С.В. Яремчук у структурі особистості майбутнього вчителя виділяє такі складові спрямованості майбутнього вчителя: особистісний і процесуальний⁷⁶. Перший, особистісний – це сукупність тих домінуючих форм особистісної спрямованості майбутнього вчителя, що спричиняють його вираження. Складовими цього аспекту є:

- потреби в досягненні професійно-педагогічної мети, педагогічному спілкуванні, професійному самовираженні, самопізнанні, що зумовлюють професійно значущу мотивацію;
- інтерес до програмних і позапрограмних психолого-педагогічних знань, до себе самого та інших людей, до професії вчителя;
- ідеали (наслідування педагога – «ідеала», прагнення до професійного вдосконалення, «еталонного» рівня вчителя);
- переконання в необхідності та важливості психолого-педагогічних знань, навичок і вмінь для успішного педагогічного практикування самопізнання й саморозвитку;
- світогляд як система знань про формування особистості – бажання бути корисним суспільству в справі виховання психічно здорового та високо грамотного підростаючого покоління;
- бажання одержати диплом про фахову освіту, бути незалежним, самоствердитися, зрости духовно й інтелектуально;
- рівень домагань (складність педагогічних завдань);

⁷⁵ Ничкало Н. Г. Теорія і методика професійної освіти: сучасний дослідницький етап і перспективи / Неля Ничкало // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 1. – С. 6-25.

⁷⁶ Яремчук С. В. Професійно-психологічна спрямованість особистості майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1. — С. 90.

- самооцінка (загальноосвітня і професійна);
- ціннісні орієнтації, життєва мета тощо.

Проаналізувавши тлумачення поняття педагогічної спрямованості різними авторами, усвідомлюємо, для нас є найбільш прийнятним є визначення, запропоноване Л.М. Мітіною, а саме: педагогічна спрямованість — це значуща якість, яка посідає головне місце в структурі особистості вчителя та мотивує його індивідуальну й типову своєрідність⁷⁷.

Яскраво виражена спрямованість на високі громадянські та педагогічні ідеали створює передумови для формування таких соціально значущих для вчителя якостей, як гуманність, доброзичливість, прагнення допомагати людям, співчувати, відгукуватися на їхні проблеми і радощі. Повага гідності інших – невід'ємна частина власної поваги. Вона ґрунтується не тільки на засвоєнні моральних правил поведінки, а й на самовихованні особистості.

Таким чином, ми виділяємо гуманістичну спрямованість майбутнього вчителя, яка в межах його професійної діяльності відіграє вирішальну роль у сфері морального виховання. Як свідчить психологічна наука, міжособистісне виховання – єдиний шлях передачі гуманістичних цінностей, включаючи і сприймання мистецтва як особливого виду опосередкованого спілкування людей. Моральні переконання може виявити лише людина, якій вони притаманні. Моральні якості вчителя – це не приватна справа, а характеристика його професійного рівня. Гуманістичне виховання в навчальному процесі викладач здійснює шляхом особливого етичного напрямку освітнього процесу, завдяки виділенню моральної проблематики в предметі, що викладається, акцентуючи увагу студентів на моральному змісті того чи іншого питання, концепції, теорії.

Гуманістична спрямованість особистості починає формуватися в ранньому дитинстві. Основним механізмом її формування виступає виховання, яке продовжується у навчальній та позанавчальній діяльності студента вищого навчального закладу. Крім виділених нами компонентів соціально значущих якостей (соціальна, професійна та гуманістична спрямованість), ми виокремлюємо також, як компоненти системи соціально значущих якостей, *когнітивну, комунікативну та рефлексивну сфери*.

До когнітивної сфери, на нашу думку, належить наявність психолого-педагогічних знань і усвідомлення способів самопізнання, професійно-особистісної самоактуалізації. Комунікативна сфера проявляється в активності кожного студента, у навчальній діяльності з курсів педагогіки та психології, у самопізнанні й спрямованій наполегливій роботі над удосконаленням своїх особистісних соціально значущих якостей, професійних навичок і вмінь, у суб'єкт-суб'єктних стосунках «викладач-студент», «студент-студент», «викладач-група студентів» та ін.

Рефлексивна сфера проявляється в позитивному ставленні до майбутньої професії, до засвоєння знань педагогіки та психології, захопленні додатковою

⁷⁷ Митина Л.М. Психологія труда и профессионального развития учителя: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Академия, 2004. – С. 58-59.

літературою з предмета, у виявленні своїх почуттів і в ставленні до того чи іншого обговорюваного соціально-педагогічного явища, у самооцінці; характеризує зміст уявлень особистості студента про себе як майбутнього педагога, відображає ставлення до себе загалом чи до окремих сторін своєї навчально-професійної діяльності.

Соціально значущі якості майбутнього вчителя — це важлива характеристика в діяльності педагога, його інтегральна сутність, що є синтезом професійних, соціальних і особистісних якостей. Таким чином, ми охарактеризували структурні компоненти соціально значущих якостей: спрямованість (соціальну, професійну, гуманістичну) та сфери (когнітивну, комунікативну, рефлексивну). Важливе значення для вчителя має усвідомлення ним структури та результатів своєї діяльності. У нашому дослідженні структурою процесу формування буде слугувати створена нами модель, а результатом — сформованість соціально значущих якостей у майбутніх учителів.

2.4. Модель професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій (Кубрак С.В.)

Теоретичному аналізу і методичному обґрунтуванню піддаються проблеми визначення змісту, методів, педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя (М. Булигіна, В. Данильченко, Е. Ємеліна, Т. Іванова, І. Луцька, О. Макареня, Ю. Юрченко).

У низці наукових досліджень обґрунтовано і експериментально перевірено педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя (О. Андреєва, Н. Крилова, В. Маслов, О. Попова, Г. Тарасенко).

Нині особливу актуальність набуває проблема забезпечення процесу професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю. Це пов'язано, з одного боку, із динамічним розвитком наук, бурхливим упровадженням обчислювальної техніки, програмного забезпечення, телекомунікацій у науку, а в зв'язку з цим— з несталою концепцією і постійно оновлюваним змістом мовних дисциплін, недостатньою опрацьованістю методики вивчення даних предметів. З другого боку, зміна ролі вчителя та викладача вищої школи в процесі інформатизації освіти висуває нові вимоги до його особистісно-психологічних якостей.

У майбутнього вчителя філологічного профілю мають бути сформовані знання та вміння дослідницької діяльності, пошуку потрібної інформації, систематизації одержаних знань.

Професійна діяльність молодого вчителя потребує вмінь творчої діяльності, самонавчання і самоорганізації, оскільки специфіка роботи вчителя-філолога вимагає постійного саморозвитку для підтримання належного професійного рівня.

У процесі підготовки вчителя можна виділити низку суперечностей між:

- необхідністю формування стійких методичних навичок у майбутнього фахівця філологічного профілю та нестабільних в організаційному й змістовному аспектах навчальних курсів філологічних дисциплін;
 - необхідністю активно-творчої позиції вчителя та застосування не завжди продуктивних форм підготовки майбутнього вчителя філологічного профілю;
 - високим рівнем розвитку сучасної обчислювальної техніки, впровадженням нових інформаційних технологій та недостатнім використанням інформаційних технологій у навчальному процесі.
- (Див. рис. 2.9).

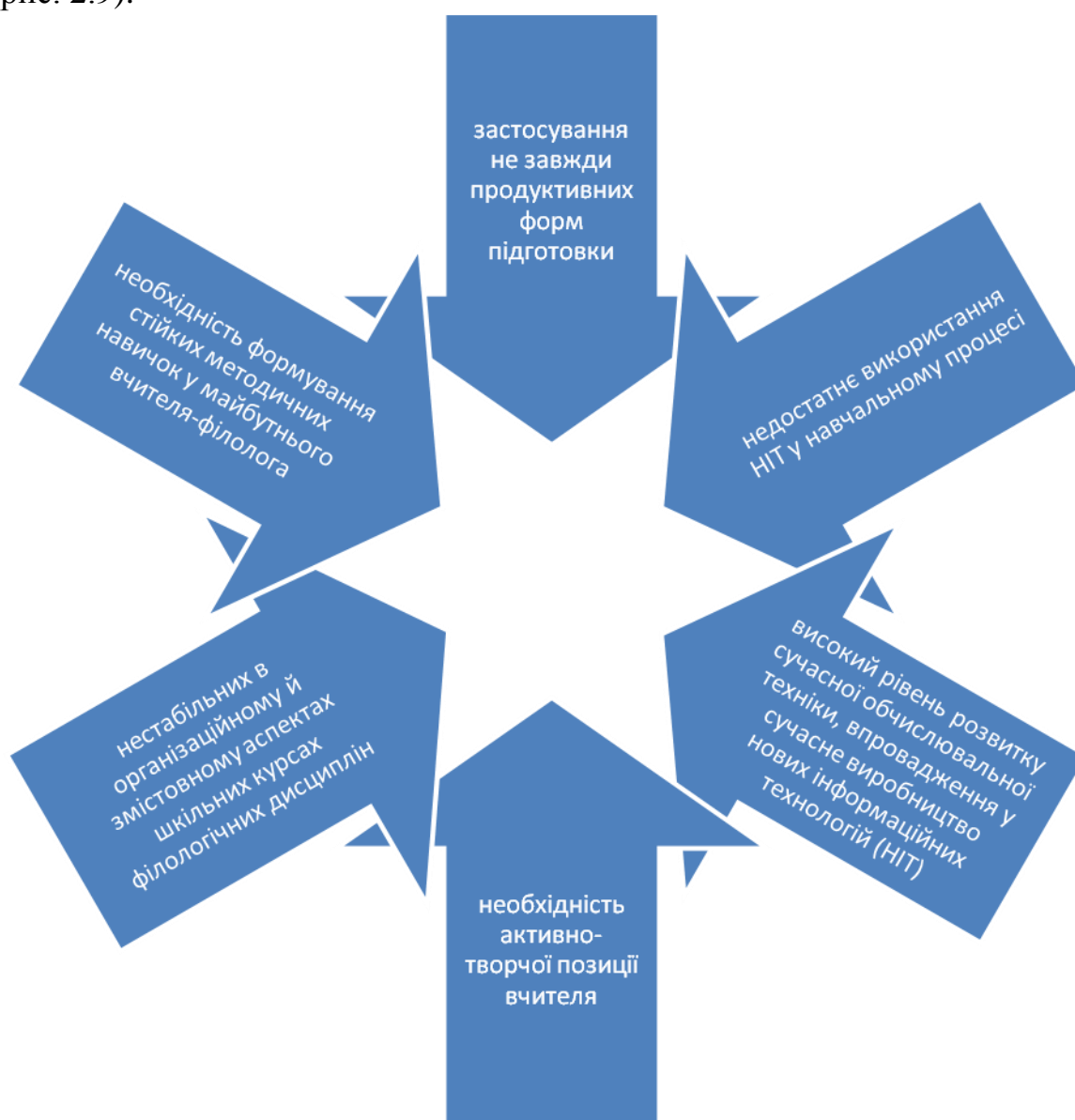


Рис. 2.9. Суперечності у професійній підготовці майбутніх вчителів філологічного профілю

Розв'язання цих суперечностей можливе за умов орієнтації процесу підготовки вчителя філологічного профілю на забезпечення його

професійного саморозвитку. Саме тому питання підготовки майбутнього вчителя-філолога до професійного саморозвитку вимагає теоретичного обґрунтування і практичного опрацювання.

Потенційні можливості людини можуть повною мірою проявитися і реалізуватися лише за раціональної самоорганізації навчальної діяльності. При цьому потрібно мати на увазі, що здатність до такого виду діяльності не має безпосереднього зв'язку з рівнем розвитку окремих пізнавальних процесів чи мотиваційних потреб і не може бути пояснена ними.

Незважаючи на те, що предметом великої кількості педагогічних досліджень виступають педагогічні умови реалізації певних процесів, у сучасній науці існують певні розбіжності в тлумаченні самого поняття “педагогічна умова”. У дослідженні педагогічні умови нами тлумачаться як **фактори, які складають у своїй сукупності систему організаційних, методичних і технічних засобів, обставин, що створюють сприятливу ситуацію для професійного саморозвитку майбутнього вчителя-філолога в умовах вищого навчального закладу.**

Ми розуміємо педагогічні умови як фактори, які сприяють ефективному професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю.

Отже, педагогічні умови забезпечують виконання державного стандарту з освітньої діяльності.

З метою визначення ефективності педагогічних умов професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій нами було проведено пілотажне опитування вчителів ЗОШ, викладачів ВНЗ та студентів (457 осіб). На основі аналізу наукової літератури та результатів опитування, було запропоновано виділити педагогічні умови.

Вони піддавалися аналізу та шкалуванню експертами (20 осіб). За результатами експертизи нами були визначені педагогічні умови-фактори, які були піддані факторному аналізу.

Інтерес до факторів, які впливають на хід і результати дослідження, був високим завжди. Особливо загострився він останнім часом у зв'язку з постановкою завдань комп'ютеризації навчального процесу.

Процедура виділення факторів має назву факторного аналізу. Це дуже складна і тривала справа, оминати яку просто неможливо. Від того, як саме будуть виділені фактори, залежить об'єктивність дослідження. Досить хоч трохи помилитися, прийняти одні за інші, й дослідження хибуватиме на суб'єктивність, бо результати його дадуть викривлене уявлення про дійсність.

Фактори, що визначають перебіг і результати навчання, за своєю природою, характером дії, місцем впливу та багатьма іншими ознаками неоднорідні. Часто спільна ознака глибоко прихована. Та мало лише виділити фактори, що впливають на навчання, та класифікувати їх. Для прогнозування навчального процесу й наукового керування ним важливим є питання про ієрархію (співвідношення) факторів навчання.

Розв'язуючи його, треба встановити, які з них мають найбільший вплив і на які передусім треба звертати увагу.

Практичні приклади і поради щодо впровадження можна, наприклад, знайти в книзі Стивенса (Stevens, 1986); більш детальний опис приводять Кулі й Лонес (Cooley, Lohnes, 1971); Харман (Harman, 1976); Кім і Мюллер (Kim, Mueller, 1978a, 1978b); Лоулі й Максвелл (Lawley, Maxwell, 1971); Ліндемман, Меренда і Голд (Lindeman, Merenda, Gold, 1980); Моррісон (Morrison, 1967) і Мулэйк (Mulaik, 1972). Інтерпретація вторинних факторів у ієрархічному факторному аналізі, як альтернатива традиційному обігу факторів, дана Веррі (Wherry, 1984).

Отже, мета факторного аналізу – сконцентрувати вихідну інформацію, представлену у вигляді масиву даних, виразивши якомога більшу кількість ознак через якомога меншу кількість містких характеристик. При цьому вважається, що найбільш місткі характеристики і будуть найсуттєвішими.

Саме ці узагальнені місткі характеристики і називаються **факторами**⁷⁸.

Респонденти провели експертну оцінку відібраних чинників за дванадцятибальною шкалою. Для обробки результатів було використано пакет прикладних статистичних програм **STATISTICA 5.5** (демо-версії)⁷⁹. Наведемо результати виділення факторів для викладачів педагогічних університетів та вчителів ЗОШ.

Важливим у факторному аналізі є рішення про кількість виділених факторів. У модулі програми **STATISTICA** автоматично включений критерій Кайзера [14]. Він полягає в тому, що відбираються лише фактори, власні значення яких більше 1.

Як бачимо, програма автоматично виділила 9 факторів.

Критерій Кайзера. Спочатку відібрані тільки фактори з власними значеннями, більшими 1.

По суті, це означає, що якщо фактор не виділяє дисперсію, еквівалентну, в крайньому разі, дисперсії однієї змінної, то він упускається. Цей критерій, запропонований Кайзером (Kaiser, 1960), і є, можливо, найбільш широко використовуваним.

У наведеному вище прикладі на основі цього критерію необхідно зберігати тільки 2 фактора (дві головні компоненти).

Програма також дає можливість застосувати графічний критерій, уперше описаний Р. Кеттелом. На графіку (див.рис. 2.10) в порядку спадання зображують власні значення кожного виділеного фактора.

Критерій кам'яного розсипу є графічним методом, уперше запропонований Кеттелом (Cattell, 1966). Можна зобразити власні значення, представлені в таблиці раніше, у вигляді простого графіка.

⁷⁸ Климчук В. О. Методи математичної статистики у психології: метод. посіб. до курсу з основ експериментально-психол. досліджень / В. О. Климчук, О. О. Музыка. – Житомир : ЖДПУ, 2003. – 74 с.

⁷⁹ Там саме.

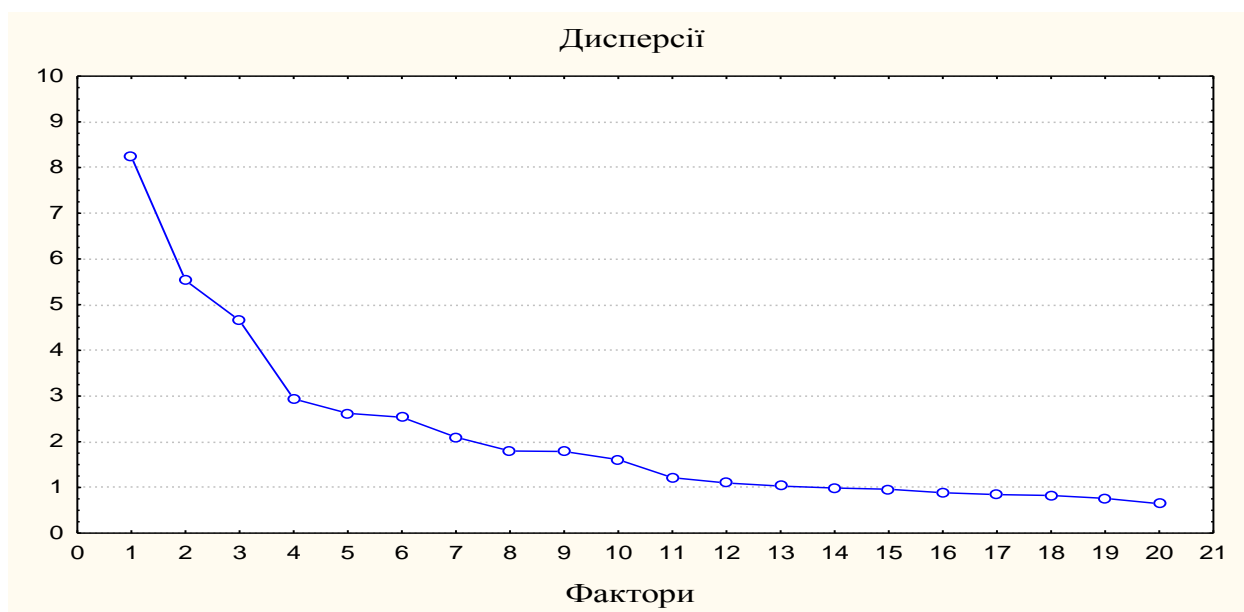


Рис. 2.10 Графік власних значень виділених факторів

Р. Кеттел запропонував знайти таке місце на графіку, де зменшення власних значень зліва направо максимально сповільнюється. Відповідно до цього критерію варто залишити 2 фактори.

Проведений багатомірний аналіз дав можливість виявити ряд узагальнених факторів (залишимо поки 9).

Інтерпретація факторів полягала у вивченні розподілу факторних навантажень (це коефіцієнти кореляції кожної із аналізованих змінних із кожним з виділених факторів).

Розглядалися найбільш високі факторні навантаження – $r=0,42$ з абсолютною похибкою $a=0,01$. Чим тісніший зв'язок змінної з фактором, тим більшим є факторне навантаження. Позитивний знак факторного навантаження вказує на прямий зв'язок змінної з фактором, негативний – на обернений.

З таблиці факторних навантажень видно, що, по суті, маємо 5 інтегрованих факторів та 4 однойменні з показниками. Проаналізуємо отримані дані. Загальна інформативність 9 виділених факторів становить 66%. Опишемо кожний фактор.

Інформативність першого фактора – 17,2 %, має всі позитивні достовірно значущі навантаження.

Даний фактор є досить насиченим. Показники в основному однорідні, включають засвоєння загальнокультурних норм народу, мова якого вивчається, попередній досвід і правила суспільства в якому знаходиться майбутній учитель, використання інформаційних технологій як форми та методу, які забезпечують оволодіння студентами саморозвитком. Виділений фактор назвемо **соціально-педагогічним фактором**.

Інформативність другого фактора – 11,5 %,

Виділений фактор назвемо **організаційно-педагогічний**. Цей фактор також досить насичений. Показники включають у себе розвиток у студентів якостей і здібностей гуманітарного напрямку для розширення засобів і способів професійного саморозвитку, формування у майбутнього вчителя вмінь щодо складання власної програми професійного саморозвитку на будь-якому етапі його професійної діяльності також системний моніторинг і контроль процесу підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Третій фактор з інформативністю 9,7 %.

Показники цього фактора в основному однорідні й включають у себе психологічні умови, що мають впливати на розвиток професійної компетентності майбутнього вчителя філологічного профілю. Ними є: створення відповідного психологічного клімату і позитивної мотивації до саморозвитку, орієнтацію процесу навчання на формування спрямованості майбутнього вчителя на самоактуалізацію та самодетермінацію в майбутній професійній діяльності, розвиток самостійності в накопиченні й осмисленні нових знань і забезпечення можливості їх використання в навчальних і реальних ситуаціях, формування у студентів навичок самоконтролю. Виділений фактор назвемо **психологічним фактором**.

Четвертий фактор має інформативність 6,1 %.

Цей фактор є вже менш насиченим. Показники в основному однорідні, включають підготовку методичного та кадрового забезпечення навчально-виховного процесу, створення і розробку системи методичної допомоги у ресурсному ІКТ-центрі самопідготовки, роботу у методичному консалтинговому центрі, методичній майстерні, методичному театрі, участь в олімпіадах та конференціях. Сюди належить використання проблемно-діалогічних лекцій, імітаційних ділових ігор та розвиток науково-дослідної роботи студентів-філологів, також розробка та викладання спецкурсу: “Професійний саморозвиток майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій”. Цей фактор назвемо **методичним**.

П'ятий фактор має інформативність 5,5 %.

Виділений фактор назвемо **матеріально-технічним**. Показники включають у себе наявність необхідних для навчання, самостійної роботи кабінетів, фонолабораторій, лінгафонних кабінетів, наявність сучасного комп'ютерного класу з безперервним доступом до мережі Інтернет та можливість студентам для постійної самостійної роботи у ресурсному ІКТ-центрі самопідготовки, бібліотеці.

Шостий фактор має інформативність 5,3 %.

Він містить ознаку індивідуалізації професійного навчання і враховує індивідуальні особливості та рівні підготовки кожного студента. Назвемо його **фактором індивідуалізації**.

Інформативність сьомого фактора 3,7 %.

Він включає в себе створення системи неперервної професійної освіти. Так його і назвемо – ***фактор неперервної професійної освіти майбутнього вчителя філологічного профілю.***

Восьмий фактор має інформативність 3,7 %.

Цей фактор має на меті показати зв'язок теорії з практикою. Використовує зв'язок навчання з майбутньою професійною діяльністю. Назвемо його ***фактором зв'язку теорії з практикою.***

Дев'ятий фактор має інформативність 3,3 %.

Він акцентує увагу на розробці та постійному веденні свого професійно-методичного Портфолію. Тому він має назву ***фактора ведення Портфолію.***

Усі виділені фактори значною мірою впливають на професійний саморозвиток майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій.

Остаточно маємо дев'ять факторів, з яких перші п'ять мають складну структуру.

Виберемо дані опитувань за педагогічними умовами для кожного фактора і застосуємо програму обробки за факторним аналізом.

Загальна інформативність двох виділених факторів становить 53,5 % Інформативність першого фактора – 33,9 % має всі позитивні достовірно значущі навантаження. Перерозподіл навантажень робить акцент на використанні інформаційних технологій, як форми та методу, які забезпечують оволодіння студентами саморозвитком. Тому і назвемо даний **фактор використання інформаційних технологій, як форми та методу, що забезпечують оволодіння студентами саморозвитком.**

Другий фактор має інформативність 19,6 %.

Він включає змінні, які характеризують формування у майбутнього вчителя вміння пристосовуватися до вимог і правил суспільства, в якому знаходиться майбутній учитель філологічного профілю, засвоєнні загальнокультурних норм народу, мова якого вивчається, тому і названий **фактором формування вміння пристосовуватися до вимог і правил суспільства, в якому знаходиться майбутній учитель філологічного профілю.**

2. Організаційно-педагогічний фактор.

Загальна інформативність трьох виділених факторів становить 58,3 %. Інформативність першого фактора – 30,5 % – має всі позитивні достовірно значущі навантаження.

Він робить акцент на розвитку у студентів якостей і здібностей гуманітарного напрямку для розширення засобів і способів професійного саморозвитку, тому назвемо його **фактором розвитку у студентів якостей і здібностей гуманітарного напрямку.**

Другий фактор має інформативність 19,6 %.

Він включає змінні, що характеризують формування у майбутнього вчителя філологічного профілю вмінь щодо складання власної програми професійного саморозвитку на будь-якому етапі його професійної діяльності, тому і названий **фактором формування у майбутнього**

вчителя філологічного профілю вмінь щодо складання власної програми професійного саморозвитку.

Третій фактор біполярний, його інформативність становить 8,2 %.

Він сконцентрований на системному моніторингу і контролю процесу підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, тому він має назву **фактора системного моніторингу і контролю процесу підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності.**

3. Психологічний фактор.

Загальна інформативність трьох виділених факторів становить 72,2 %. Інформативність першого фактора – 32,3 % – має всі позитивні достовірно значущі навантаження. Він характеризується створенням відповідного психологічного клімату і позитивної мотивації до саморозвитку майбутніх учителів-філологів і має назву **фактора створенням відповідного психологічного клімату і позитивної мотивації до саморозвитку.**

Інформативність другого фактора – 21,9 %. Характеризується орієнтацією процесу навчання на формування спрямованості майбутнього вчителя на самоактуалізацію та самодетермінацію у майбутній професійній діяльності, тому називається **фактором спрямованості майбутнього вчителя на самоактуалізацію та самодетермінацію у майбутній професійній діяльності.**

Інформативність третього фактора – 9,5 %. Він відрізняється збільшенням частки рефлексивних, творчих форм роботи з метою підвищення ініціативності, самостійності та активності студентів, тому називається **фактором збільшення частки рефлексивних, творчих форм роботи.**

Четвертий фактор має інформативність – 4,5 %. Він включає змінні, що характеризують формування у майбутнього вчителя вмінь щодо навичок самоконтролю, тому має назву **фактора формування вмінь у майбутніх учителів філологічного профілю навичок самоконтролю.**

4. Методичний фактор.

Загальна інформативність трьох виділених факторів становить 50,9 %. Інформативність першого фактора – 33,9 %. Він має всі позитивні достовірно значущі навантаження.

Перерозподіл навчальних предметів робить акцент на розробці й викладанні спецкурсу “Інформаційні технології у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю”. Тому і назвемо даний фактор – **фактором розробки і викладання спецкурсу “Інформаційні технології у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю”.**

Інформативність другого фактора – 10,3 %. Він відрізняється підготовкою методичного та кадрового забезпечення навчально-виховного процесу, роботою у методичному консалтинговому центрі, методичній майстерні, методичному театрі, участі в олімпіадах й конференціях, тому назвемо його **фактором підготовки методичного та кадрового забезпечення навчально-виховного процесу.**

Інформативність третього фактора – 10,3 %. Перерозподіл навантажень робить акцент на створенні і розробці системи методичної допомоги майбутнім викладачам у ресурсному ІКТ-центрі самопідготовки.

Назвемо його **фактором створенні і розробки системи методичної допомоги майбутнім викладачам у ресурсному ІКТ-центрі самопідготовки.**

5. Матеріально-технічний фактор.

Загальна інформативність трьох виділених факторів становить 31,5 %. Інформативність першого фактора – 20,8 %. Він має всі позитивні достовірно значущі навантаження.

Перерозподіл навчальних предметів робить акцент на наявності необхідних для навчання, самостійної роботи та відпочинку кабінетів, лабораторій, фонолабораторій та лінгафонних кабінетів. Він має назву **фактор наявності необхідних для навчання, самостійної роботи та відпочинку кабінетів, лабораторій, фонолабораторій та лінгафонних кабінетів.**

Інформативність другого фактора – 6,6 %. Він вирізняється можливістю студентам та викладачам для постійної самостійної роботи у ресурсному ІКТ-центрі самопідготовки, бібліотеці.

Він називається **фактором можливості студентам та викладачам для постійної самостійної роботи у ресурсному ІКТ-центрі самопідготовки, бібліотеці.**

Інформативність третього фактора – 4,1 %. Він вирізняється наявністю сучасного комп'ютерного класу з безперервним доступом до мережі Інтернет. Назвемо цей фактор – **фактором наявності сучасного комп'ютерного класу з безперервним доступом до мережі Інтернет.**

Проведений факторний аналіз надав нам можливість виділити 5 груп педагогічних умов професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю: соціально-педагогічні; організаційно-педагогічні; психологічні; методичні; матеріально-технічні.

Представимо їх на рис. 2.11.

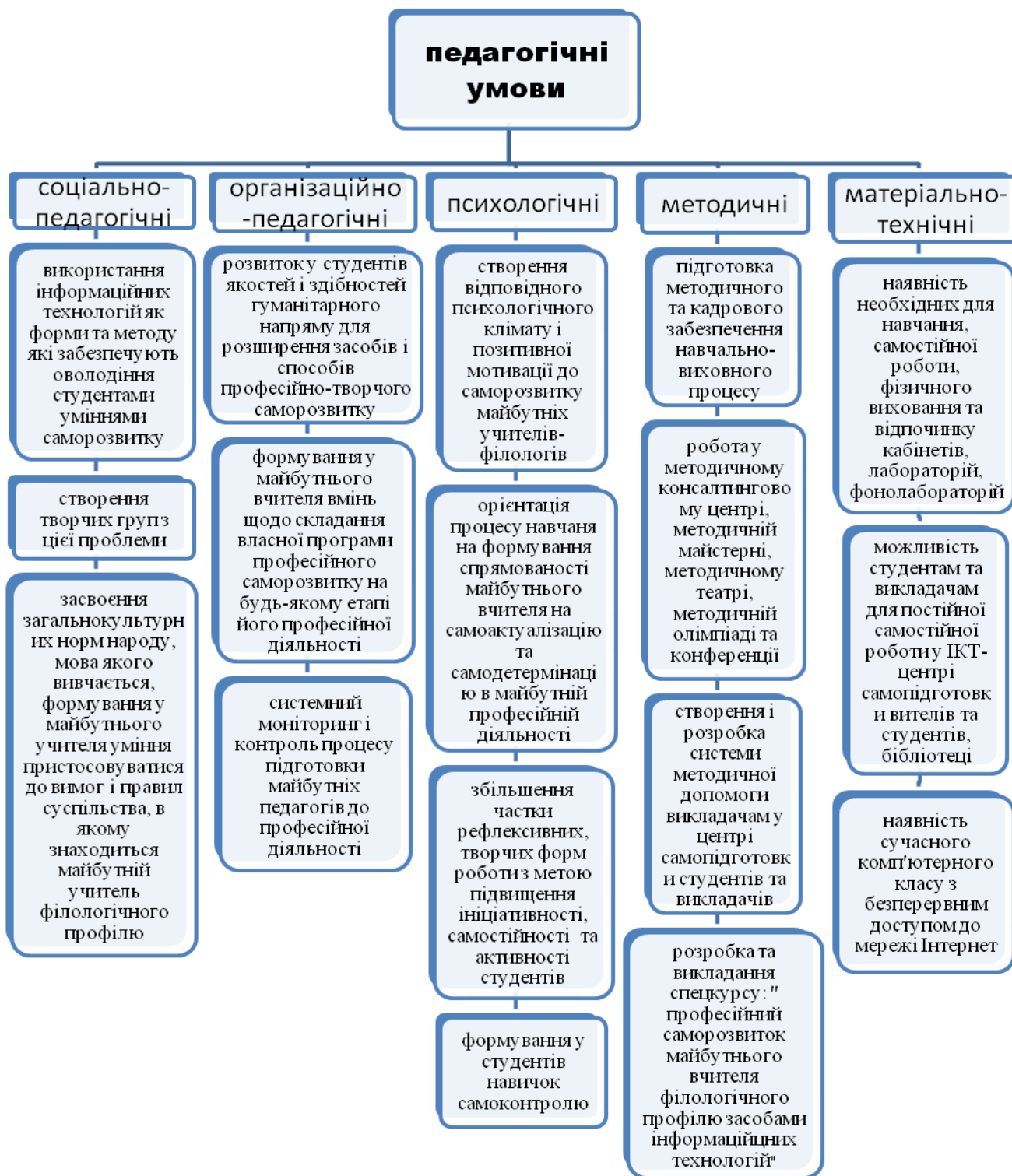


Рис. 2.11. Педагогічні умови професійного саморозвитку

До соціально-педагогічних умов професійного саморозвитку ми відносимо: засвоєння загальнокультурних норм і норм народу, мова якого вивчається, соціального досвіду, входження в нього, пристосування до вимог і правил суспільства, в якому знаходиться майбутній учитель філологічного профілю, вивчення подібного й відмінного у мові, культурі, народу, мова

якого вивчається.

До організаційно-педагогічних умов ми відносимо: орієнтацію мети, завдань, змісту, підготовки студентів філологічного профілю на особистісно-професійне самовиховання і саморозвиток; застосування студентами прийомів, методів і форм саморозвитку; розвиток у студентів якостей і здібностей гуманітарного напрямку для розширення засобів і способів професійного саморозвитку; формування вмінь щодо складання власної програми професійного саморозвитку на будь-якому етапі його професійної діяльності і системний моніторинг та контроль процесу підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності і професійного саморозвитку.

Психологічними педагогічними умовами професійного саморозвитку майбутніх учителів філологічного профілю можна назвати: створення відповідного психологічного клімату та позитивної мотивації до професійного саморозвитку майбутніх учителів-філологів, орієнтацію процесу навчання на формування спрямованості на самоактуалізацію та самодетермінацію в майбутній професійній діяльності, збільшення частки рефлексивних, творчих, креативних форм роботи з метою підвищення ініціативності, активності та самостійності студентів.

Методичні педагогічні умови професійного саморозвитку, на нашу думку це: підготовка методичного та кваліфікованого кадрового забезпечення навчально-виховного процесу, якісне навчально-методичне забезпечення навчально-виховного процесу, створення методичного консалтингового центру, робота методичних майстерень, методичного театру, де студенти можуть активно розвивати свої здібності та вивчаючи досвід інших, взаємонавчатись і поповнювати свої знання, участь студентів у методичних олімпіадах та науково-практичних конференціях, розробка та створення системи методичної допомоги викладачам та студентам у ресурсному ІКТ-центрі самопідготовки студентів та викладачів.

Матеріально-технічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю є не менш важливими, на нашу думку. До них ми відносимо: наявність необхідних для навчання, самостійної роботи та відпочинку кабінетів, лабораторій, фонолабораторій, лінгафонних кабінетів, можливість студентів та викладачів для самостійної роботи у ресурсному ІКТ-центрі самопідготовки вчителів та студентів, у бібліотеці, читальному залі, можливість та легкий доступ до необхідної інформації та літератури і навчально-методичних розробок, вказівок для самостійної роботи, наявність сучасного комп'ютерного забезпечення та необхідного приміщення для роботи з безперервним і легким доступом до мережі Internet.

Отже, врахування всіх вказаних педагогічних умов забезпечить ефективність формування професійної компетентності майбутнього вчителя філологічного профілю у процесі професійного становлення і професійного саморозвитку буде набагато легшим, креативнішим та більш вмотивованим.

Для активізації професійного саморозвитку майбутнього вчителя-філолога під час його професійної підготовки необхідно створити умови, які б сприяли процесу поступового переходу студента в позицію суб'єкта навчально-пізнавальної та професійної діяльності.

На основі результатів теоретичного та експериментального дослідження була запропонована модель формування професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій. (Див. рис. 2..12).

Модель (з франц. *modèle*, італ. *modello*, від лат. *modulus* – *міра, мірило, зразок, норма*). Суть поняття “модель” у філософській літературі розглядали такі вчені, як А. Уємов та В. Штоф, у психології – Г. Суходольський, у педагогіці – Ю. Бабанський.

У педагогіці модель найчастіше використовують з пояснювальною метою, моделювання сприяє отриманню нових знань, всебічному аналізу змодельованого явища чи процесу, дозволяє робити певні висновки та узагальнення.

Модель у педагогіці – це засіб пізнання об'єкта.

Модель є прагненням формалізувати певні дії, зв'язки між об'єктами, які відображають основні істотні властивості системи, з метою їх глибокого, повного усвідомлення, можливості коригування в залежності від поставлених цілей і завдань.

Педагогічна модель – мисленна система, що імітує чи відображає певні властивості, ознаки, характеристики об'єкта дослідження або принципи його внутрішньої організації чи функціонування і презентується у вигляді культурної форми, притаманної певній практиці.

Зважаючи на соціокультурну сутність педагогічної діяльності вчителів філологічного профілю, науково-педагогічні традиції у візуалізації й змістовій інтерпретації структурних складників педагогічних систем та вітчизняну педагогічну практику, педагогічна модель має представлятися у вигляді певної культурної форми, основні семантичні характеристики якої визначаються залежно від атрибутивних властивостей тієї соціокультурної практики, в межах якої здійснюється педагогічна діяльність⁸⁰.

Модель представляє собою теоретично і практично створену структуру, яка відтворює ту чи іншу частину дійсності у схематизованій і наочній формі⁸¹. Під моделлю ми розуміємо схематизоване представлення усіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність процесу професійного саморозвитку.

⁸⁰ Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: thatisthat? / Є. О. Лодатко // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. У 2-х тт. – Вип 3. – 2011. – Т. 1. – С. 339–344.

⁸¹ Краевский В. В. Методология педагогического исследования. Пособие для педагога – исследователя. / В. В. Краевский – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – С. 16.

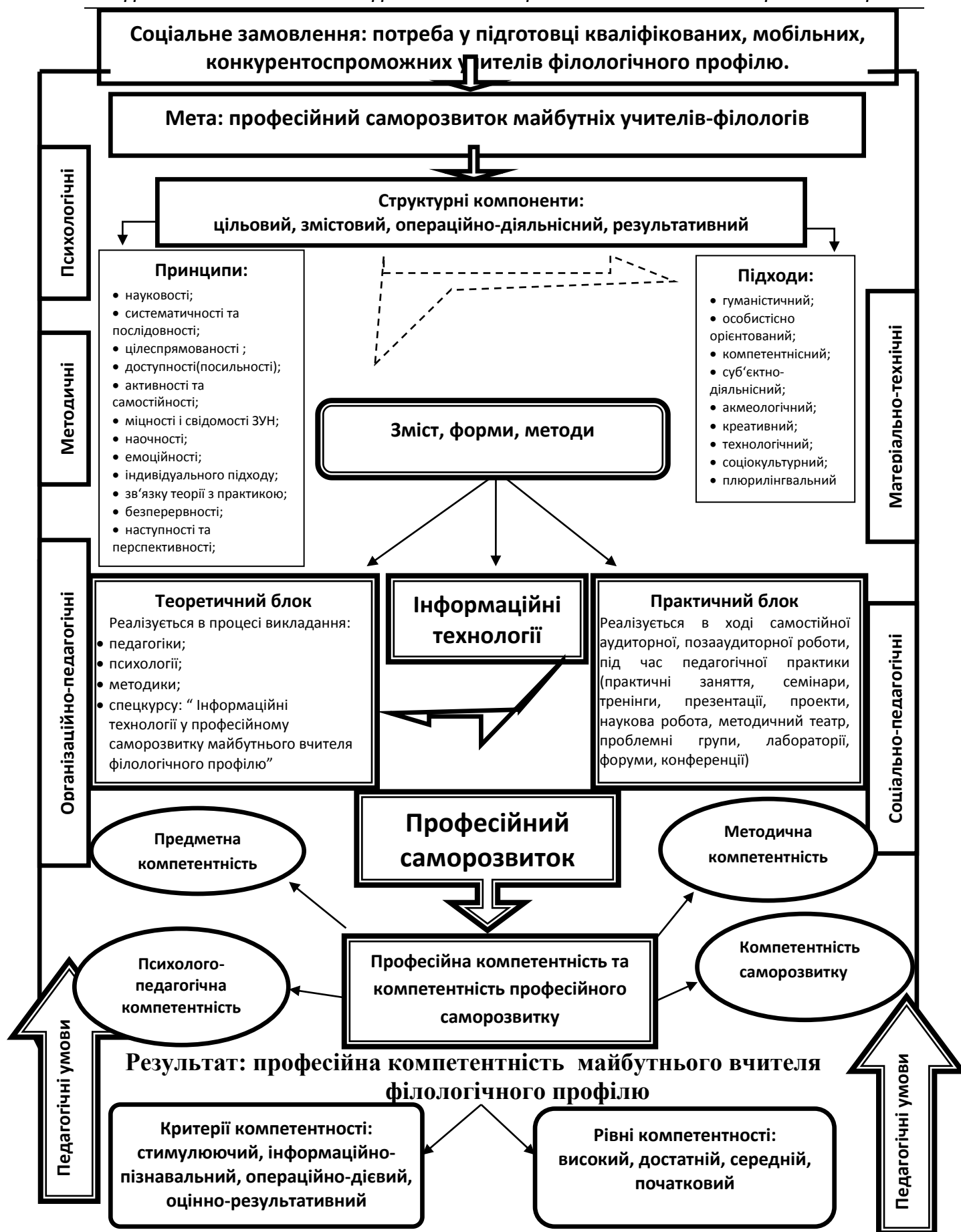


Рис. 2.12 Модель професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій

Розроблена нами модель включає такі компоненти:

- замовлення суспільства на підготовку кваліфікованих, мобільних, конкурентоспроможних учителів філологічного профілю;

- мету, яка направлена на професійний саморозвиток майбутніх учителів філологічного профілю;

- структурні компоненти професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю: цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний, результативний;

- наукові підходи до професійного саморозвитку (гуманістичний, особистісно орієнтований, компетентнісний, суб'єктно-діяльнісний, акмеологічний, креативний, технологічний; соціокультурний, пільорингвальний;

- принципи функціонування процесу саморозвитку: науковості, систематичності та послідовності, цілеспрямованості, доступності, активності та самостійності, міцності і свідомості ЗУН, наочності, емоційності, індивідуального підходу, зв'язку теорії з практикою, безперервності, наступності, співробітництва, оптимізації;

- педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю: психологічні, організаційно-педагогічні, методичні, соціально-педагогічні і матеріально-технічні;

- змістовий компонент, який сприятиме професійній компетентності та компетентності саморозвитку;

- теоретичний блок реалізується в процесі викладання педагогічних дисциплін, психологічних, методичних а також в процесі введення до навчального процесу спецкурсу: "Інформаційні технології у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю";

- практичний блок реалізується в ході самостійної аудиторної та позааудиторної роботи, під час педагогічної практики, практичних, семінарських, лабораторних занять, тренінгів, презентацій, проектної роботи, наукової та пошукової роботи, на заняттях в методичному театрі, проблемних групах та лабораторіях;

- компоненти професійної компетентності та компетентності саморозвитку: предметна компетентність, психолого-педагогічна, методична і компетентність саморозвитку;

- результат: професійна компетентність та компетентність саморозвитку;

- критерії професійної компетентності та компетентності саморозвитку: стимулюючий, інформаційно-пізнавальний, операційно-дієвий та оцінно-результативний;

- рівні професійної компетентності та компетентності саморозвитку: початковий, середній, достатній і високий.

Визначена модель апробована у таких ВНЗ: Житомирський державний університет імені Івана Франка, Луцький інститут розвитку людини

Університету "Україна", Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

Наступне поняття, що необхідно розглянути, це "принцип".

Поняття "принцип" (від лат. *Principium* – "початок, основа") визначається науковцями як основа, на яку треба спиратися і якою необхідно керуватися. Серед сучасних визначень принципів навчання прийнятним видається запропоноване В. Ягуповим: "спрямовуючі положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм та впливають із його закономірностей"⁸².

Принцип (від латинського *princĭpium* – основа, першооснова) – керівна ідея, основне правило, основна вимога до діяльності, яка витікає із встановлених наукою закономірностей.

Принципами навчання (принципами дидактики) називають певну систему вхідних, основних дидактичних вимог до процесу навчання, виконання яких забезпечує його необхідну ефективність. Підпорядковані меті та завданням навчання у вищій школі, дидактичні принципи керують процесом педагогічного проектування: розробкою системи методів, прийомів, засобів, форм спільної продуктивної діяльності викладача і студентів як суб'єктів навчально-виховного процесу. Загальні педагогічні принципи визначають форми, засоби, методи і технології навчання мови у вищій школі.

Загальна кількість принципіву дидактичній теорії чітко не визначена. Розвиток науки пов'язаний з постійним проникненням у більш складні зв'язки і відношення між активними компонентами процесу навчання, тому є різні підходи до класифікації і послідовності принципів навчання.

Усі принципи тісно взаємозв'язані, взаємопроникають і взаємоконтролюють один одного, і чим більше їх реалізовано під час навчання, тим вища його результативність та ефективність. Як зазначає професор В. Бондар, одні принципи чітко проявляють свою дію, інші – є загальним дидактичним фоном, а деякі неможливо реалізувати в конкретній навчальній ситуації⁸³.

Дидактичні принципи поширюються на вивчення всіх дисциплін, значною мірою визначають їх зміст, форми організації та методи навчання.

До головних принципів навчання, на нашу думку, належать:

Принцип науковості. Цей принцип навчання є найважливішим. Він реалізується в змісті навчального матеріалу, зафіксованому в навчальних програмах і підручниках.

Принцип систематичності та послідовності. Певною мірою він є похідним від принципу науковості, оскільки кожна наука має свою систему

⁸² Епиштейн М. Метод проектов в школе XX века / М. Эпиштейн // Відкритий урок. – 2004. – № 5-6. – С. 41.

⁸³ Бондар В. І. Мотивація як чинник підвищення ефективності управління поняття та основні принципи / В. Бондар // Наукові записки. Серія "Культура та соціальні комунікації" / За заг. ред. канд. філос. наук, доц. Л. В. Квасюк. – Острог: Видавництво Національного університету "Острозька академія", 2009. – Вип. 1. – С. 255–261.

і послідовність викладання в навчальному процесі. Дотримання цього принципу забезпечує системність здобуття знань (відповідно і системність мислення)⁸⁴.

Принцип цілеспрямованості навчання. Застосування цього принципу вимагає від викладача знання основної мети освіти, завдань навчання в сучасній вищій школі, уміння в конкретній ситуації ставити оптимальні завдання навчання, розвитку і виховання, враховуючи реальні навчальні можливості тих, хто навчається.

Принцип доступності (посильності). Передбачає підбір методів і засобів навчання, відповідно до рівня розумового, морального і фізичного розвитку студентів без інтелектуальних та фізичних перевантажень. Але цей принцип не означає, що зміст навчального матеріалу повинен бути спрощеним, елементарним.

Принцип активності та самостійності. Вимагає діяльного ставлення студентів до об'єктів, які вивчаються. Принцип активності та самостійності вимагає створення умов для вияву студентами творчої активності та пізнавальної самостійності у процесі засвоєння знань⁸⁵.

Принцип міцності. Вимагає запам'ятовувати навчальний матеріал у поєднанні з вивченим раніше.

Принцип наочності. Його суть полягає в необхідності залучення різних органів відчуття до процесу сприймання і аналізу навчальної інформації.

Принцип емоційності передбачає формування у студентів інтересу до знань.

Принцип індивідуального підходу у навчанні вимагає враховування рівня розумового розвитку кожного студента, вивчення мотивів навчання, надавання індивідуальної допомоги у навчанні, враховування рівня пізнавальної і практичної самостійності студента, об'єднання в диференційовані підгрупи студентів, які мають однакові навчальні можливості.

Принцип зв'язку теорії з практикою передбачає: показувати зв'язок розвитку науки і практичних потреб особистості, використовувати оточуючу дійсність як джерело знань і як сферу застосування теорії, поєднувати розумову діяльність з практичною, використовувати зв'язок навчання з життям як стимул для самоосвіти та неперервного професійного саморозвитку⁸⁶.

Принцип безперервності – раціональне поєднання форм аудиторної і позааудиторної групової та індивідуально-самостійної навчальної роботи студентів-філологів, що стимулюватиме їх до постійного підвищення рівня мовнокомунікативної компетенції.

⁸⁴ Волкова Н. П. Педагогика / Н. П. Волкова – К.: Академия, 2001. – С. 89.

⁸⁵ Баранов С. П. Сущность процесса обучения: Учебное пособие для студентов пединститутів. Серия (Педагогика и методика начального обучения) / С. П. Баранов – М.: Просвещение, 1981. – С. 66.

⁸⁶ Бойчук І. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фармацевтів у коледжі: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 “Теорія і методика проф. освіти” / Бойчук Ірина Дмитрівна ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка.–Житомир, 2010. – 20 с.

Принцип наступності та перспективності – навчання студентів будь-якої мови з опорою на знання, уміння й навички, здобуті у період навчання в ЗОШ та інших навчальних закладах, спроектованість змісту навчальних дисциплін на подальше професійне мовне самонавчання й самовдосконалення.

Принцип співробітництва і співдружності викладачів, студентів, учнів, сім'ї, громадськості, трудових колективів у формуванні гармонійно розвиненої особистості студента – майбутнього вчителя.

Принцип оптимізації навчального процесу. Цей принцип обґрунтований у працях Ю. Бабанського. Він вимагає “із низки можливих варіантів навчального процесу вибрати такий, який за конкретних умов забезпечить максимально можливу ефективність розв’язання завдань освіти, виховання і розвитку при раціональних затратах часу і зусиль викладачів та студентів”⁸⁷.

З метою обґрунтування критеріїв та показників ефективного професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю нами проведено аналіз наукової літератури, у якій досліджувалась структура професійної компетентності. Результати дослідження свідчать про існування різних наукових підходів щодо її розуміння.

В. Калінін, досліджуючи формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, основними компонентами визначає: ціле-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, особистісний, рефлексивний⁸⁸.

С. Некрасова у своєму дослідженні наголошує на таких компонентах професійного саморозвитку, як: мотиваційно-цільовий, когнітивний, емоційно-вольовий, конструктивно-діяльнісний, рефлексивний, результативний⁸⁹.

І. Бойчук до структурних компонентів компетентності відносить: особистісний, когнітивний, практичний, оцінно-рефлексивний⁹⁰.

Т. Тихонова виділяє ціле-мотиваційний, змістовий, операційний, інтеграційний компоненти професійного розвитку⁹¹.

О. Чудіна розглядає професійно-особистісний саморозвиток як взаєморозвиток компонентів: самопізнання – самооцінка – самоорганізація – самоуправління. Кожен із цих компонентів розвивається нерівномірно, але зміна одного з них стає умовою розвитку будь-якого іншого. Спираючись на

⁸⁷ Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М.: Знание, 1987. – 80 с.

⁸⁸ Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / В. О. Калінін. – Житомир, 2005. – 20 с.

⁸⁹ Некрасова С. М. Готовність педагога до професійного саморозвитку: сутність, структура, проблеми дослідження http://www.nbuv.gov.ua/PORTAL/Soc_Gum/Nvmdpu/2010_5/28_05.pdf

⁹⁰ Бойчук І. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фармацевтів у коледжі: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 “Теорія і методика проф. освіти” / Бойчук Ірина Дмитрівна ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка.–Житомир, 2010. – 20 с.

⁹¹ Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики: дисканд. пед. наук : 13.00.04 / Т. В. Тихонова; Інститут педагогіки академії педагогічних наук України.– К., 2001. – 220 с.

досвід та спостереження, вона вважає період студентства найкращим періодом становлення професійно-особистісного саморозвитку майбутнього вчителя, так як саме в цей період інтенсивні самоуправління. Ми також дотримуємося цієї точки зору.

Деякі науковці називають складники професійної компетентності блоками. Так, у структурі професійної компетентності вчителя А. Маркова виділяє чотири блоки: професійні психолого-педагогічні знання; професійні педагогічні уміння; професійні психологічні позиції; особистісні особливості, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями й уміннями⁹².

Отже, у професійній підготовці майбутнього вчителя філологічного профілю виникає проблема оцінки не тільки фахових, а й особистісних якостей фахівця, які характеризують мотиваційну, емоційну, інтелектуальну, вольову й інші сторони особистості. Спрямування процесу саморозвитку кожного студента й розробка форм та методів навчання забезпечать достатню ефективність формування професійної компетентності.

2.5. Моделювання професійного становлення майбутнього вчителя тематики у позааудиторній навчально-виховній діяльності (Ковальчук О.А.)

Проблема професійного становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній діяльності пов'язана з розв'язанням протиріч між теоретичним, предметним змістом цієї діяльності та практичним міжпредметним характером професійної діяльності. Професійне становлення майбутнього педагога у процесі навчання у вищому навчальному закладі передбачає забезпечення його повноти (підготовки до виконання усіх професійних функцій), цілісності (готовності до самореалізації та самовдосконалення). Одним із підходів до вирішення означеної проблеми є моделювання професійного становлення майбутнього фахівця у позааудиторній навчально-виховній діяльності.

Класичним є тлумачення поняття „модель” як уявно чи матеріально реалізованої системи, яка адекватно відображає чи відтворює предмет дослідження, здатна замінити його такою мірою, що її вивчення дозволяє нам одержати нову інформацію про цей предмет⁹³.

В. В. Ягупов зосереджує увагу на тому, що „модель – це знакова система, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування

⁹² Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова //Сов.педагогика. – 1990. – №8. – С. 82-88.

⁹³ Штофф В. А. Моделирование и философия / Виктор Александрович Штофф. – М.–Л. : Наука, 1966. – 301 с.

та зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження”⁹⁴.

Цінною для нашого дослідження є думка С. С. Вітвицької, яка вважає, що модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі⁹⁵.

Академік І. А. Зязюн дає таку класифікацію моделей: фізичні, що мають природу, близьку до оригіналу; предметно-математичні, в яких фізична природа відрізняється від прототипу, але можливий математичний опис, що характеризує поведінку оригіналу; логіко-семіотичні, що конструюються зі спеціальних знаків, символів, структурних схем. Педагогічні моделі в основному входять у другу і третю групу перелічених видів⁹⁶.

Питанням моделювання педагогічних процесів, дослідженню можливостей моделювання як методу аналізу й синтезу педагогічних систем присвячені наукові праці С. І. Архангельського, Ю. К. Бабанського, В. П. Безпалька, В. В. Докучаєвої, О. В. Клименюк, О. О. Калити, Є. Л. Бережної, Н. В. Кузьміної, В. О. Штоффа, В. В. Ягупова та ін., у яких підкреслюється важливість використання методу моделювання в педагогіці та обґрунтовуються загальні підходи до побудови педагогічних моделей.

З нашого погляду, модель – це штучно створений об’єкт, що відображає характеристики досліджуваного явища, а моделювання – це конкретне їх відтворення, внаслідок чого виникає можливість вивчення поведінки явища без проведення експерименту над ним.

В. В. Докучаєва визначає моделювання як метод дослідження об’єктів різної природи на їх аналогах (моделях), створюваних для визначення або утворення характеристик об’єктів, що існують або конструюють заново⁹⁷. О. В. Клименюк, О. О. Калита, Є. Л. Бережна вказують ще одну особливість цього методу, яка полягає у розширенні можливості дослідників і експериментаторів, дозволяючи розповсюдити на оригінал здобуті на моделі результати⁹⁸. Отже, моделювання можна розглядати як один із етапів проектування та, узагальнюючи його функції, розглядати моделювання як: засіб відображення й перетворення об’єкта, що поки не існує в реальності; дослідницьку мету при визначенні стратегії інноваційних перетворень; засіб імітації реальних процесів розвитку навчального закладу, порівняння й оцінювання різних його варіантів; засіб оперування з об’єктами, стосовно яких знання не представлені в повному обсязі.

⁹⁴ Ягупов В. В. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема / В. В. Ягупов // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журнал. – К. : МДГУ, 2003. – Вип. 1. – С. 28–37.

⁹⁵ Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2011. – 384 с.

⁹⁶ Зязюн І. А. Філософія педагогічного світогляду / І. А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – 2004. – Вип. VI. – С. 209–221.

⁹⁷ Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : [монографія] / В. В. Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.

⁹⁸ Клименюк А. В. Методология и методика педагогического исследования. Постановка цели и задач исследования: учеб. пособ. / А. В. Клименюк, А. А. Калита, Э. Л. Бережная. – К. : ГП ППО „Укрвузполиграф”, 1988. – 97 с.

Отже, поряд із поняттям „моделювання” професійного становлення майбутнього фахівця вживається термін „проектування”, який визначається як „основний механізм розвитку інноваційної практики, особливий та безпосередній вид творчої діяльності, пов’язаний з науковими дослідженнями, прогнозуванням, плануванням, соціальним управлінням”⁹⁹.

О. М. Саранов вважає, що проектування – це „цілеспрямоване створення нових, але доцільних форм діяльності, свідомості й мислення людей спочатку за допомогою випереджувальних уявлень, а потім шляхом реалізації відповідного проекту”¹⁰⁰.

Н. В. Гарашкіна вважає, що логіка проектування системи формування професійної підготовки майбутнього фахівця включає такі етапи: вивчення змісту професійної діяльності та професійної компетентності вчителя; формулювання ідей; визначення мети; конкретизація завдань, які необхідно вирішити для реалізації формування професійної готовності студентів; визначення умов та засобів для досягнення мети; узагальнення результатів реалізації в публікаціях: програмах, методичних рекомендаціях та ін.¹⁰¹

Особливий інтерес для нашого дослідження становить дидактичне моделювання. По-перше, модель дозволяє розкрити у цілісності структуру дидактичного процесу, його функціонування та збереження цієї цілісності на всіх етапах дослідження. По-друге, моделювання, як метод наукового пізнання, дозволяє показати не лише статику дидактичного процесу, але і його динаміку. По-третє, дидактичне моделювання спрямоване на прогнозування майбутнього позитивного результату, що особливо важливо у професійному становленні майбутнього вчителя математики у позааудиторній діяльності. Проте за допомогою дидактичної моделі не можна об’єднати, виразити й відбити всі існуючі й істотні різноманітні діалектичні взаємозв’язки й фактори реального об’єкта дослідження, тому залишається необхідність моніторингу, коректування моделей.

Теоретичні положення, виокремлені на основі аналізу праць учених, присвячених проблемі дидактичного моделювання, визначають логіку нашого дослідження, подальших дій щодо створення моделі професійного становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній діяльності: визначення та характеристика принципів професійного становлення майбутнього вчителя математики; обґрунтування структурних і функціональних компонентів моделі.

При розробці моделі професійного становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній навчально-виховній діяльності як сукупності певних компонентів ми, насамперед, керувалися такими нормативними

⁹⁹ Давыдов В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / В. В. Давыдов // Новое педагогическое мышление / [под ред. А. В. Петровского]. – М. : Педагогика, 1989. – С. 64–90.

¹⁰⁰ Саранов А. М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика : [монография] / А. М. Саранов. – Волгоград : Перемена, 2000. – 258 с.

¹⁰¹ Гарашкина Н. В. Проектирование социального образования в вузе: концепция, модель, технология реализации : [монография] / Гарашкина Н. В. – Тамбов : М-во образования и науки Рос. Федерации, Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина, 2004. – 230 с.

документами: кваліфікаційними вимогами до вчителя математики, обумовленими соціальним замовленням; галузевим стандартом вищої освіти за напрямом „Педагогічна освіта”; навчальними планами за спеціальністю „6.010100 – Педагогіка і методика середньої освіти: математика”; цільовою комплексною програмою „Вчитель”, „Концепцією виховання дітей та молоді в національній системі освіти”, „Концепцією громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності”, „Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті”, Законом України „Про позашкільну освіту”, Законом України „Про професійний розвиток працівників”.

Конструктивна побудова моделі професійного становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній навчально-виховній діяльності здійснена на основі принципів системності та цілісності. Зовнішніми складовими цієї моделі є: соціальне замовлення суспільства – підготовка конкурентоспроможного, кваліфікованого вчителя математики, структурні та функціональні компоненти моделі, результат – готовність майбутнього вчителя математики до професійної самореалізації.

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ



Рис. 2.13. Модель професійного становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній навчально-виховній діяльності

Внутрішній зміст побудованої моделі містить такі елементи: принципи, педагогічні умови професійного становлення, технологія та зміст професійного становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній діяльності, критерії та рівні готовності майбутнього вчителя математики до професійної самореалізації.

На рис. 2.13 нами схематично подана модель професійного становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній навчально-виховній діяльності (елементи, етапи процесу підготовки, їх взаємозв'язок, особливості проектування змісту позааудиторної роботи).

Відповідно до мети професійне становлення майбутнього фахівця має базуватися на певних принципах.

Принцип взаємозв'язку навчання, виховання, розвитку. Цей принцип реалізує ідею цілісності навчально-виховного процесу в аудиторний та позааудиторний час, встановлює суттєві взаємозв'язки в розвитку та формуванні особистості, реалізація яких допомагає досягати високих результатів у навчанні, вихованні та професійній діяльності.

Принцип професійно-педагогічної спрямованості, який характеризується свідомим вибором професійної діяльності відповідно до власних мотивів і потреб. Є. М. Нікірієв визначає три види професійно-педагогічної спрямованості: *власне-педагогічна*, яка включає мотиви: „суспільна важливість праці”, „привабливість роботи з дітьми, з молоддю”, „переконаність у здібностях до майбутньої професії”, „авторитет чи наслідування власного вчителя”, „сімейні традиції”, „досвід роботи в школі”; *спрямованість на предмет*, в основі якого лежить мотив – „можливість займатися улюбленою справою”; *ситуативна спрямованість*, яка визначається такими мотивами, як „прагнення отримати вищу освіту”, „збіг обставин” та ін.¹⁰²

Принцип неперервності професійного розвитку відображає актуальне завдання сучасної професійної підготовки та взаємозв'язок з принципом „неперервна освіта протягом життя”. Цей принцип вимагає від учасників навчально-виховного процесу: самоосвіти, підвищення рівня фахової компетентності, участі у професійних конкурсах, роботи над колективними проектами, участі у науково-дослідній діяльності та оволодіння уміннями керівництва навчально-дослідною діяльністю своїх учнів, узагальнювати та систематизувати результати педагогічної діяльності, створювати портфоліо власних досягнень та ін.

В. Є. Берека вважає, що одним з ефективних методів гармонізації інтелектуального та емоційного факторів навчання, який сприяє самоконтролю, самоаналізу та самооцінці власної пізнавальної, творчої й дослідницької навчально-пізнавальної діяльності в умовах інформатизації вищих навчальних закладів, є метод „електронного портфеля студента”, що передбачає формування в студентів умінь самоаналізу і самооцінки –

¹⁰² *Никиреєв Е. М.* Направленность личности и методы ее исследования / Е. М. Никиреєв. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО МОДЕК, 2004. – 192 с.

реалізується шляхом використання прийомів аналізу, аргументування, міркування, пояснення та обґрунтування¹⁰³.

Принцип самоорганізації та професійного зростання, який полягає у здатності організовувати власну діяльність та розробляти програму власного розвитку. Ефективність особистісного та професійного розвитку майбутнього фахівця забезпечується через внутрішнє задоволення потреб та зовнішню підтримку з боку батьків, викладачів, одногрупників тощо. Тому студенти є основними творцями середовища та реалізаторами власного розвитку. Важливу роль у їх становленні як педагогів відіграє особистісна відповідальність за організацію самоосвітньої діяльності та здійснення особистісного контролю за результатами цієї діяльності. Цей принцип вимагає від студентів об'єктивно та в повній мірі оцінити власні інтереси, переваги, здібності, таланти, прагнення, реалізувати їх у майбутній професійній діяльності й створити особистісний план розвитку, що визначатиме передбачуване зростання, зміст цілей, форм, методів та навчально-виховних заходів для досягнення поставленої мети. Студент має свідомо дотримуватися цього плану, оцінювати результати власної діяльності, здійснювати їх корекцію, використовувати підтримку та допомогу викладачів, одногрупників.

Учені Маастрихтського університету (Нідерланди) зазначають, що в умовах сьогодення засобом, яким користується багато організацій для сприяння індивідуального навчання та підвищення майстерності, є план розвитку особистості (*the personal development plan (PDP)*) та створена відповідно для нього програма, яка спрощує управління навчальною діяльністю та шляхи особистісного розвитку. PDP є засобом, що допомагає розвиватися людині відповідно до визначеного набору компетенцій та представляє собою циклічний процес¹⁰⁴.

Підготовка до самоосвітньої діяльності має здійснюватися шляхом моделювання майбутньої професійної самоосвіти, що передбачає чітке впорядкування її структурних компонентів та зв'язків між ними через залучення студентів до активної самостійної навчальної роботи.

Завдання вищої школи на сучасному етапі оновлення змісту освіти полягають у тому, щоб забезпечити такі умови, які б сприяли позитивній мотивації, ціннісному ставленню до майбутньої професійної діяльності, у яких студенти могли б набувати необхідні для здійснення педагогічної діяльності знання, вміння, навички, формувати й розвивати професійно важливі особистісні якості.

У результаті застосування факторного аналізу нами визначено наступні групи педагогічних умов професійного становлення майбутнього вчителя

¹⁰³ *Берека В. Є.* Використання інформаційних технологій в умовах гармонізації інтелектуального та емоційного факторів навчання / В. Є. Берека // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – 2011. – № 33. – С. 397–401.

¹⁰⁴ *Grohnert T.* Pitfalls when Implementing Personal Development Plans: The Role of Job Satisfaction and Job Pressure / Therese Grohnert, Simon Beusaert & Mien Segers // Proceedings of the 19th EDINEB Conference The Role of Business Education in a Chaotic World / [Edited by: Bart Rienties, Peter Daly, Sandra Reeb-Gruber, Kristen Reid, Piet van den Bossche]. – Haarlem : FEBA ERD Press, 2012. – P. 134–142.

математики у позааудиторній роботі.

I. Організаційно-педагогічні – це фактор-умови, які визначають специфіку організації позааудиторної навчально-виховної діяльності у вищому навчальному закладі та розробку і впровадження змісту, організаційних форм і методів позааудиторної роботи, спрямованих на оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками: фактор організації позааудиторної навчально-виховної діяльності, варіативності форм, методів, засобів цієї діяльності, інформаційно-технічного, ресурсного та матеріально-технічного забезпечення, узгодженості у часі аудиторної та позааудиторної діяльності, забезпечення функціонування тріади „університет-студент-роботодавець”.

II. Психолого-педагогічні – це фактор-умови, специфіка яких зумовлена мотивацією до позааудиторної роботи, формуванням психологічної готовності до обраної професії вчителя математики, забезпеченням „індивідуальної траєкторії” професійного саморозвитку, суб’єкт-суб’єктними відносинами між викладачем та студентом, позитивно-емоційним мікрокліматом у колективі, створенням ситуації успіху.

III. Методичні – це фактор-умови, що забезпечують впровадження інноваційних технологій у позааудиторну навчально-виховну діяльність, її навчально-методичне забезпечення, використання досвіду діяльності кращих педагогів, наукових шкіл, моральну стійкість, працелюбність, творчість, що ґрунтується на самоорганізації, самоконтролі, саморегуляції, соціальну установку на професійну діяльність.

Урахування зазначених груп умов у професійній підготовці майбутнього вчителя математики забезпечить якість професійного становлення майбутніх учителів математики, підвищить рівень позааудиторної навчально-виховної діяльності у вищому навчальному закладі.

Наступним етапом проектування моделі професійного становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній діяльності є визначення структурних компонентів, до яких ми відносимо: цілемотиваційний, інформаційний, діяльнісний, емоційно-ціннісний, оцінно-рефлексивний.

Цілемотиваційний компонент характеризується необхідністю формування у майбутніх учителів математики потреби у позааудиторній навчально-виховній діяльності й мотивів професійного становлення. Він визначає наявність у студента потреби у саморозвитку, тобто спонукає його до самозмін в особистісному зростанні, внаслідок чого майбутній учитель математики стає суб’єктом життєдіяльності.

Крім того, мотив (зовнішній або внутрішній) конкретизує потребу, визначає вибір засобів для її задоволення та виконує спонукальну, спрямовуючу та смислоутворюючу функції.



Рис. 2.14. Класифікація мотивів діяльності

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість стверджувати, що для організації певної діяльності, в тому числі позааудиторної, необхідно врахувати мотиви її здійснення, тому логічним кроком є визначення видів мотивів діяльності (див. рис. 2.14).

Ми погоджуємося з висновками Т. В. Чаусової щодо психологічної особливості мотивації навчальної діяльності майбутніх фахівців, яка визначена такими положеннями: мотивація навчально-професійної діяльності тісно пов'язана з прийнятою в навчально-виховному процесі освітньою парадигмою; одним із головних завдань є не тільки організація навчання, але й формування мотиваційних основ професійного та особистісного розвитку; до основних детермінантів навчально-професійної діяльності, окрім пізнавальних інтересів, належить система соціальних стосунків, існуюча система життєдіяльності; за традиційних умов навчання педагогічна складова як значуща детермінанта професійного становлення має тенденцію до зниження; органічна єдність особистісного та діяльнісного підходів забезпечує формування внутрішньої мотиваційної основи виконуваної навчально-професійної діяльності; у системі індивідуальних детермінант майбутньої професійної діяльності студентів представлені мотиви професійного егоцентризму¹⁰⁵.

Виходячи з класифікації мотивів діяльності за змістом та спрямованістю, ми враховували групи мотивів професійного становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній навчально-виховній діяльності, які визначаються потребами: суспільними, професійними, особистісними, навчально-пізнавальними, прагматичними.

Інформаційний компонент включає в себе сукупність фахових, психолого-педагогічних, методичних знань, а також знання методики проведення позааудиторної навчально-виховної діяльності, необхідних для здійснення професійної діяльності.

Аналіз наукової літератури дозволяє розглядати „знання” як:

– відображення у свідомості індивіда образів предметів і явищ об'єктивної дійсності, їх властивостей, відносин між ними й закономірностей розвитку у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій у процесі засвоєння

¹⁰⁵ Чаусова Т. В. Психологические особенности мотивации учебной деятельности будущих инженеро-педагогов : дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07 / Чаусова Татьяна Владимировна. – К., 2004. – 254 с.

суспільного досвіду пізнання (А. К. Колеченко, Я. О. Пономарьов, С. П. Тищенко);

– основу теоретичної й практичної підготовки фахівця до здійснення ним професійної діяльності. Наявність міцних, глибоких, систематизованих змістовних знань є базою для вироблення необхідних навичок та вмінь, застосування їх на практиці (А. М. Коломієць, Г. О. Цукерман).

Головною ознакою цілісної системи знань учителя математики, отриманих у ході позааудиторної діяльності, є їх багатофункціональність. Окрім того, вони є не просто інформацією, що пасивно зберігається у пам'яті, а засобом регуляції практичної діяльності, прийняття самостійних рішень у конкретних ситуаціях, принципом, що спрямовує та організовує його дії, а також критерієм, завдяки якому колеги та учні оцінюють результативність професійної діяльності вчителя математики у цілому.

Фахові знання вчителя математики включають його обізнаність в галузі теорії навчальних предметів, які він буде викладати, методології науки з обраної спеціальності та суміжних дисциплін, прикладних знань з математики. Специфічною особливістю фахових знань майбутнього вчителя математики є те, що вони, з одного боку, спрямовані на науку, а з іншого – на учня, внаслідок чого професійні знання повинні бути сформовані на декількох рівнях: *методологічний рівень*: знання закономірностей, принципів, законів, концепцій загальнофілософського характеру, методології природничо-математичних дисциплін; *теоретичний рівень*: знання законів, принципів, правил педагогіки, психології, методів математичного моделювання, математичних алгоритмів, передового педагогічного досвіду з питань упровадження інформаційно-комунікаційних технологій, основних форм професійної діяльності; *методичний рівень*: знання способів формування знань, умінь і навичок учнів; знання методів, прийомів, організаційних форм та засобів, що сприяють формуванню математичної компетентності учнів.

Крім фахових знань, належну увагу необхідно приділити допоміжним знанням, оскільки вони служать засобом засвоєння предметних знань, виконують розвивальну, виховну функції, формують емоційно-мотиваційне ставлення особистості до навчання. На думку В. В. Краєвського, І. Я. Лернера, до таких знань відносять: логічні, методологічні, філософські, історично-наукові, міжпредметні та оцінні¹⁰⁶.

Логічні знання (знання з формальної логіки) необхідні для повноцінного засвоєння знань і розвитку логічного мислення майбутнього вчителя математики; методологічні – для свідомого системного засвоєння основ наук; філософські – для формування світогляду; історично-наукові – для усвідомлення еволюції ідей, теорій, уявлень, понять, шляхів конкретних відкриттів. Міжпредметні знання є потужним засобом для засвоєння змісту

¹⁰⁶ *Теоретические основы содержания общего среднего образования* / [М. Н. Скаткин, В. С. Цетлин, В. В. Краевский и др.; под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера]. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.

навчання; оцінювальні – для фіксації особистісного, відмінного від пізнавального, ставлення суб'єкта до об'єкта.

Особливого значення ми надаємо знанням методики проведення позааудиторної навчально-виховної діяльності, які включають знання закономірностей, принципів, методів, форм, засобів, напрямів позааудиторної діяльності, знання методики проведення позааудиторних заходів; знання планування, організації загальновиховних заходів, знання ведення звітної документації з проведення позааудиторної діяльності.

Діяльнісний компонент моделі у нашому дослідженні визначається групою умінь та навичок, необхідних майбутньому вчителю математики для здійснення творчої професійної діяльності.

У житті людини виділяються такі стадії творчого розвитку: вибіркової мотиваційно-творчої спрямованості особистості на певну діяльність; інтелектуально-творчої активності особистості до певного виду діяльності; підвищеної професійно-творчої активності особистості в певному виді діяльності; перших значних творчих досягнень особистості; стійкої творчої продуктивної діяльності; розвитку таланту; геніальності¹⁰⁷.

Враховуючи те, що об'єктом дослідження є професійне становлення майбутнього вчителя математики, особлива увага у позааудиторній навчально-виховній діяльності має звертатись на формування професійної спрямованості, інтелектуально-творчої активності у студентів фізико-математичного факультету у різних видах діяльності математичної спрямованості. Творчий аспект позааудиторної професійної діяльності майбутнього фахівця передбачає високу пізнавальну творчу активність, достатній рівень сформованості професійних умінь ще на етапі професійного навчання в університеті.

Аналіз науково-педагогічних досліджень дає підстави виділити такі основні уміння, необхідні вчителю математики:

- *гностичні*: отримувати, аналізувати та узагальнювати професійно важливу інформацію; здатність проводити діагностику та аналіз власної діяльності з формування в учнів математичної культури; впроваджувати досвід інших учителів у формуванні математичної компетентності учнів; визначати умови, шляхи і засоби для успішного впровадження передового педагогічного досвіду з навчання математики, передбачати можливі труднощі, а також кінцеві результати його впровадження у своїй роботі;

- *конструктивно-проектувальні*: визначати мету і завдання для кожного заняття, проектувати хід засвоєння математичних понять, алгоритмів відповідно до можливості реалізації поставлених цілей, передбачати кінцеві результати діяльності, способи їх оцінювання; відбирати навчальну інформацію відповідно до теми заняття, рівня підготовленості учнів, з урахуванням їх вікових та індивідуально-особистісних особливостей; пов'язувати навчальний матеріал з науковим світобаченням, виробничою практикою і життям; встановлювати внутрішньо і зовнішньо-предметні

¹⁰⁷ Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.

зв'язки з метою формування системи природничо-наукових понять; структурувати зміст, форми, методи навчання, виховання, планувати власну діяльність та діяльність учнів (навчальну, позанавчальну, самостійну); органічно включати творчий компонент навчання в календарні, тематичні та поурочні плани; передбачати проблеми навчання, планувати та конструювати шляхи, способи їх усунення;

- *організаційні*: планувати, визначати мету і завдання навчально-виховної діяльності, вибирати найбільш ефективні методи і засоби роботи; створювати мотивацію навчання, доброзичливу робочу атмосферу, розвивальне середовище, ситуації успіху для кожного учня, визначати аргументи важливості навчання як в урочний, так і позаурочний час; здійснювати опосередковане керівництво самостійною роботою учнів; залучати учнів до громадської діяльності; вести необхідну шкільну документацію; організовувати та здійснювати навчально-пошукову та науково-дослідницьку діяльність (створення власного портфоліо, атестаційних матеріалів, підготовка науково-дослідної роботи до МАН); проводити тематичний, поточний, підсумковий контроль знань, умінь та навичок учнів; перебудовувати, аналізувати, контролювати результати діяльності з метою її поліпшення;

- *дидактичні*: використовувати дидактично доцільні форми, методи, засоби позааудиторної роботи відповідно до індивідуальних особливостей кожного учня; активізувати пізнавальну діяльність учнів на уроках та у позанавчальній діяльності; здійснювати диференційований та індивідуальний підхід до кожного учня; організовувати колективну, групову, індивідуальну форми роботи; залучати учнів до використання додаткових джерел інформації, життєвого і виробничого досвіду; навчити працювати з літературою (конспектувати, анотувати, реферувати, складати бібліографію і використовувати її); оперативно реагувати на ситуацію і вносити зміни в методику навчання математики;

- *творчі*: розвивати здатність переносити знання, вміння та навички у нові ситуації на основі здійснення науково-пошукової діяльності; розвивати когнітивну сферу особистості (пам'ять, уяву, увагу, мислення); здійснювати нетривіальні підходи у розв'язуванні математичних завдань; створювати творчі продукти інтелектуальної діяльності, спрямовувати свій педагогічний вплив на перспективу формування, актуалізації, взаємообміну й узагальнення передового інноваційного досвіду; розвивати готовність до самоосвітньої діяльності, саморозвитку, самореалізації;

- *аналітичні*: формувати потребу в інформаційному забезпеченні навчально-виховної діяльності; визначати джерела інформації та стратегії їх пошуку; аналізувати отриману інформацію, використовуючи різноманітні схеми, таблиці для фіксації результатів; відбирати, структурувати, систематизувати інформацію та перевіряти її достовірність, а також ефективно застосовувати її у власній професійній діяльності; оцінювати інформацію з точки зору її достовірності, точності, корисності для вирішення проблеми (завдання); володіти комп'ютерними та інформаційними

технологіями, використовувати їх при обробці та презентації інформації у галузі математики.

Емоційно-ціннісний компонент передбачає цілеспрямоване формування в студентів системи значущих для особистості ціннісних орієнтацій та розвиток їх емоційно-вольової сфери, відображених у змісті позааудиторної навчально-виховної діяльності та реалізованих на етапі професійного навчання студентів у вищому навчальному закладі.

Процес формування емоційно-ціннісного ставлення представляє собою взаємозв'язок змістової та процесуальної сторін позааудиторної діяльності. У змістовому блоці системоутворюючим елементом є цінності (те, що необхідно засвоїти), а в процесуальному – емоції (засоби, що сприяють засвоєнню змісту).

Емоційно-ціннісний компонент включає: здатність майбутнього вчителя до емоційно-емпатійних реакцій у позааудиторній діяльності; сенситивність до емоційного розвитку; впевненість у своїх професійних можливостях, вольових якостях; формування позитивної „Я-концепції”; уміння контролювати свій емоційний стан у будь-якій ситуації та пам'ятати про реалізацію поставленої мети; уміння насолоджуватися результатами власної діяльності та діяльності учнів; формування моральної, естетичної культури, культури взаємовідносин.

Оцінно-рефлексивний компонент передбачає контроль, самоконтроль, оцінку, самооцінку здійсненої діяльності з метою фіксації її результатів і подальшою переоцінкою; знаходження та розуміння власних помилок і здатність їх усувати; здатність використовувати результати, отримані у ході позааудиторної навчально-виховної діяльності у професійній сфері, з метою подальшого самовдосконалення та самореалізації.

У межах системного підходу важливою умовою функціонування побудованої моделі є визначення та розподіл функцій між її структурними елементами. Відповідно до концепції оновлення підготовки майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій, досягнення цілей світоглядного, методологічного та ціннісного характеру в процесі становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній навчально-виховній діяльності мають реалізовуватись такі функції: навчальна, виховна, психосоціальна, технологічна, креативна, адаптивна, тестувальна¹⁰⁸.

Дослідження О. Е. Коваленко функціональних складових педагогічної діяльності дозволяє визначити такі її функції: проектно-конструкторську, технологічну, організаційно-виховну та науково-дослідницьку¹⁰⁹.

У структурі педагогічної діяльності, яку необхідно розглядати як системну модель, В. І. Гінецинський виділяє такі функціональні компоненти: презентативний, інсетивний, корегуючий, діагностичний¹¹⁰.

¹⁰⁸ Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд]. – [3-тє вид. перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

¹⁰⁹ Коваленко Е. Э. Дидактические основы профессионально-методической подготовки преподавателей специальных дисциплин : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Коваленко Елена Эдуардовна. – Х., 1999. – 407 с.

¹¹⁰ Генецинский В. И. Основы теоретической педагогики : учеб. пособие / В. И. Генецинский – СПб : Изд-во Ленингр. ун-та, 1992. – 144 с.

Презентативна функція полягає у викладі змісту навчального матеріалу; інсетивна – в мотивації інтересу до засвоєння інформації; корегуюча пов'язана із виправленням та співставленням результатів власної діяльності; діагностична функція забезпечує зворотній зв'язок.

О. І. Щербаков пропонує класифікацію, яка складається з восьми функцій професійної діяльності, причому він визначає порядок їх важливості. Тому їх перелік виглядає наступним чином: інформаційна, мобілізаційна, розвиваюча, орієнтаційна, конструктивна, комунікативна, організаторська, дослідницька. Зокрема, чотири останні функції не є суто педагогічними, тому що вони мають відношення до всіх видів сучасної кваліфікаційної праці¹¹¹.

Така функціональна побудова відображає систему дій у процесі педагогічної діяльності, але вона не враховує багатогранності змісту професійної діяльності та складності побудови педагогічної системи. Найбільш повною є класифікація функціональних компонентів, запропонована Н. В. Кузьміною, яка включає: гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний компоненти¹¹².

На основі аналізу наукових досліджень В. С. Безрукової, В. І. Генєцинського, О. Е. Коваленко, З. Н. Курлянд, Н. В. Кузьміної, О. І. Щербакова та інших, враховуючи специфіку та функції позааудиторної навчально-виховної діяльності у підготовці майбутніх учителів математики, нами було визначено такі функціональні компоненти моделі.

Організаційно-координуючий компонент спрямовує діяльність студентів на усвідомлене вивчення навчальних предметів, методики викладання фахових дисциплін, а також необхідність вивчення спеціальних, факультативних, дистанційних курсів. Він характеризується ставленням студентів до позааудиторних заходів, діяльності студентського самоврядування тощо та передбачає сформованість активної громадської позиції у навчально-виховній діяльності вищого навчального закладу.

Пізнавально-орієнтаційний компонент визначається спрямованістю студентів на оволодіння фундаментальними знаннями основ наукової теорії, знаннями форм, методів, засобів позааудиторної діяльності й на цій основі формування дидактичних умінь і навичок, наукового світогляду; оволодінням змістово-процесуальними та організаційно-методичними основами діяльності педагога в школі.

Розвивально-актуалізуючий компонент передбачає розвиток теоретичного мислення в процесі розв'язування навчально-професійних, науково-дослідницьких завдань шляхом актуалізації змістово-теоретичних дій (аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, планування, рефлексія) під час позааудиторної роботи.

¹¹¹ Щербаков А. И. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / А. И. Щербаков. – Л., 1968. – 30 с.

¹¹² Щербаков А. И. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / А. И. Щербаков. – Л., 1968. – 30 с.

Мобілізаційно-стимулюючий компонент характеризується здатністю майбутнього вчителя математики стимулювати пізнавальний інтерес учнів до вивчення математики шляхом мобілізації своїх внутрішніх ресурсів з метою підвищення ефективності навчальної, виховної, позакласної діяльності.

Комунікативно-виховний компонент сприяє розвитку професійної культури, культури самовизначення, професійно значущих якостей, ціннісно-нормативної поведінки майбутнього вчителя математики, мотивів позааудиторної та майбутньої професійної діяльності, передбачає дотримання норм професійної етики та педагогічного такту, творче використання системи прийомів, методів і засобів професійно-естетичного виховання, вміння встановлювати доброзичливі стосунки та позитивну атмосферу в колективі.

Проективно-конструктивний компонент характеризується здатністю майбутнього вчителя математики проектувати власну позааудиторну навчально-виховну діяльність, визначати порядок дій, тривалість їх виконання та прогнозувати попередні результати, вмінням визначати пріоритети у позааудиторній роботі (вибір форм, методів, засобів), будувати „траєкторію власного саморозвитку”.

Дослідно-прогностичний компонент реалізується з метою пошуку, отримання, аналізу та узагальнення наукової інформації, використання наукових підходів до вивчення навчальної теорії як з циклу природничо-математичних дисциплін, суспільно-гуманітарних, так і методики організації позааудиторної роботи. Цей компонент передбачає постійне професійне самовдосконалення, покращення педагогічної діяльності, розвиток дослідницьких умінь, навичок учнів, виховання культури наукових досліджень.

Контрольно-оцінний компонент передбачає контроль, самоконтроль, рефлексивну оцінку, самооцінку здійсненої діяльності в аудиторний та позааудиторний час; прагнення і вміння вивчати значущість своїх ідей, результатів професійної діяльності, її ефективності та доцільності; здатність визначати систему подальших дій з метою підвищення продуктивності праці.

Технологія професійного становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній навчально-виховній діяльності забезпечує створення педагогічних умов для підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців. Ця технологія включає такі етапи: організаційно-підготовчий, цільовий, змістовий, процесуально-діяльнісний, контрольно-узагальнюючий; специфічні для вчителя математики форми (факультативні курси, проблемні групи, наукові гуртки, професійно-спрямовані ігри, акмеологічні тренінги, навчальні проекти, лабораторні практикуми, форуми, чати, конкурси, портфоліо); методи (репродуктивні, проблемно-пошукові, інтерактивні, практичні, оцінні); засоби (текстово-графічні, технічні, предметно-інформаційні ресурси, інформаційно-комунікаційні технології).

Для ефективного впровадження експериментальної технології нами було розроблено факультативний та дистанційний курси „Професійне

становлення майбутнього вчителя математики”, навчальну, робочу програми, методичні рекомендації щодо вивчення факультативного курсу.

Важливим етапом у професійному становленні майбутнього педагога є адаптація до професійної діяльності. Тому в процесі професійного навчання важливим є формування готовності до професійної самореалізації, яка розглядається як „інтегральне, структуроване, багатокомпонентне особистісне утворення, що включає професійну спрямованість, систему наукових знань, умінь та навичок, розвинені педагогічні здібності, творчий потенціал особистості, здатність протистояти труднощам і самовдосконалюватися впродовж життя, яке вона набуває в процесі професійного становлення у вищому навчальному закладі, що забезпечує їй самореалізацію й результативність при виконанні професійних обов’язків у відповідних соціально-культурних умовах”.

Ми вважаємо, що готовність майбутнього вчителя математики до професійної самореалізації з точки зору потреби суспільства у якісній підготовці вчителів, що виконуватимуть на високому рівні професійну діяльність, дозволяє розглядати цю діяльність відповідно до загальних норм виконання певного виду праці. Отже, фахова самореалізація, як важливий показник соціальної зрілості особистості, є комплексом особистісних знань, умінь, навичок, якостей, здібностей, професійної спрямованості та творчого потенціалу, що визначають готовність фахівця до реалізації своїх сутнісних сил у педагогічній діяльності.

Таке розуміння значущості професійної самореалізації породжує проблему її вимірювання та встановлення взаємозв’язку між зовнішніми виявленнями цього явища та особистісними цінностями, що лежать у його основі. У зв’язку з тим, що процес формування готовності майбутнього вчителя є складним, комплексним, неможливо знайти показник, який інтегральним чином дозволяв би виміряти цей феномен. Тому наступним етапом нашого дослідження є вибір вимірювальних показників для отримання об’єктивної інформації, в якості яких ми розглядаємо критерії та комплекс їх показників.

Критерії розкриваються через низку якісних ознак, що дає можливість говорити про більшу чи меншу виразність відповідного критерію та відбивають динаміку вимірюваного параметра в часі й у педагогічному просторі.

Під критеріями формування готовності майбутнього вчителя до професійної самореалізації ми розуміємо суттєві ознаки, що свідчать про досягнення того або іншого рівня професійного становлення та готовності до педагогічної діяльності. Рівень – це ступінь сформованості готовності професійної самореалізації, певний результат розвитку; критерії – вимірювачі рівнів. Між ними є певний динамічний зв’язок, якщо його розкрити, можна виробити найбільш оптимальну систему критеріїв.

Критерії готовності майбутнього вчителя математики до професійної самореалізації та сукупність їх показників визначена нами наступним чином:

Спонукально-ціннісний критерій – орієнтація на успішне виконання майбутньої професійної діяльності; сукупність мотивів та потреб у професійному становленні, усвідомлення суспільної значущості позааудиторної навчально-виховної діяльності; здатність утримувати стійку професійну позицію педагога; спрямованість на розвиток здібностей, удосконалення своїх знань, умінь та навичок.

Показниками цього критерію є: цілі, мотиви формування професійно-педагогічної спрямованості; потреби: у виробленні власного педагогічного стилю, у створенні, поширенні та реалізації інноваційного середовища у вивченні математичних дисциплін, у формуванні пізнавального інтересу школярів до вивчення математики у позааудиторний час; використання різних форм, методів, засобів навчальної та позааудиторної діяльності; установка на самовдосконалення, саморозвиток, самореалізацію; наявність високого рівня сприйнятливості до нововведень, необхідність у підвищенні рівня математичної компетентності, професійної культури як у себе, так і в своїх учнів.

Когнітивний критерій – глибина, міцність, повнота системи знань, необхідних для професійної самореалізації у професійній діяльності. Цей критерій виявляє рівень природничо-математичної, психолого-педагогічної, методичної обізнаності майбутніх учителів математики.

До показників цього критерію ми відносимо глибину, міцність, повноту:

фахових знань (знання спеціальних математичних дисциплін, історії математики; основ природничих, технічних наук, прикладної математики та математичної статистики; знання проблем сучасної математики; знання інформаційних та мультимедійних технологій, комп'ютерних комунікацій і мереж, мережі Інтернет; знання міжпредметних зв'язків);

психолого-педагогічних знань, які виступають органічним поєднанням теоретичних і емпіричних знань про сутність, закономірності й принципи педагогічної діяльності та включають такі складові: *загальнопедагогічні* знання (педагогічні теорії, концепції, закони, закономірності, принципи, форми, методи, засоби, методики навчання та виховання; сутності й специфіки інноваційної педагогічної діяльності); *вузькопрофільні* знання (зміст професійної діяльності у формуванні математичної компетентності учнів, технології, форми, методи та засоби її здійснення); *психологічні* знання (знання індивідуально-психологічних особливостей учнів на різних вікових етапах; знання психологічних законів, закономірностей та механізмів засвоєння суб'єктами навчання знань і вмінь у процесі навчання);

методичних знань (знання методики викладання математики; знання механізмів розвитку пізнавального інтересу, самостійності учнів, знання принципів відбору наочного та дидактичного матеріалу; знання методики саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації вчителя);

знань методики проведення позааудиторної навчально-виховної діяльності (знання форм, методів, засобів позааудиторної діяльності; знання основних напрямів позааудиторної діяльності та їх комплексної реалізації);

знання методики проведення позааудиторних навчальних занять (спецкурси, факультативи, наукові гуртки, проблемні групи, олімпіади та ін.); знання планування, організації загальновиховних заходів з урахуванням місця та часу проведення; знання методики проведення позааудиторних виховних заходів (гуртки, клуби за інтересами, творчі вечори, тижні математики, КВК, вікторини, аналоги телевізійних програм та ін.); знання ведення звітної документації з проведення позааудиторної діяльності.

Праксеологічний критерій включає систему навичок і умінь майбутнього вчителя математики відповідно до професійних функцій та типових задач педагогічної діяльності й досвіду їх застосування у різноманітних ситуаціях. Характеристичною особливістю цього критерію є спрямованість на успішну продуктивну діяльність, на самореалізацію своїх особистісних якостей та властивостей. Показниками даного критерію виступають такі групи умінь: гностичні, конструктивно-проектувальні, організаційні, дидактичні, творчі, аналітичні.

Творчо-продуктивний критерій характеризується наявністю професійних якостей та властивостей, творчим потенціалом, які необхідні для плідної педагогічної діяльності.

До показників цього критерію відносимо: гнучкість розумових дій та операцій у позааудиторній діяльності (узагальнення, аналіз, синтез, абстрагування, класифікація, порівняння, виділення головного та ін.); уміння володіти формами та методами керівництва творчою навчальною діяльністю учнів у позааудиторний час; креативність і дивергентність мислення, впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, проектної, інтерактивної діяльності.

Психотехнічний критерій, що відображає рівень володіння прийомами і методами самовиховання й професійного самовдосконалення, самореалізації, характеризується такими показниками: самостійність вибору засобів, прийомів та основних напрямів професійного зростання; прояв активності у пошуку нових способів розв'язання професійних завдань; усвідомлення своїх звичок, стереотипів, принципів, що дозволяє у педагогічній діяльності спрямовувати їх вплив на власну поведінку та на оточуючих людей; підвищення поведінкової й когнітивної гнучкості у виконанні професійних обов'язків, подолання бар'єрів у спілкуванні; здатність до рефлексивної самооцінки своїх можливостей та результатів діяльності; складання плану та програми роботи над собою.

Під час розгляду критеріїв і показників готовності майбутнього вчителя математики до професійної самореалізації необхідно враховувати, що усі вони є тісно взаємозалежними.

У процесі теоретичного та експериментального дослідження, на основі аналізу наукової літератури нами визначено рівні готовності майбутнього вчителя математики до професійної самореалізації.

Відповідно до співвідношення понять „критерій” та „рівень” ми керувалися положенням, що „під критерієм розуміється суттєва ознака, яка свідчить про досягнення того чи іншого рівня. Рівень – це ступінь розвитку

особистості; критерій – вимірник рівня”¹¹³. Отже, цілісна єдність і достатня сформованість складових готовності майбутнього вчителя математики до професійної самореалізації є показником відповідного рівня.

У контексті розглянутої проблеми професійного становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній навчально-виховній діяльності для визначення рівня його готовності до професійної самореалізації ми враховували розроблені загальнопедагогічні, психологічні підходи в теорії та апробовані на практиці. Виділені нами рівні готовності визначають тип вчителя математики, який здійснюватиме професійну діяльність у закладах освіти.

Фрагментарно-емпіричний (низький) рівень характеризується відсутністю мотивації до здійснення професійних обов’язків на належному рівні, навичок для самоаналізу, самокорекції, саморозвитку, самоосвіти, самооцінки, самопізнання, творчої самореалізації у педагогічній діяльності; фрагментарним відтворенням знань, умінь, навичок з опорою на запозичений досвід. Студент не усвідомлює специфіки професійної діяльності, не цікавиться її змістом, у практичній діяльності не проявляє творчості, активності, до позааудиторної діяльності відноситься скептично, бере участь в окремих позааудиторних заходах. Під час вирішення важливих проблем дотримується пасивної позиції. З метою корекції рівня сформованості мотивів, потреб, інтересів, установок майбутнього учителя необхідна професійно-педагогічна підтримка з боку викладача. Такий студент не підготовлений до розв’язання нових освітньо-виховних завдань. Цей рівень визначає *байдужий* тип учителя.

Репродуктивний (середній) рівень визначається нестійким інтересом щодо важливості професійної діяльності, спрямованість у будь-якій ситуації діяти „за зразком”, передбачає використання у професійній діяльності запозиченого досвіду. Студент орієнтується у навчальному матеріалі, робить одиничні висновки, здійснює порівняння фактів і явищ, знаходить причинно-наслідкові зв’язки, здійснює розв’язування навчально-професійних, науково-дослідницьких задач за алгоритмом; спостерігається інтерес до оволодіння загальнопедагогічними прийомами, методами, засобами, методикою навчання математики; відсутній творчий підхід до вирішення професійних завдань, програма самореалізації в позааудиторній діяльності й розуміння процесу самореалізації в навчальній та позанавчальній діяльності. Студент систематично відвідує позааудиторні заняття, проте не проявляє ініціативу, виконує типові завдання. Майбутній учитель усвідомлює значущість професійного самовдосконалення лише теоретично. Наявність окремих умінь і навичок сприяє виконанню професійної діяльності на відтворювальній основі. Для такого студента характерні прояви творчих здібностей, інтелектуальної активності, асоціативного мислення.

¹¹³ Хоменко С. В. Визначення критеріїв та показників рівня сформованості економічних знань майбутніх інженерів-педагогів / С. В. Хоменко // Проблеми інж.- пед. освіти : зб. наук. праць. – Харків : Укр. інж.-пед. академія, 2006. – Вип. 12. – С. 218–222.

Студентів з такою характеристикою відносять до *репродуктивного* типу вчителя.

Конструктивний (достатній) рівень характеризується усвідомленням важливості педагогічної діяльності, необхідністю такої діяльності, можливістю професійного розвитку, високим рівнем педагогічної рефлексії, глибокою обізнаністю щодо інтелектуально-вольових і психофізіологічних особливостей учнів, проте відсутня стійка мотивація до самодіагностики та самореалізації у позааудиторній діяльності. Майбутній учитель володіє теоретичними й професійно орієнтованими знаннями, застосовує їх у практичній діяльності з деякими елементами творчості, проте спостерігаються значні труднощі у розв'язуванні завдань підвищеного рівня складності. Студент займає активну позицію у вдосконаленні професійних якостей, але чітка система самовдосконалення та програма самореалізації відсутні. Такий студент володіє високим проявом педагогічної інтуїції, прогнозування, планування та передбачення результатів власної діяльності на основі власних спостережень. Майбутній фахівець активно працює на позааудиторних заняттях, проявляє ініціативність у вирішенні нетипових завдань, прагне до підвищення свого професійного рівня, консультиється з викладачем у разі виникнення проблем щодо виконання самостійної діяльності. Цей рівень характеризує *конструктивний* тип учителя.

Системно-діяльнісний (високий) рівень визначається стійкою орієнтацією на цінності та норми педагогічної діяльності, спрямований на продуктивну і творчу працю в обраній галузі, чітко орієнтований на постійне професійне становлення власної „Я-концепції”. Студент має глибокі теоретичні й професійно орієнтовані знання; висловлює власні думки, погляди, переконання, яким властивий характер оригінальності, новаторства, креативності; застосовує на творчому рівні педагогічні технології й використовує на практиці інноваційні методики; самостійно планує власну діяльність, за найменших труднощів здатен корегувати професійну діяльність відповідно до змін. Система знань, умінь та навичок аргументована, ґрунтовна та мобільна. Студенти цього рівня мають активну позицію дослідника по відношенню до власної діяльності й діяльності інших. Студенти такого рівня активно займаються позааудиторною науково-дослідною діяльністю, беруть участь в олімпіадах, конференціях, захистах науково-дослідних робіт, є активними учасниками культурно-масових, спортивно-оздоровчих та інших заходів. Для таких студентів характерними є потяг до самореалізації, оригінальність і асоціативність мислення, високий ступінь оволодіння пошуковими методами навчання, комунікативно-діалогічними, дискусійними вміннями, володіння мистецтвом педагогічної рефлексії. Це *творчий* тип учителя.

Цей розподіл є умовним, оскільки неможливо говорити про абсолютно правильне вимірювання готовності майбутнього вчителя математики до професійної самореалізації, тому що професійне становлення фахівця – процес неперервний та багатоаспектний, а вимірювання готовності до професійної самореалізації здійснюється на одному з його етапів –

професійному навчанні.

Отже, професійне становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній навчально-виховній діяльності розглядається як компонентно-структурна динамічна система, яка може змінюватися під впливом інтегративних перетворень у суспільстві та внаслідок створення відповідних педагогічних умов.

2.6. Функціонально-структурна модель підготовки майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників (Танська В.В.)

Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті ставить надзвичайно важливі завдання перед вітчизняною системою професійної освіти. Вони співзвучні із завданнями європейської школи, які були визначені в доповіді Жака Делора на засіданні міжнародної комісії „Освіта ХХІ століття”: навчати навчатися, навчати працювати, навчати бути, навчати жити. Для оптимальної реалізації цих завдань у системі професійної освіти потрібно мати чітку науково-теоретичну основу для розробки функціонально-структурної моделі підготовки майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників¹¹⁴.

Аналіз сучасних дидактичних концепцій свідчить, що в основі обґрунтування такої моделі має бути ідея забезпечення суб'єктності майбутнього фахівця у дидактичному процесі, у професійній діяльності. Примат суб'єктності студента оптимально забезпечує особистісно-зорієнтоване навчання, яке визнає за студентом право на самовизначення й самореалізацію у пізнанні через оволодіння способами навчальної роботи¹¹⁵.

Ця концепція ґрунтується на дослідженнях К. Абульханової-Славської, О. Асмолова, Г. Балла, І. Беха, В. Давидова, В. Моляка, А. Петровського, В. Рибалко, В. Століна, В. Татенка, Т. Титаренко, І. Якиманської.

Система навчального процесу, яка створює сучасну модель навчання, – це цілісна множина сукупності її основних складових. Модель – це знакова система, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування і зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження. Шляхом моделювання можна відтворити не тільки статику дидактичного процесу, а і його динаміку. Наявність науково обґрунтованої моделі навчального процесу дозволяє прогнозувати його розвиток. А це особливо важливо для освітнього процесу, бо в ньому обов'язково слід передбачати й прогнозувати майбутній позитивний результат. Професійна освіта готує студента до майбутньої фахової діяльності, тому вона має бути динамічною, своєчасно реагувати на

¹¹⁴ Рио-де-Жанейрская декларация по окружающей среде и развитию – [електронний ресурс]. Режим доступу: [http://www.un.org/ru/documents/ decl_conv/declarations/riodecl.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/riodecl.shtml).

¹¹⁵ Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи: [навч. посіб.] / В. В. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.

соціальні запити і готувати підростаюче покоління до повноцінного життя. Всього цього можна досягти завдяки дидактичному моделюванню.

„Дидактичне моделювання – це система дій, яка забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень пізнаваного перетвореного об'єкта (природного чи соціокультурного)”¹¹⁶.

Модель дидактичного процесу – це еталонне уявлення про навчання учнів, його конструювання в умовах професійної освіти. І. Зязюн і Г. Сагач визначають такі вимоги до сучасної дидактичної моделі: „вона має бути об'єктивною (відображати суще); суб'єктивною (відображати об'єкт з урахуванням тезаурусу реципієнта); нормативною (відображати бажане); інтерактивною (передбачати діалог зі студентом): адаптивною (пристосуватись до індивідуальних особливостей людини, передусім до різновидів її досвіду)”, відкритою (передбачати проєктивно-технологічну нормотворчість діяльності реципієнта)¹¹⁷.

Модель дидактичного процесу визначає цілі, основи організації та проведення професійного навчання у різноманітних професійних навчальних закладах і може бути структурною, динамічною, факторною, функціональною і соціально-технологічною.

Побудова функціонально-структурної моделі підготовки майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників передбачає формування особистості як майбутнього фахівця, так і учня.

Поняття „формування особистості” може вживатися у двох вимірах: педагогічному (як „проєктування” особистості) і психологічному (як її розвиток, його процес і результат). За дослідженнями А. Петровського, педагогічний і психологічний підходи до формування особистості складають нерозривну єдність. У побудові моделі ми виходимо з положень концепції „зони найближчого розвитку” Л. С. Виготського та концепції „перспективних ліній” А. Макаренка.

В основі розробленої нами функціонально-структурної моделі підготовки майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників покладені сучасні підходи вчених-педагогів, психологів, біологів до проблеми підготовки майбутніх фахівців.

Ґрунтуючись на вивченій психолого-педагогічній літературі, зокрема наукових працях Н. Кузьміної, І. Лернера, Л. Лук'янової, Н. Магури, О. Мамешіної, Н. Негруци, А. Некос, Т. Нінової, О. Плахотнік, Н. Пустовіт, Г. Пустовіта, В. Сластьоніна, С. Совгіри, Г. Тарасенко, Е. Флешар, М. Швед, А. Щербакова та ін., ми зробили висновок про те, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів біології характеризується основними функціональними (*діагностико-корегуючим, розвивально-проєктивним, стимулюючо-спонукальним, організаторським, контрольо-оцінним*) та

¹¹⁶ Там саме.

¹¹⁷ Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: [навч. посіб.] / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – Інститут педагогіки і психології проф. Освіти АПН України. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – С. 67.

структурними: (ціле-мотиваційним, інформаційним, діяльним, емоційно-ціннісним та творчо-пошуковим) компонентами (див. рис. 2.15).

Функція визначається як завдання, обов'язки, пов'язані з діяльністю, посадою людини. Явище, що залежить від іншого, основного, явища, і є формою його виявлення. Явище, що залежить від педагогічної діяльності, і є її виявом.

Виділимо функціональні компоненти, що входять до моделі підготовки майбутнього вчителя біології:

– **діагностико-корегуючий**; він є важливим компонентом професійно-педагогічної діяльності та передбачає дослідження об'єкта, процесу і результатів власної праці, а також актуальних проблем розвитку і виховання старшокласників;

– **розвивально-проективний**; він містить проектування провідних цілей і програм індивідуального розвитку особистості старшокласника, моделювання цілей, засобів удосконалення власної педагогічної майстерності, проектування перспективного тематичного плану вивчення навчального матеріалу екологічного характеру;

– **стимулюючо-спонукальний**; він передбачає встановлення педагогічно доцільних стосунків зі старшокласниками, створення атмосфери психологічної підтримки, творчого пошуку;

– **комунікативно-виховний**, що вимагає від кожного студента-біолога знання основ культури спілкування, оволодіння мовленнєвою культурою й уміння реалізувати цю функцію у майбутній професійній діяльності;

– **організаторський**, що полягає у формуванні в майбутніх учителів умінь залучати старшокласників до екологічної, природоохоронної діяльності.

– **контрольно-оцінний** включає контроль, самоконтроль, оцінку та самооцінку здійсненої діяльності з метою фіксації її результатів та подальшою їх переоцінкою.

Функціональні компоненти підготовки майбутнього вчителя біології визначено на основі вивчення професіограми вчителя, державних стандартів, наукових досліджень О. Абдуліної, Б. Андрієвського, В. Бондаря, О. Дубасенюк, І. Зязюна, О. Мороза, Н. Ничкало, І. Підласого, В. Сластьоніна та ін. Враховуючи науково-практичний досвід компонентно-структурного дослідження педагогічних систем (С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Безпалько, М. Когана, Н. Кузьміної та ін.), у дослідженні ми здійснили системно-структурний аналіз підготовки майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників.

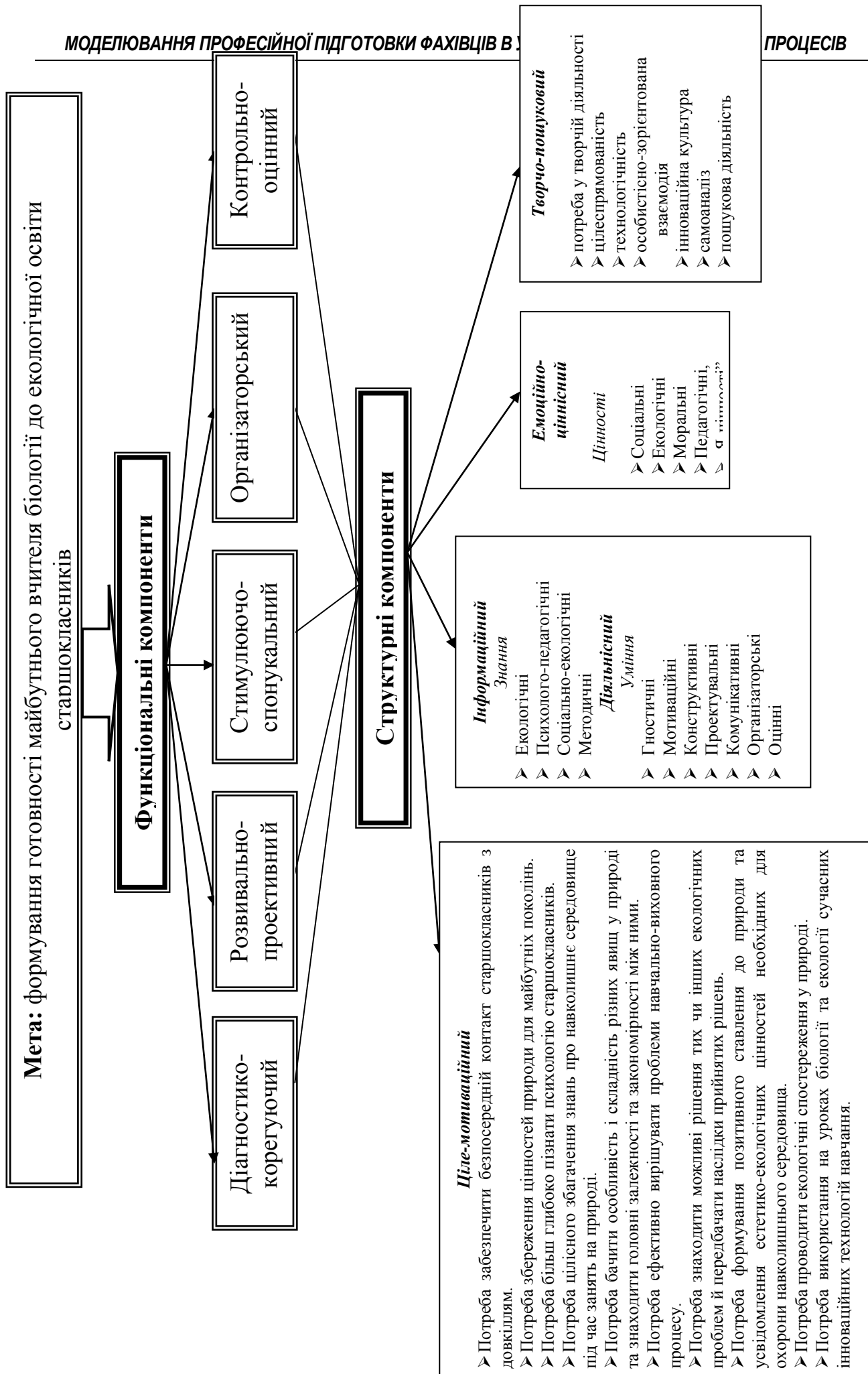


Рис. 2.15. Модель функціональних та структурних компонентів професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників

Функціонально-структурна модель підготовки розкриває особливості структури (з яких елементів та етапів складається процес підготовки), послідовність, зв'язок цих елементів і в цілому особливості конструювання змісту даної підготовки (див. рис. 2.16).

Ціле-мотиваційний компонент передбачає цілеспрямованість організації підготовки майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників.

Важливе значення для вчителя має усвідомлення ним структури і результатів своєї діяльності. У нашому дослідженні структурою процесу підготовки буде слугувати створена нами модель, а результатом – готовність майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників.

Ефективність реалізації цілей екологічної підготовки знаходиться у прямій залежності від здатності вчителя зіставляти їх з провідними цілями професійно-педагогічної діяльності у цілому.

Мотив – це досить складне утворення, яке поєднує різні види спонукань: потреби, прагнення, цілі, установки, ідеали. Тому до даного компоненту моделі вміщено певну кількість показників, що характеризують і розширюють уявлення вчителя про його підготовку до екологічної освіти старшокласників.

Оскільки навчальний процес здійснюється під керівництвом учителя, то й будь-які інновації використовуються на основі, власне, потреб педагога щодо їх упровадження, тобто з позиції сформованості його мотиваційної сфери.

Основою вибору ціле-мотиваційного, інформаційного, діяльнісного, емоційно-ціннісного та творчо-пошукового компонентів стала концепція І. Лернера, вихідне положення якої полягає у тому, що глобальна функція навчання – засвоєння молодим поколінням соціальної культури та її збереження і розвиток.

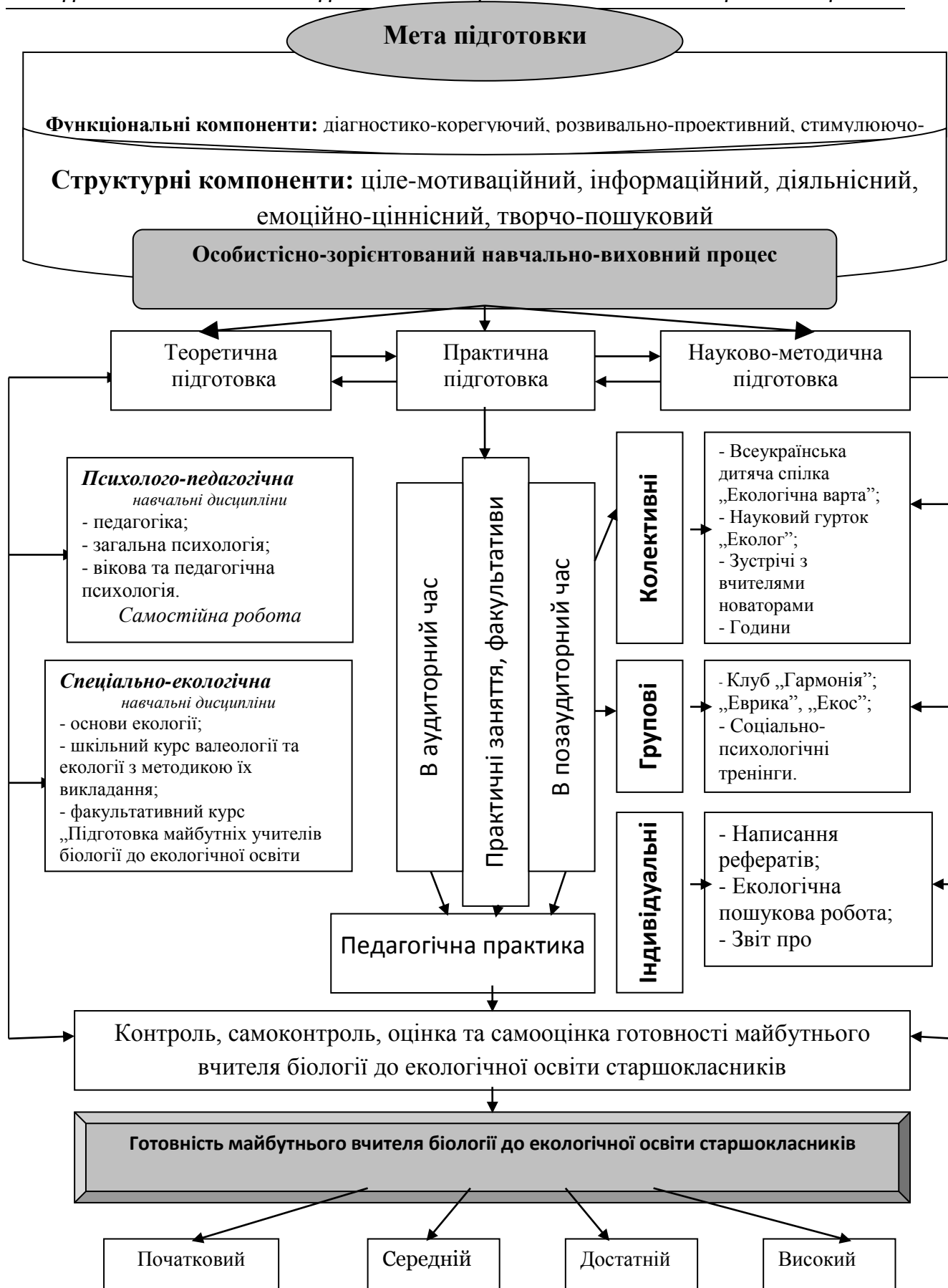


Рис. 2.16. Функціонально-структурна модель підготовки майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників

І. Лернер обґрунтовує чотири основні елементи змісту освіти, такі як: інформація, яка підлягає засвоєнню. Знання, що накопичені людством (основні ідеї, концепції, теорії, поняття науки). Знання про шляхи, методи пізнання, типи і способи розумових дій; способи діяльності – уміння, навички; досвід емоційно-ціннісного ставлення до знань; досвід творчої діяльності (перенесення знань, варіативність, комбінування)¹¹⁸.

Основною складовою інформаційного компоненту є знання. Вищим рівнем методології науки, що досліджує процес формування знань, виступає філософська методологія. „Знання” – категорія загальнофілософська.

Згідно з концепцією системно-діяльнісного підходу, знання лежать в основі теоретичної і практичної підготовки вчителя до здійснення ним професійної діяльності.

Розкриваючи сутність терміну „знання”, можна сказати, що воно має декілька смислових значень. Поняття „знання” може виступати як результатом наукового пізнання, так і предметом засвоєння.

П. Копнін, аналізуючи знання як наукове осягнення сутності природних та суспільних явищ, писав: „Знання – це сукупність ідей людини, в яких виражається теоретичне оволодіння нею предметом”.

У цьому контексті поняття знання повною мірою належать до навчального пізнання. Тому знання у педагогічній науці часто визначають як розуміння, збереження у пам’яті та уміння відтворити основні факти науки й відповідні теоретичні узагальнення (правила, закони, теорії тощо).

По-друге, поняття „знання” вживається у широкому й у вузькому значеннях. Знання у широкому значенні – це комплекс теоретичних і практичних знань та уміння їх застосовувати у різних сферах діяльності; у вузькому значенні (в окремій галузі науки) – це понятійно-фактична складова навчального матеріалу, яка вміщує взаємопов’язаних факти, закономірності, теорії, узагальнення, терміни.

По-третє, за повнотою, глибиною та всеосяжністю охоплення об’єкту пізнання виділяють два рівні знань – емпіричний та теоретичний. Емпіричний рівень знань складається з фактів, одержаних безпосередньо зі спостережень та експериментальної діяльності, тобто з практичного досвіду. Теоретичний рівень відображає об’єкт з боку його зв’язків та закономірностей, що одержані не лише з досвіду, але й шляхом абстрактного мислення.

Розглядаючи поняття „знання” як предмет засвоєння, можна виділити три взаємопов’язані аспекти: теоретичний (факти, теоретичні ідеї і поняття); практичний (уміння і навички застосування знань у певній сфері діяльності); світоглядно-моральний (світоглядні та морально-етичні ідеї, що вміщені у знаннях).

¹¹⁸ Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя: [монографія] /Олександра Антонівна Дубасенюк. – Житомир: ЖДПУ, 1995. – 260 с.

За рівнем узагальнення Н. Пустовіт поділяє екологічні знання на локальні (часткові), тематичні, предметні та філософські. Локальні знання – це знання, що творяться на основі узагальнення окремих фактів та понять. Тематичні знання формуються на основі узагальнення екологічних знань у процесі вивчення окремих розділів тем. Узагальнення екологічних знань кількох розділів і предмета формує предметні знання. Філософське обґрунтування предметних знань визначає філософські знання, що є наскрізним для кількох навчальних дисциплін¹¹⁹.

Рівень екологічних знань впливає на ставлення суспільства або окремої людини до природи, визначає і регулює його. Зміст екологічних знань, на думку Л. Немець, С. Совгіри, включає такі складові: розуміння природи як єдиного цілого; розуміння діалектичного зв'язку природи і суспільства; сутність відносин суспільства і природи, людини і природи; морально-естетичний вплив природи на людину; вплив природного середовища на здоров'я людини; практичну діяльність суспільства з охорони природи, раціонального використання природних ресурсів.

У процес підготовки майбутніх учителів біології, на нашу думку, потрібно вмістити знання з фундаментальних проблем взаємодії суспільства і природи, що включає природничонаукові та філософські аспекти; спеціальні екологічні знання, які безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю людини; екологічні знання міждисциплінарного характеру, тобто знання, що відображають взаємозв'язок „екологія-педагогіка”, „екологія-хімія”, „екологія-біологія”, „екологія-соціологія” тощо.

Центральне місце у процесі одержання і нагромадження нових знань у сучасних умовах займають інформаційні технології. З огляду на зазначене, інформаційна культура набуває особливої значимості, осмислюється в сучасних наукових дослідженнях як „складно організована система”.

На думку О. Плахотнік, інформаційна культура – це „фундаментальна системоутворююча основа творчості, пошукової навчально-пізнавальної діяльності студентів, мислення, культуротворчого діалогу в умовах багатомірного інформаційного простору і сучасних інформаційних технологій, що розвиваються, а також, безсумнівно і майбутньої професійної діяльності”¹²⁰

Особливістю екологічних знань є те, що за своєю структурою вони є інтегрованими. На наш погляд, основою інформаційного компоненту підготовки майбутнього вчителя біології є знання, які за структурою можна поділити на власне екологічні, психолого-педагогічні, соціально-екологічні та методичні.

¹¹⁹ Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах: [монографія] / Григорій Петрович Пустовіт. – К. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.

¹²⁰ Плахотнік О. В. Теоретико-методичні основи розвитку геоecологічної освіти в Україні: [монографія] / Ольга Василівна Плахотнік. – К.: 1998. – 333 с.

Блок власне екологічних знань: знання змісту навчального предмету; знання специфіки своєї діяльності; усвідомлення цілей та вимог, які суспільство і держава ставлять перед вчителем.

Блок психолого-педагогічних знань: знання психології навчання та виховання; знання сучасних підходів до навчання та виховання старшокласників; знання вікових особливостей старшокласників; передовий педагогічний досвід з питань екологічної освіти.

Блок соціально-екологічних знань: філософські, соціологічні та загальнонаукові знання; культурологічні знання; знання історії становлення та розвитку екологічної освіти в Україні.

Блок методичних знань: знання методики викладання навчального предмета; знання технології планування навчально-виховної роботи з екології.

Головним завданням учителя є оволодіння цілісною системою знань, оскільки несформованість знань окремого блоку структури призводить, як показує практика, до невисокого рівня професійно-педагогічної діяльності. Постійна робота майбутнього вчителя над усім комплексом окресленої моделі знань сприяє результативності й продуктивності навчання, показником чого є сформованість світогляду, структурним елементом якого є екологічна свідомість.

Історичний прогрес знань не лише розширює обрії раціонального бачення світу, але й поглиблює самоусвідомлення, перебудовує зміст духовного світу особистості, збагачує всі світоглядні рівні свідомості – світовідчуття, світосприймання і світорозуміння.

Основними категоріями наукового світогляду є поняття „людина” і „світ”, але ці поняття також є ключовими для сучасної науки екології, яка розглядає проблему взаємодії „людина-суспільство-природа”. Формування у молодого покоління наукового екологічного світогляду передбачає становлення інтересу до фундаментальних проблем вказаної взаємодії.

Історико-матеріалістична концепція взаємодії суспільства і природи складає філософську основу екологічного світогляду, що розкриває об’єктивні закономірності, історичні тенденції цієї взаємодії, необхідні умови і перспективи гармонізації відносин між суспільством та природою, дає ключ до розуміння екологічних проблем сучасності.

Другим важливим компонентом підготовки майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників є діяльнісний компонент. Різні аспекти формування професійних, педагогічних умінь вивчали А. Акімова, Ю. Бабанський, В. Беспалько, С. Вітвицька, П. Гальперін, А. Деркач, Т. Ільїна, Є. Кабанова-Меллер, Н. Кузьміна, К. Платонов, Л. Спірін, Н. Тализіна та інші. Педагогічні уміння розглядаються вченими „як сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних засадах”.

До основної групи умінь, що мають бути сформовані у майбутніх фахівців, ми відносимо гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні та організаторські. Разом з тим, на основі аналізу

досліджуваної проблеми, нами додатково було виділено групу оцінних та мотиваційних умінь, які є особливою складовою підготовки майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників. Проаналізуємо сутність кожної групи умінь.

Зміст *гностичних умінь* передбачає аналіз історико-філософської, психолого-педагогічної, соціально-екологічної та іншої літератури з метою осмислення різних теоретико-методологічних підходів до екологічних проблем; визначення сутності основних екологічних понять; аналіз вікових та індивідуальних особливостей екологічної освіти старшокласників; осмисленні власної діяльності, спрямованої на формування екологічної культури.

Основою формування гностичних умінь є не тільки дії, що відповідають цьому умінню, а й знання та навички, набуті при виконанні інших дій. Зокрема, це можуть бути знання і навички, отримані у побуті, суспільно-корисній праці. У формуванні й розвитку гностичних умінь важливу роль відіграє взаємозв'язок між педагогічними здібностями, знаннями, навичками та вміннями. Засвоєння знань, навичок і вмінь потребує наявності здібностей, а розвиток останніх обов'язково зумовлює формування відповідних навичок і вмінь.

У психолого-педагогічній літературі під проектуванням розуміють уявну побудову майбутнього процесу, яка ґрунтується на виборі певної технології та її адаптації до конкретних умов.

Проектувальні вміння є основою проектувальних функцій діяльності вчителя біології, яка полягає у проектуванні змісту навчально-виховної роботи, у виборі способів організації діяльності старшокласників. Головна функція проектувальних умінь полягає у моделюванні стратегічної програми розв'язання актуальних екологічних цілей та завдань навчальної діяльності у контексті підготовки майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників. Зокрема, це проектування провідних цілей і завдань екологічної освіти старшокласників; моделювання ефективних форм та методів роботи вчителя біології, що спрямовані на розвиток пізнавальних інтересів старшокласників; проектування елементів програми індивідуального розвитку особистості старшокласника; моделювання цілей та засобів удосконалення власної самоосвітньої діяльності.

Конструктивні вміння спрямовані на конструювання змісту, форм, засобів та методів екологічної освіти старшокласників відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей; моделювання у педагогічному процесі екологічних ситуацій, що спричиняють розвиток екологічних інтересів учнів; планування своєї діяльності на найближчий період, вміння перебудуватися, враховуючи зміни, які відбуваються у суспільстві; навчання старшокласників виділяти головні напрямки у своїй життєдіяльності у плані підвищення рівня екологічної освіти.

Комунікативні вміння виконують важливу регулятивну функцію, що передбачає моделювання і реалізацію атмосфери психологічної підтримки у процесі навчання, встановлення педагогічно доцільних стосунків з учнями та

колегами, стимулювання та розвиток в учнів зацікавленості навчально-виховною екологічною діяльністю; спонукання до свідомого використання набутих умінь у майбутній професійній діяльності; вміння спілкуватися з природою.

На основі аналізу наукових праць С. Вітвицької, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, А. Щербакова, Н. Мойсеюк, нами визначена група організаторських умінь, до яких ми відносимо залучення учнів до природоохоронної роботи; навчання їх оволодіння методами дослідження власної діяльності та поведінки у природі; спонукання учнів до самовиховання і самовизначення; організацію дослідницько-пошукової діяльності; здійснення своєї педагогічної діяльності; організацію пізнавальної діяльності учнів, стимулюючи розвиток їх самостійності, відповідальності, активності; створення умов, що сприяють розвитку потреби в екологічних знаннях, в екологічній діяльності; прийом оптимальних рішень в конкретних еколого-педагогічних ситуаціях.

О. Дубасенюк до *організаторських умінь* відносить планування навчального матеріалу з предмету, що викладається, і визначення системи організаторських заходів для успішного оволодіння учнями екологічним матеріалом¹²¹.

Оцінні вміння виконують роль своєрідних важелів, що дозволяє вчителю біології оцінювати свою педагогічну діяльність у процесі організації екологічної освіти та сприяти організації оцінної діяльності старшокласників як обов'язкової складової екологічної освіти.

Мотиваційні вміння передбачають зацікавленість студентів до сприйняття матеріалу екологічної тематики, вміння показати учням важливість і необхідність формування екологічної культури.

Емоційно-ціннісний компонент передбачає вміння створити позитивне ставлення, викликати позитивні емоції, створювати настрій-мажор.

Стан розвитку будь-якого суспільства вимірюється ієрархією його цінностей. Від того, наскільки її свідомість вільна від ідеологічних міфів і соціальних ілюзій, яким змістом наповнені ціннісні орієнтації, стає вартісним процес соціалізації. Світ цінностей – це насамперед світ культури, сфера духовної діяльності людини, її моральної, екологічної свідомості, оцінок тощо. Будуючи концептуальну модель зрілої особистості-громадянина, ми виходимо з того, що духовна сфера майбутнього фахівця включає систему цінностей, до якої входять такі підсистеми: *моральні, соціальні, екологічні, я-цінності та педагогічні цінності*. Оскільки соціалізація – це процес набуття можливостей співіснування у соціумі, то важливою її складовою є соціальні цінності. Найважливішою умовою становлення особистості студента-біолога є його духовний розвиток. Духовність є нічим іншим, як системою вищих потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій майбутнього педагога, в яких виражено його ставлення до світу й до самого себе.

¹²¹ Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя: [монографія] /Олександра Антонівна Дубасенюк. – Житомир: ЖДПУ, 1995. – 260 с.

Крім того, до емоційно-ціннісного компоненту підготовки майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників ми включаємо і особистісні якості педагога.

У своєму дослідженні за основу створення системи формування особистісних якостей майбутнього педагога ми беремо класифікаційний перелік якостей, розроблений О. Щербаковим. Це такі якості: *загальногромадянські* (гуманізм, колективізм, оптимізм, працелюбність); *морально-педагогічні* (педагогічна спрямованість, наукова ерудиція, високий рівень загальної культури, самосвідомість); *соціально-перцептивні* (високий рівень розвитку і соціальної перцепції, активна інтелектуальна діяльність, темпоральні особливості – рухливість, швидкість орієнтування і реакція; висока культура мови); *індивідуально-психологічні*: (розвинуті пізнавальні інтереси, любов до дітей і потреба працювати з ними; цільний і твердий характер; самостійність у сприйманні дитини та уважність до неї, прогнозування формуючої особистості, вибір засобів її всебічного розвитку).

До особистісних якостей творчого педагога, на думку І. Підласого, належать: „...людяність, терпеливість, порядність, чесність, відповідальність, справедливість, обов’язковість, об’єктивність, щедрість, доброта, висока моральність, оптимізм, емоційна врівноваженість, потреба в спілкуванні, інтерес до життя вихованців, доброзичливість, самокритичність, дружелюбність, скромність, гідність, патріотизм, релігійність, принциповість, чуйність, емоційна культура і багато інших”¹²².

У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених визначаються професійно-важливі якості. До професійно-важливих якостей учителів відносять високий рівень самоконтролю, комунікабельність, готовність до співробітництва, впевненість у собі, емоційну врівноваженість¹²³.

О. Пехотою виділяються „такі особистісні особливості, як мотивація та напрям професійної діяльності, емпатія, толерантність, психологічна грамотність і компетентність, рівень розвитку комунікативних та організаційних здібностей, виявлення акцентуацій у педагогічній діяльності та багато іншого”¹²⁴.

Творчо-пошуковий компонент містить такі складові: цільову спрямованість особистості майбутнього педагога, прояв потреби у творчій діяльності, рівень його інноваційної культури та технологічності; оволодіння методиками та технологіями, особистісно-зорієнтовану взаємодію в освітньому середовищі, педагогічний самоаналіз та ієрархію уявлень про пошукову діяльність.

¹²² Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: [учебник для студентов педвузов]. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. I. – 576 с.

¹²³ Лук’янова Л. Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичний і практичний аспекти: [монографія]/ Лариса Борисівна Лук’янова. – К.: Міленіум, 2006. – 252 с.

¹²⁴ Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: [навч. посібник] / О. М. Пехота та інші. – К.: В-во А. С. К., 2003. – 240 с.

Розроблена модель вміщувала такі основні блоки: *теоретичний* (психолого-педагогічна підготовка, спеціально-екологічна підготовка), *практичний* (практичні заняття) та *науково-методичний* (робота клубів, гуртків, зустрічі з учителями-новаторами, проведення соціально-психологічних тренінгів, екологічна пошукова робота та інше).

Ґрунтуючись на аналізі наукової літератури, підготовку майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників ми розуміємо як складний процес отримання й використання екологічних, психолого-педагогічних, соціально-екологічних та методичних ЗУН, формування цінностей, необхідних майбутньому вчителю для здійснення професійно-педагогічної діяльності та творчого використання умінь, оволодіння технологіями, прийомами планування та управління навчально-виховною діяльністю, спрямованою на формування екологічної культури як вчителя, так і учнів¹²⁵.

Результатом професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя біології є його готовність до екологічної освіти старшокласників.

У педагогічних дослідженнях „готовність” включає як різну кількість (понад 40) компонентів, так і їх сутнісне розуміння, що свідчить про багаторівневий характер цього поняття. Зокрема, визначаються моральні, практичні (професійні), психологічні компоненти.

Аналізуючи педагогічний підхід, можна виділити кілька напрямів: *персоналістичний, креативний, культурологічний, професіографічно-функціональний та змішаний*:

- *персоналістичний* розглядає готовність до педагогічної діяльності через певні вимоги до особистості вчителя, певний рівень його знань, умінь, навичок та значущих особистісних якостей (О. Щербаков, І. Підласий, О. Пехота, В. Крутецький, Н. Кузьміна та інші);

- *креативний* – готовність до педагогічної діяльності виражається через здатність до творчості, педагогічну майстерність як її прояв (О. Волошенко, О. Булатова та інші);

- *культурологічний* – готовність учителя до педагогічної діяльності виражається через рівень сформованості педагогічної культури (Г. Васянович, Л. Лаптев, А. Барабанщиков, В. Романець, С. Черепанова та інші);

- *професіографічно-функціональний* здійснюється через поєднання різних за змістом видів готовності (О. Мороз, В. Сластьонін та інші);

- *змішаний* розглядає готовність до педагогічної діяльності як поєднання елементів різних напрямів (Н. Мойсеюк) та інші.

¹²⁵ Танська В. В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / В. В. Танська. – Житомир, 2006. – 20 с.

І. Підласий виражає готовність учителя до педагогічної діяльності через „професійний потенціал педагога” і „педагогічний професійний потенціал”¹²⁶.

„Професійний потенціал (від лат. *potencia*–„узагальнена здатність, можливість, сила”) – головна характеристика педагога. Це сукупність об’єднаних у систему природних і набутих якостей, які визначають здатність педагога виконувати свої обов’язки на заданому рівні. Професійний потенціал педагога можна визначити і як спроектовану на мету здатність педагога її реалізувати: при цьому відповідно йдеться про співвідношення намірів і досягнень...”¹²⁷.

Вчений розкриває професійний потенціал педагога як систему природних і набутих у процесі професійної підготовки якостей:

$$\text{ППП} = \text{П}_{\text{неп}} + \text{П}_{\text{чип}} + \text{П}_{\text{дсп}} + \text{П}_{\text{дпд}},$$

де ППП – професійний потенціал педагога;

$\text{П}_{\text{неп}}$ – незмінна частина потенціалу, обумовлена загальними вродженими здібностями особистості;

$\text{П}_{\text{чип}}$ – частково змінювана (прогресивна) частина потенціалу, обумовлена природними спеціальними здібностями особистості, розвитком останніх у процесі професійної підготовки і практичної діяльності;

$\text{П}_{\text{дсп}}$ – компонент потенціалу, що додається спеціальною підготовкою у ВНЗ (спеціальний);

$\text{П}_{\text{дпд}}$ – частина потенціалу, що здобувається у процесі практичної діяльності педагога¹²⁸.

Проаналізувавши всі напрями педагогічного підходу у розв’язанні проблеми готовності педагога до педагогічної діяльності, ми дійшли висновку, що в кожному із напрямів готовність прямо або опосередковано пов’язана з єдністю особистісних знань, умінь, навичок, якостей та здібностей.

Погоджуючись із дослідниками, які визначили компонентом готовності інтегративну якість особистості, ми вважаємо, що професійну підготовку майбутніх учителів біології до екологічної освіти необхідно розглядати у цілісності з навчально-виховним процесом на основі професіографічно-функціонального підходу. Зокрема, ми спираємося на модель професійної готовності, пропонувану В. Сластьоніним. Ця модель передбачає такі компоненти:

1) *психологічна готовність*: сформована спрямованість на вчительську діяльність, настанова на роботу в школі, наявність інтересу до навчального предмета, потреба у самоосвіті в цій галузі, розвинуте професійне мислення;

¹²⁶ Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: [учебник для студентов педвузов]. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. I. – 576 с.

¹²⁷ Там саме.

¹²⁸ Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: [учебник для студентов педвузов]. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. I. – 576 с.

2) *науково-теоретична готовність*: наявність відповідного обсягу суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань;

3) *практична готовність*: наявність сформованих на відповідному рівні професійних умінь і навичок;

4) *психофізіологічна готовність*: наявність відповідних передумов для оволодіння педагогічною діяльністю й визначена спеціальністю сформованість професійно значущих особистісних якостей;

5) *фізична готовність*: стан здоров'я і фізичного розвитку, відповідно до вимог педагогічної професії.

На наш погляд, готовність майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників має включати такі її складові, як: *науково-теоретична, дидактична, мотиваційна, психологічна, моральна і спеціально-екологічна готовність*.

У ході дослідження ми дійшли висновку, що моральну готовність доцільно вважати окремою складовою цілісної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. Моральна готовність не є тотожною психологічній готовності, вона відображає і моральні якості особистості педагога, і його громадську зрілість, і цінності, і здатність передавати їх тим, хто вчиться.

Сукупність усіх складових професійної готовності до педагогічної діяльності (знання, вміння, навички, здібності, якості тощо) як цілісний потенціал, що відповідає певному рівню розвитку готовності майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників, ми визначаємо як:

$$ЗПГМУБ = НТГ + ДГ + МГ + ПГ + СЕГ,$$

де *ЗПГМУБ* – загальний потенціал готовності майбутніх учителів біології;

НТГ – науково-теоретична готовність; *ДГ* – дидактична готовність; *МГ* – моральна готовність; *ПГ* – психологічна готовність; *СЕГ* – спеціально-екологічна готовність.

Для практичного оцінювання всіх складових, а також цілісної готовності майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників ми окремо оцінювали науково-теоретичну, дидактичну, моральну, психологічну та спеціально-екологічну готовність. Мета оцінювання полягала у виявленні високого, середнього, достатнього та початкового рівнів розвитку відповідних знань, умінь та навичок. Кожному рівню відповідає певна кількість балів: високому – 10 балів; середньому – 7,5 балів; достатньому – 5 балів; початковому – 2,5 балів.

На основі загальної суми балів із кожного виду готовності визначається коефіцієнт готовності майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників, який виражає рівень розвитку всієї сукупності знань, умінь, навичок.

Коефіцієнт професійної готовності майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників ($K_{ЗПГМУБ}$) є середньоарифметичним суми

таких коефіцієнтів: науково-теоретичної ($K_{НТГ}$), дидактичної ($K_{ДГ}$), моральної ($K_{МГ}$), психологічної ($K_{ПГ}$), спеціально-екологічної ($K_{СЕГ}$) видів готовності:

$$K_{ЗПГМУБ} = \frac{K_{НТГ} + K_{МГ} + K_{ПГ} + K_{ДГ} + K_{СЕГ}}{5}$$

Для визначення коефіцієнта будь-якого виду готовності до педагогічної діяльності враховувалося вагомість певних вмінь та здібностей, які характеризують той чи інший вид готовності. Загальна сукупність умінь становить 80, у тому числі кількість умінь, які відображають науково-теоретичну готовність, становить 25, дидактичну – 20, моральну – 10, психологічну – 10, спеціально-екологічну – 15.

Коефіцієнт будь-якого виду готовності визначається за формулою:

$$K_{Г} = \frac{Q_{\min}}{m} + \frac{Q_{\max}}{m},$$

де Q_{\min} – це мінімально можлива сума балів, якщо рівень розвитку знань, умінь, навичок буде оцінено як „початковий”.

Q_{\max} – це максимально можлива сума балів, якщо рівень розвитку знань, умінь, навичок буде оцінено як „високий”.

m – це загальна кількість знань, умінь, навичок, яка відображає загальну професійну готовність майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників.

Отже, для науково-теоретичної готовності $K_{НТГ}$ знаходиться у межах від 62,5/80 до 250/80, тобто $0,781 \leq K_{НТГ} \leq 3,125$, рівень науково-теоретичної готовності буде початковим – при $0,781 \leq K_{НТГ} \leq 1,367$; середнім – при $1,368 \leq K_{НТГ} \leq 1,954$; достатнім – при $1,955 \leq K_{НТГ} \leq 2,541$; високим – при $2,542 \leq K_{НТГ} \leq 3,125$.

Оскільки кількість умінь, що характеризують моральну та психологічну готовність у нашому випадку, дорівнювала 10, то $K_{МГ}$ і $K_{ПГ}$ є однаковим 25/80 та 100/80, знаходиться у межах $0,3125 \leq K_{МГ} (K_{ПГ}) \leq 1,25$, рівні моральної та психологічної готовності будуть такими: початковим – при $0,3125 \leq K_{МГ} (K_{ПГ}) \leq 0,547$; середнім – при $0,548 \leq K_{МГ} (K_{ПГ}) \leq 0,782$; достатнім – при $0,783 \leq K_{МГ} (K_{ПГ}) \leq 1,017$; високим – при $1,018 \leq K_{МГ} (K_{ПГ}) \leq 1,25$.

Коефіцієнт дидактичної готовності знаходиться у межах від 50/80 і 200/80, тобто $0,625 \leq K_{ДГ} \leq 2,5$, рівень дидактичної готовності буде початковим – при $0,625 \leq K_{ДГ} \leq 1,094$; середнім – при $1,095 \leq K_{ДГ} \leq 1,564$; достатнім – при $1,565 \leq K_{ДГ} \leq 2,034$; високим – при $2,035 \leq K_{ДГ} \leq 2,5$.

Коефіцієнт спеціальної екологічної готовності знаходиться у межах від 37,5/80 і 150/80, тобто $0,469 \leq K_{СЕГ} \leq 1,875$, рівень дидактичної готовності буде початковим – при $0,469 \leq K_{СЕГ} \leq 0,821$; середнім – при $0,822 \leq K_{СЕГ} \leq 1,174$; достатнім – при $1,175 \leq K_{СЕГ} \leq 1,527$; високим – при $1,528 \leq K_{СЕГ} \leq 1,875$.

Отже, загальна професійна готовність майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників є інтегрованим поєднанням науково-

теоретичної, дидактичної, моральної, психологічної та спеціально-екологічної готовності (див. рис. 2.17).

Загальний коефіцієнт професійної готовності майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників лежить у межах від середньоарифметичної суми всіх мінімальних величин коефіцієнта науково-теоретичної, дидактичної, моральної, психологічної та спеціально-екологічної готовності до середньоарифметичної суми всіх максимальних їх величин:

$$\frac{K_{НТГ\min} + K_{МГ\min} + K_{ПГ\min} + K_{ДГ\min} + K_{СЕГ\min}}{5} \leq K_{ЗПГМУБ} \leq \frac{K_{НТГ\max} + K_{МГ\max} + K_{ПГ\max} + K_{ДГ\max} + K_{СЕГ\max}}{5}$$

Загальний коефіцієнт готовності майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників лежить у межах – від середньоарифметичної суми всіх мінімальних величин коефіцієнта науково-теоретичної, дидактичної, моральної, психологічної та спеціально-екологічної готовності до середньоарифметичної суми всіх максимальних їх величин $0,5 \leq K_{ГМУБ} \leq 2$.

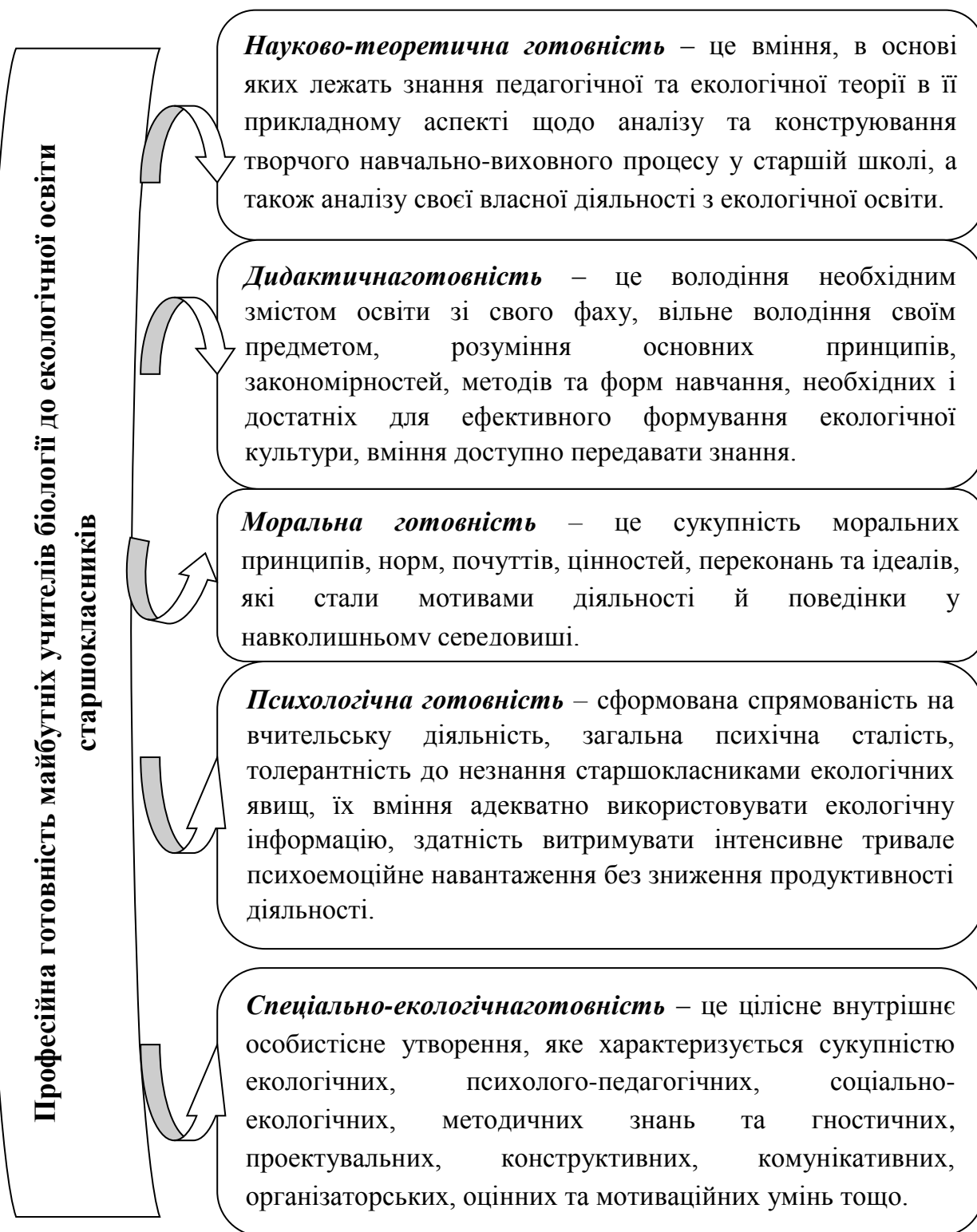


Рис. 2.17. Професійна готовність майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників

Рівень готовності майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників буде початковим – при $0,5 \leq K_{ГМУБ} \leq 0,875$; середнім – при $0,876 \leq K_{ГМУБ} \leq 1,251$; достатнім – при $1,252 \leq K_{ГМУБ} \leq 1,627$; високим – при $1,628 \leq K_{ГМУБ} \leq 2$.

Нами було проведено опитування вчителів-методистів (54) з метою встановлення оптимальних умов, що забезпечують формування високого рівня готовності; виявлено такі умови: зміст завдань, їх складність, новизна, творчий характер; ситуація діяльності, зразок поведінки оточуючих; особливості стимуляції дій і результатів; мотивація, прагнення до досягнення того чи іншого результату; оцінка вірогідності досягнення результату; самооцінка власної підготовки; попередній нервово-психічний стан; стан здоров'я і фізичного самопочуття; особистий досвід мобілізації сил на розв'язання завдань більшої складності; вміння контролювати і регулювати рівень свого стану готовності; вміння самонастроюватися, створювати оптимальні внутрішні умови для майбутньої діяльності.

На підставі проведених досліджень, у структурі готовності майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників можна виділити два аспекти – особистісний та процесуальний. Ці компоненти є спільними для всіх видів готовності.

Зміст та структура готовності визначається специфікою діяльності, досвіду, властивостями та якостями особистості спеціаліста. Однак для того, щоб оцінити рівень готовності майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників, необхідно визначити критерії та показники.

Виходячи із зазначеного вище, ми розробили критерії, які дозволяють визначити рівень сформованості готовності майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників. До них належать: **інформаційний критерій** (знання вчителя про екологічні закономірності, екологічні проблем суспільства та природи і оптимальні шляхи їх вирішення); **мотиваційний критерій** (сукупність мотивів та потреб, які спонукають вчителя до екологічної освіти старшокласників); **ціннісний критерій** – формування системи цінностей, які сприяють успішному розвитку екологічної освіти старшокласників; **практичний критерій** – сукупність умінь, якими має володіти вчитель для ефективної діяльності з розвитку екологічної освіти старшокласників; **результативний критерій** – самоконтроль, самоаналіз своєї педагогічної діяльності та здатність до самовдосконалення.

Окрім того, нами були виділені чотири **рівні** готовності вчителів (початковий, середній, достатній та високий) до роботи у нових соціокультурних умовах.

Результати експериментального дослідження засвідчують, що розроблена функціонально-структурна модель підготовки майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників забезпечила статистично значущі кількісні та якісні зміни в основних структурних компонентах, що виявилось у позитивній динаміці загальних рівнів готовності студентів (див. рис. 2.18.).

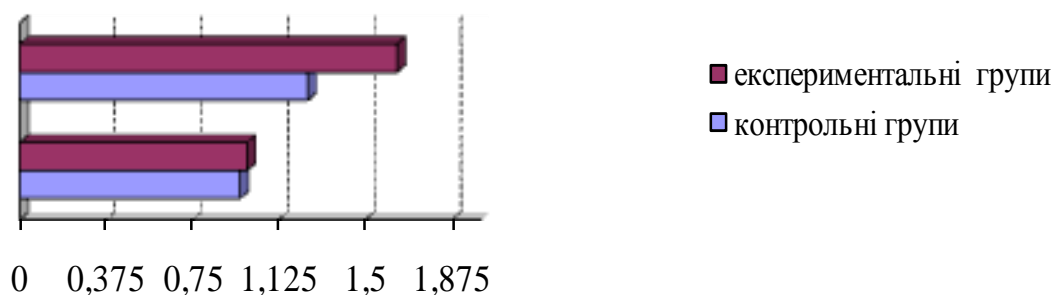


Рис. 2.18. Рівень професійної готовності майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників контрольної та експериментальної груп до та після експерименту

На основі проведеного експериментального дослідження нами було виявлено, що рівень професійної готовності майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників на початку експерименту в контрольній групі становив 0,954, в експериментальній – 0,984. Після проведення формувального етапу експерименту рівень професійної готовності у контрольній групі збільшився на 14,7 %, в експериментальній – на 32,55 %.

2.7. Модель професійної підготовки майбутніх офіцерів до організації виховного процесу в середовищі військовослужбовців строкової служби (Корнійчук Ю. Г.)

Система вищої освіти в Україні вже тривалий час перебуває у стані реформування. Суттєві зміни в ній очікуються у зв'язку зі вступом України у Болонський процес. При цьому слід мати на увазі, що її реформування відбувається у контексті загальноцивілізаційних змін, зумовлених широким упровадженням нових освітніх технологій, які ґрунтуються на використанні національних та загальнолюдських виховних цінностей, та значним розширенням можливостей і потреб особистісного розвитку людини. За таких умов виникає необхідність формування готовності майбутніх офіцерів до виконання всього комплексу професійних обов'язків, серед яких – виховання військовослужбовців строкової служби. На значущість виховної діяльності у військових підрозділах, основна мета якої полягає в цілеспрямованій, послідовній та ефективній роботі з формування у військовослужбовців високих професійних якостей, необхідних для надійного захисту інтересів Батьківщини вказують Концепція воєнної доктрини України, Закон „Про Збройні Сили України”, Державна національна програма „Освіта: Україна ХХІ століття”, Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності.

Актуальність теоретичних і практичних аспектів формування готовності майбутніх офіцерів до виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби зумовлена також демократизацією

армійського життя і потребою подолання авторитаризму у життєдіяльності Збройних Сил. Концепція виховної роботи у Збройних Силах та інших військових формуваннях України визначила головні проблеми в організації виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби. Проявність таких проблем свідчать факти порушення військовослужбовцями військової дисципліни, вчинення ними злочинів та інших правопорушень, існування нестатутних відносин між військовослужбовцями, що загалом впливає на зростання рівня девіантності середовища військовослужбовців строкової служби. Зазначені недоліки призвели до стрімкого падіння престижу військової служби. Усе це є наслідком низького рівня виховної роботи з особовим складом, яку проводить відповідна категорія офіцерів і прапорщиків.

Готовність майбутніх військових фахівців до виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби як науково-теоретична й професійно-педагогічна проблема вимагає від навчально-виховного процесу ВВНЗ змін у цілепокладанні вищої військової освіти, яка має зводитися не до підготовки вузьких спеціалістів для конкретної сфери військової служби, а до розвитку особистості військового фахівця, зростанню рівня його професійної готовності. Проблеми формування готовності у професійній підготовці спеціалістів знайшли своє відображення у наукових працях Ю.К. Бабанського, В.П.Беспалька, Т.В.Габая, П.Я.Гальперіна, Б.С.Гершунського, Б.М.Кедрова, Н.В.Кузьміної, Н.О.Селезньової, Н.Ф.Тализіної та ін. Проблеми професійної підготовки військових фахівців представлено у науковому доробку А.А.Андрєєва, А.В.Барабанщикова, В.І.Вдов'юка, А.В. Галімова, В.Н. Герасимова, В.П. Давидова та ін.

Деякі аспекти проблеми організації виховного процесу у військових підрозділах розкриті у працях О.В. Бикової, О.О. Безсонюка, В.С. Маслова, Н.Є. Мойсеюк, О.Г. Мороза, О.В. Плахотнік, І.П. Підласого, В.О. Сластьоніна, В.В. Ягупова та ін. Разом з цим, теоретико-методологічні й методичні основи формування готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби не стали ще предметом спеціального наукового дослідження.

Необхідність вивчення проблеми формування готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби зумовлена:

- вимогами сучасної військово-політичної ситуації й специфікою перебудови виховного процесу у Збройних Силах незалежної української держави;
- необхідністю реформування всього навчально-виховного процесу у військових навчальних закладах, головним завданням якого є формування цілісної особистості військового фахівця та його готовності до виконання своїх організаційно-виховних обов'язків;
- проблемами вдосконалення інформаційно-технологічного, науково-методичного й організаційного забезпечення процесу формування

готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби;

- потребою об'єктивної оцінки реального стану процесу виховання військовослужбовців строкової служби;
- недостатнім рівнем розробленості проблеми формування готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби серед інших проблем теорії і методики професійної освіти.

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 тощо¹²⁹. 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 військовослужбовцями. Тому розроблена нами і викладена вище технологія формування цієї готовності передбачає змістові зміни з урахуванням вимог кредитно-модульної системи навчання. Погоджуємося з І. І. Севруком, який вважає, що інструментом входження військової системи освіти в Болонський процес є запровадження інноваційних технологій підготовки майбутніх військових фахівців, в тому числі й технологій підготовки до виховної діяльності, які передбачають:

- активну участь курсанта у процесі навчання;
- можливості практичного використання знань у реальних умовах служби;
- надання знань в різноманітних, в тому числі й інтерактивних формах;
- зростання рівня процесуальності навчання.

¹²⁹ Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / Журавський В. С., Згуровський М. З. — К. : Політехніка, 2003. — 200с.

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 головних факторів, які детермінують 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.

1. 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.

2. 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

ЗУНами¹³⁰. 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 діяльності.

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 2.3.

Таблиця 2.3

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

¹³⁰ Гамула І. Особливості реформування системи вищої військової освіти відповідно до вимог Болонського процесу. // Вища освіта України. — 2006, — № 3 — С. 60—64.; Ягупов В.В. Теорія та методика військового навчання: Монографія. — К.: Тан-дем, 2000. — 532 с.

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
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

3. Системний моніторинг результатів процесу формування готовності майбутніх офіцерів до виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби з метою оцінки рівня сформованості готовності.

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, 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. 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. Моніторингові дії дають можливість відстежити рівень інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу, підкреслюють необхідність збору, збереження, обробки й поширення суттєвої наукової та навчальної інформації. Науковці 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 якому 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-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

виховуючого середовища, тобто застосувати моніторингові дії до групи викладачів вищого військового 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;

– ступінь розвитку колективістського начала у формуванні професійної готовності до організації виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби;

– ступінь взаємозв'язку і взаємодії усіх суб'єктів виховної діяльності у ВВНЗ;

– ступінь доцільності взаємодії суб'єктів і об'єктів системи виховання;

– ступінь присутності виховного аспекту в організації різноманітних видів навчально-пізнавальної діяльності майбутніх офіцерів.

Отже, структура готовності знайшла своє відображення у сформульованих нами педагогічних умовах формування готовності майбутнього офіцера до організації виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби, як-от:

– 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.

Рівень готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності у середовищі військовослужбовців строкової служби ми розглядаємо як інтегральну якість особистості курсантів, залежну від трьох змінних – виховного середовища ВВНЗ, виховного середовища військовослужбовців строкової служби, особистості майбутнього офіцера. Це відображено нами у

синергетичній моделі готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності у середовищі військовослужбовців строкової служби (рис. 2.19.).

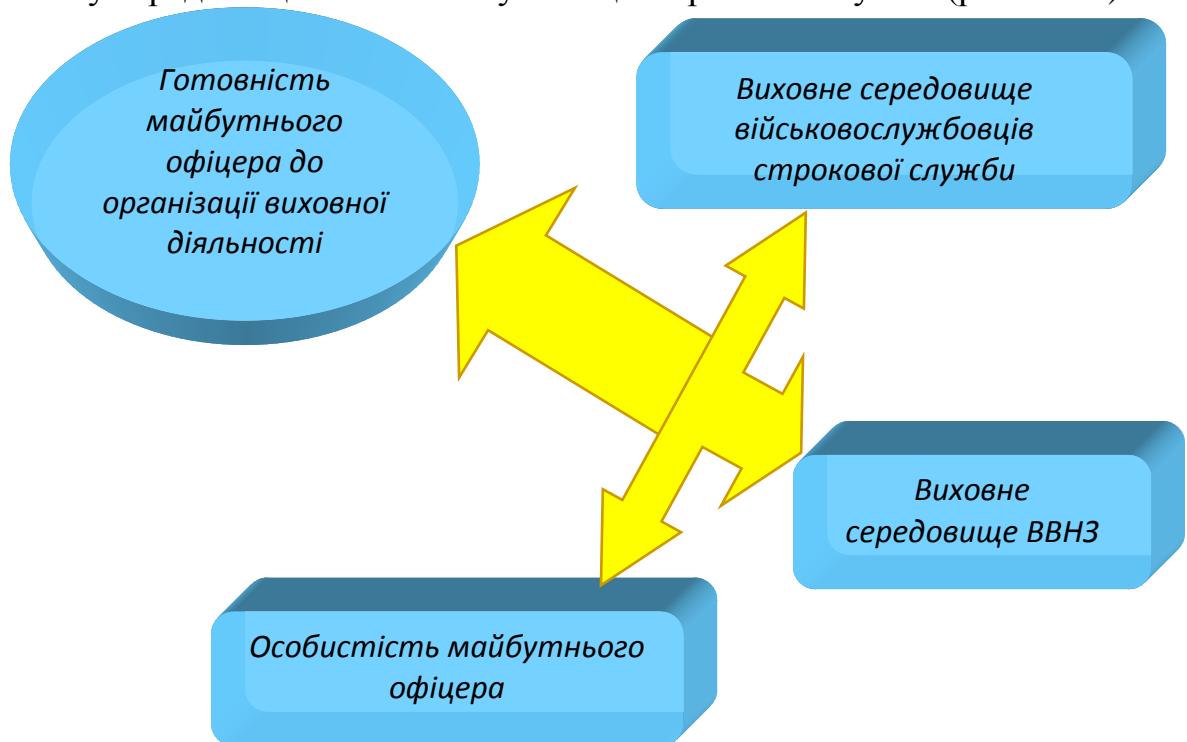


Рис. 2.19. Синергетична модель готовності майбутнього офіцера до організації виховної діяльності в середовищі військовослужбовців строкової служби

Тобто ми розуміємо рівень готовності як функціональну залежність від трьох змінних, які не є простою сумою показників за окремими шкалами. Хоч саме зростання показників за окремими шкалами (як-от, виховне середовище ВВНЗ), на нашу думку, призведе до змін готовності майбутнього офіцера до організації виховної діяльності у середовищі військовослужбовців.

Оцінка рівня готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності у середовищі військовослужбовців строкової служби здійснювалася на основі визначення критеріїв та показників. Критерії готовності ми розглядаємо як теоретично обґрунтовані показники рівня сформованості різних якостей особистості (колективу) майбутнього офіцера.

У теорії виховання критерії умовно поділяють на „тверді” і „м’які”. До „твердих” критеріїв належать важливі статистичні дані, які в комплексі характеризують загальний стан вихованості молоді: кількість правопорушень і тенденції їх зміни; кількість молодих людей, які відбувають покарання за скоєні злочини; кількість розлучень і сімей, які розпалися; темпи поширення пияцтва, наркомани, куріння, проституції серед молоді та багато інших показників. У педагогіці ці критерії використовуються порівняно мало; упродовж десятиліть не прийнято було говорити про проблеми, які виявляються при використанні цих критеріїв.

Крім того, для характеристики процесу виховання застосовуються «м’які» критерії, що відображають загальні уявлення про хід і результати виховного процесу.

У психолого-педагогічній літературі є чимало методик і програм діагностики вихованості, які звертаються до різних критеріїв. За спрямованістю, способом і місцем застосування критерії вихованості умовно поділяють на дві групи: 1) пов'язані з проявом результатів виховання у зовнішній формі – судженнях, оцінках, вчинках, діях особистості (провідні якості особистості, основні відношення особистості, віддалений результат виховання, суспільна спрямованість, поведінка у проблемній ситуації та ін.) і 2) пов'язані з явищами, прихованими від очей офіцера-вихователя – мотивами, переконаннями, планами, орієнтаціями.

Вважаємо за доцільне розглянути критерії сформованості готовності майбутніх офіцерів до організації виховного процесу у середовищі військовослужбовців строкової служби у трьох напрямках, які відповідають побудованій синергетичній моделі (табл.2.4).

Взаємозв'язок окреслених критеріїв і показників визначається тим, що готовність особистості характеризується таким рівнем розвитку, який дозволяє їй свідомо управляти власною поведінкою і діяльністю, керуючись умовами середовища професійної діяльності і проектуючи (наслідуючи) при цьому умови середовища навчання. Отже, готовність майбутніх офіцерів до організації виховного процесу у середовищі військовослужбовців строкової служби характеризується не сукупністю окремих критеріїв і параметрів, а їх певною ієрархією, змодельованою відносно вектора „мотив – ціль”: мотиви виховної діяльності „цементують” загальну спрямованість особистості на об'єктивну мету; осмислена мета виконує роль орієнтира у побудові програми дій виховного процесу; програма визначає модель виховної діяльності, її етапи, засоби, форми і методи вирішення тих чи інших завдань; ефективне виконання діяльності передбачає самоконтроль, самооцінку, корекцію, визначення цілі вищого рівня тощо. Показниками вихованості виступають такі інтегральні прояви особистості, як система цінностей (сенсів), здатність включатися у різні види діяльності, проявити в ній цілеспрямованість, осмисленість, самостійність, творчу і громадську активність, відповідальність. Оскільки готовність майбутніх офіцерів до організації виховного процесу у середовищі військовослужбовців строкової служби формується поступово, в міру того, як розвиваються мотиви, цілі, здатність свідомо і самостійно будувати і творчо реалізувати програму дій, здійснювати самоконтроль, самооцінку, корекцію діяльності, її суттєвою ознакою є ступінь співвідношення регуляції і саморегуляції. Саме це співвідношення показує, які мотиви є домінуючими, як конкретизуються суб'єктивні цілі, як поєднуються знання, уміння, переконання, дії.

Кожен з визначених критеріїв тісно пов'язаний із суб'єктивною позицією особистості, її цілеспрямованою активністю. Тому визначені компоненти взаємодіють, утворюють цілісність. Таким чином, готовність майбутніх офіцерів є цілісним утворенням, яке має високий рівень сформованості когнітивного, ціннісно-мотиваційного, поведінкового і рефлексивного компонентів.

Табл. 2.4

Критерії та показники готовності майбутнього офіцера до організації виховної діяльності у середовищі військовослужбовців строкової служби згідно моделі

Шкала	Критерії	Показники
1	2	3
Виховне середовище ВВНЗ	Системний	<ul style="list-style-type: none"> – усвідомлення мети і завдань виховного процесу ВВНЗ; – зреалізованість соціального замовлення; – орієнтованість на загальнолюдські цінності; – індивідуалізація виховного процесу; – рівень підготовки викладачів-вихователів; – задоволеність суб'єктів виховного впливу
	Технологічний	<ul style="list-style-type: none"> – цілевідповідність; – наявність координаційного виховного центру; – комплексне планування; – оперативне інформування; – моніторинг результатів виховного процесу; – залученість викладачів, курсантів та їх батьків; – використання ефективних форм і методів виховання; – соціально-психологічний клімат у колективі.
	Результативний	<ul style="list-style-type: none"> – культура поведінки курсантів; – зовнішній вигляд курсантів; – громадська активність курсантів; – стиль стосунків у колективах; – позитивна самооцінка; – вибір моральних форм самоствердження; – наявність високих досягнень курсантів у різних видах діяльності.

<p>Особистість майбутнього офіцера</p>	<p>Когнітивний</p>	<ul style="list-style-type: none"> – професійні знання; – психолого-педагогічні знання; – знання вікових і психологічних особливостей військовослужбовців строкової служби; – знання про виховний процес, його мету, завдання, форми, методи, закономірності; – знання про військовослужбовців строкової служби як об'єкт і суб'єкт виховної діяльності; – знання нормативно-правової бази виховної діяльності з військовослужбовцями; – знання історичних передумов виховання військовослужбовців; – знання методики і технологій виховної діяльності; – основи методології виховної роботи.
	<p>Ціннісно-мотиваційний</p>	<ul style="list-style-type: none"> – громадська активність; – свідомо мотивація до роботи з військовослужбовцями строкової служби; – мотивація на досягнення успіху у діяльності; – загальнолюдські цінності та норми поведінки; – патріотизм і націоналізм; – спрямованість особистості; – творчість.
	<p>Поведінковий</p>	<ul style="list-style-type: none"> – організаційні уміння й навички; – комунікативні уміння й навички; – творчі уміння; – проєктивні уміння й навички; – володіння методикою виховної діяльності; – створення атмосфери взаємоповаги і взаємодопомоги; – уміння поставити виховні завдання і перспективи; – вміння вести психолого-педагогічні спостереження; – вміння організовувати спільну виховну діяльність; – толерантне ставлення до колег і вихованців; – загальна етична культура.
	<p>Рефлексивний</p>	<ul style="list-style-type: none"> – усвідомлення мети й умов виховання військовослужбовців строкової служби; – розуміння сильних і слабких сторін свого характеру; – свідоме ставлення до обраної професії; – адекватна самооцінка; – усвідомлення напрямків, шляхів та результатів виховного процесу.

Виховне середовище військовослужбовців строкової служби	Системний	<ul style="list-style-type: none"> –відповідність системи виховної роботи суспільному замовленню; –суб’єкт-суб’єктний характер стосунків; –врахування соціально-педагогічних і психологічних умов виховання й розвитку військовослужбовців; –комплексний підхід до вибору форм і методів виховної роботи; –індивідуальний підхід до військовослужбовців; –фахова і методична підготовка офіцерів-вихователів;
	Технологічний	<ul style="list-style-type: none"> –наявність спеціалізованої виховної ради; –ефективне планування виховного процесу; –скоординованість і мотивованість виховної роботи; –відповідність системи виховної роботи інноваційним педагогічним ідеям; –вивчення передового педагогічного досвіду у галузі; –застосування ефективних форм і методів виховання.
	Результативний	<ul style="list-style-type: none"> –загальна психологічна комфортність у колективі; –соціальна захищеність суб’єктів виховного процесу; –дотримання правил і принципів здорового способу життя; –рівень самореалізації суб’єктів виховного процесу; –високий рівень культури (інтелектуальної, моральної, духовної); –зовнішній вигляд і охайність військовослужбовців; –високий рівень згуртованості.

Залежно від рівня сформованості окремих структурних компонентів готовності майбутніх офіцерів та ступеня вираження окремих показників ми виділяємо чотири рівні готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності у середовищі військовослужбовців строкової служби: високий, достатній, низький і номінальний.

Високий рівень готовності майбутніх офіцерів до організації процесу виховання у середовищі військовослужбовців строкової служби характеризується високим рівнем професійних і психолого-педагогічних знань курсантів, систематизованими знаннями вікових і психологічних особливостей військовослужбовців строкової служби, ґрунтовними знаннями про виховний процес, його мету, завдання, форми, методи, закономірності; розумінням методологічних основ здійснення виховної діяльності у середовищі військовослужбовців строкової служби. У курсантів окресленої групи переважає усвідомлена мотивація до досягнення успіху у професійній сфері, вони характеризуються активною життєвою і громадською позицією, у структурі цінностей переважають загальнолюдські цінності, патріотизм і націоналізм. У навчальній та практичній діяльності майбутні офіцери з

високим рівнем готовності демонструють високий рівень володіння організаційними, комунікативними, проєктивними вміннями й навичками; вони володіють методикою організації виховної діяльності, характеризуються високим рівнем проведення психолого-педагогічних досліджень та можливістю реалізації результатів цих досліджень у практичній роботі по організації виховної діяльності. Демонструють толерантне ставлення до офіцерів та колег, високий рівень загальної етичної культури, адекватну самооцінку, прагнення до самореалізації у професійній сфері, свідоме ставлення до виховної діяльності у середовищі військовослужбовців строкової служби.

Достатній рівень готовності майбутніх офіцерів до організації процесу виховання у середовищі військовослужбовців строкової служби визначається середнім рівнем сформованості окреслених вище критеріїв і показників. Зокрема, курсанти цієї групи демонструють середній рівень спеціальних і /або психолого-педагогічних знань, не володіння основами методології здійснення виховної діяльності, достатній рівень розвитку організаційних, комунікативних і проєктивних умінь, відсутність творчого підходу до навчальної та професійної діяльності. Ціннісно-мотиваційна сфера курсантів зазначеної групи достатньо розвинена – майбутні офіцери характеризуються відповідністю загальнолюдським і національним нормам, толерантним ставленням до колег, свідомим вибором галузі майбутньої професійної діяльності, усвідомленням сильних і слабких сторін свого характеру, достатнім рівнем етичної культури. При організації виховної діяльності курсанти достатнього рівня готовності вміють формулювати цілі виховного процесу, за допомогою офіцера-вихователя розробляти й впроваджувати традиційні та інноваційні форми й методи виховної діяльності.

Низький рівень готовності майбутніх офіцерів до організації процесу виховання у середовищі військовослужбовців строкової служби визначається частковим, не систематичним володінням курсантами професійними і психолого-педагогічними знаннями; низьким рівнем розвитку організаторських, комунікативних і проєктивних умінь; епізодичними знаннями, вміннями і навичками щодо теорії та практики виховної діяльності; неусвідомленістю цілей і завдань виховної роботи у середовищі військовослужбовців, не володінням і неврахуванням їх вікових і психологічних особливостей. Курсанти цієї групи не мають мотивації до досягнення успіху у професійній діяльності, частково демонструють загальнолюдські й національні цінності та норми поведінки, проявляють нетолерантне ставлення до колег, відсутність взаємоповаги та взаємодопомоги, невміння включитися у спільну діяльність, низький міжособистісний статус, низький рівень загальної етичної культури, неадекватну (завищену або занижену) самооцінку. У курсантів з низьким рівнем готовності несформоване свідоме ставлення до майбутньої професійної діяльності, відсутня потреба у досягненнях і творчості, низький рівень розвитку пізнавальних інтересів у галузі майбутньої професійної

діяльності, відсутність умінь і навичок організації цілеспрямованої й ефективної виховної діяльності.

Номинальний рівень готовності майбутніх офіцерів до організації процесу виховання у середовищі військовослужбовців строкової служби характеризується, передусім, відсутністю у курсантів прагнення працювати за спеціальністю, що зумовлює номинальний рівень засвоєння професійних і психолого-педагогічних знань; або не усвідомленням ролі і місця виховної діяльності у професійній самореалізації, що, в свою чергу, визначає відсутність спрямованості на оволодіння психолого-педагогічними знаннями і навичками. Курсанти цієї групи не володіють знаннями про виховний процес, його мету, завдання, форми, методи, закономірності, про основи виховної роботи у середовищі військовослужбовців строкової служби, не демонструють творчість та зацікавленість у навчальній і практичній діяльності, зневажливо ставляться до умінь ставити виховні завдання і перспективи, вести психолого-педагогічні спостереження, використовувати індивідуальний, суб'єкт-суб'єктний і діяльнісний підходи при організації виховної роботи. Курсантам цієї групи притаманний низький рівень загальної етичної культури, агресивність і нетолерантність у комунікативній взаємодії, протиставлення себе загальнолюдським і /або національним нормам та цінностям, егоцентрична спрямованість особистості.

Для виявлення рівня готовності майбутніх офіцерів до здійснення виховної діяльності у середовищі військовослужбовців у процесі педагогічного експерименту нами підібрано комплекс діагностичних методів. До основних методів діагностики у теорії виховання відносять спостереження як показник інтегральних проявів особистості у поведінці та діяльності майбутніх офіцерів, експериментальні вправи і ситуації як обмежені часом види діяльності, що дозволяють виявити необхідну інформацію, метод компетентних оцінок рівня вихованості як інтегральний показник оцінок експертних осіб, рейтинг. самооцінка як усвідомлення зв'язків між власними вчинками і якостями особистості, метод незалежних характеристик (у т.ч. педагогічний консиліум), проєктивні тести (як-от: написання есе „Толерантність у майбутній професійній діяльності”), особистісні опитувальники; стандартизовані психодіагностичні методики.

У таблиці 2.5 представлено діагностичний інструментарій нашого експериментального дослідження з урахуванням теоретично обґрунтованої структури готовності майбутніх офіцерів до організації виховної роботи у середовищі військовослужбовців строкової служби.

Таблиця 2.5

Діагностичний інструментарій виявлення рівня готовності майбутніх офіцерів

№	Методика	Цілі застосування	Структурні компоненти готовності майбутніх офіцерів	Взаємозв'язок з критеріями і показниками

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

1	2	3	4	5
1	Опитувальник	Виявлення рівня психолого-педагогічних знань курсантів щодо принципів, цілей, форм і методів організації виховної діяльності; визначення актуального стану виховного середовища у ВВНЗ; самооцінка та рефлексія досліджуваних власного рівня готовності	Когнітивний і рефлексивний	Дозволяє визначити самооцінку курсантів щодо рівня їх знань про цілі, шляхи і методи організації виховного процесу у середовищі військовослужбовців строкової служби
2	Методика «Діагностика мотиваційних орієнтацій у Міжособистісних комунікаціях	Визначення базових комунікативних орієнтацій у процесі формального спілкування: <ul style="list-style-type: none"> ➤ гармонійність комунікативних орієнтацій; ➤ орієнтація на досягнення компромісу; 	Ціннісно-мотиваційний і поведінковий	Визначає розвиток комунікативних умінь і навичок досліджуваних; поведінку курсантів у формальній (професійній) ситуації взаємодії, мотивацію на досягнення успіху, самооцінку та
	(І.Д. Ладанов, В.А. Уразаєва)	орієнтація на адекватність сприймання та розуміння; орієнтація на прийняття.		взаємодію у групі, що опосередковує виховний вплив
3	Тест «Формування позитивної групової мотивації» В.А. Розанової	Визначення рівня умотивованості групи курсантів на досягнення успіху у діяльності	Поведінковий і ціннісно-мотиваційний	Досліджує спрямованість навчальної і професійної діяльності майбутніх офіцерів на досягнення успіху; визначає психологічний

				клімат у групі
4	Анкета для самооцінки толерантності і майбутнього офіцера	Виявлення рівня толерантності майбутніх офіцерів у спілкуванні з військовослужбовцями строкової служби	Рефлексивний і когнітивний	Спрямований на виявлення усвідомлення курсантами залежності виховної ситуації від їх поведінки; дозволяє визначити загальну культуру особистості та рівень толерантності до суб'єктів виховної взаємодії

Визначення загального (інтегрального) рівня готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби розглядаємо можливим як синергетичну цілісність сформованості окремих критеріїв і показників досліджуваного явища (проявів особистості, спрямованості, саморегуляції, тощо).

Узагальнення даних вивчення особистості майбутніх офіцерів, виявлення рівнів сформованості їх готовності дозволяє зіставити результати професійно-педагогічної підготовки курсантів, конкретизувати цілі і завдання з урахуванням результатів діагностування; відібрати зміст, форми і методи роботи щодо підвищення рівня готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби.

2.8. Моделювання підготовки магістрів освіти до інноваційної діяльності (Вітвицька С.С.)

Здійснюючи проектування моделі фахівця кваліфікаційного рівня „Магістр освіти” та визначаючи зміст його педагогічної підготовки, ми переконались у тому, що сьогодні традиційна система підготовки себе вичерпала. Тому виникла потреба у формуванні нової парадигми сучасної педагогічної освіти, що зумовлюється сукупністю чинників.

По-перше, результати дослідження визначальних світових тенденцій свідчать про кардинальну зміну цілей, сутності та пріоритетів суспільного виробництва, про його все більш відчутну орієнтацію на людину та про всебічне зростання людського чинника у забезпеченні його належної ефективності.

По-друге, найбільш вагомим наслідком змін, яких усе більше зазнають сутність і зміст навчально-виховного процесу у класичних і педагогічних університетах, є його орієнтація на студента, що спонукає до формування як моделей, методів навчання, так і практичної його організації на чітких

засадах психолого-педагогічної науки, реальної гуманізації та гуманітаризації цілей, змісту навчання і виховання майбутніх фахівців, педагогізації всього навчально-виховного процесу.

По-третє, динамічний характер сучасної епохи зумовлює необхідність переходу від системи „навчання на все життя” до системи „навчання протягом усього життя”, тобто посилює значення самовиховання, самонавчання, самовдосконалення студента, формування відповідних умінь і внутрішньої потреби, готовності до можливих змін сфери діяльності з метою забезпечення високої соціальної і професійної мобільності фахівців. Успішне розв’язання цих складних завдань можливе лише на засадах індивідуального підходу до кожного студента магістратури з урахуванням його характерних індивідуальних інтелектуальних, фізичних, психічних якостей і особливостей.

По-четверте, поширення сфери застосування інформаційних технологій, комп’ютерної техніки та телекомунікаційних мереж істотно змінює можливості студентів в отриманні знань, полегшує їм доступ до джерел наукової інформації. Водночас це змінює роль викладача, який за цих умов має допомогти формуванню світоглядних позицій, навчити магістранта методології обробки і систематизації та класифікації отриманих знань.

По-п’яте, цілком реальних ознак набуває суперечність меж усе більш широкою диференціацією видів і функцій професійно-педагогічної діяльності та необхідністю одному й тому ж фахівцеві знати, вміти й мати практичні навички виконання найрізноманітніших функцій у вищих навчальних закладах III-IV рівня акредитації.

Наведена сукупність чинників визначила ті завдання, які ми маємо вирішити: спроектувати модель особистісно орієнтованої системи педагогічної підготовки магістрів; описати методологічні підходи і принципи її побудови, що забезпечують ступневість освіти, визначити структурні і функціональні компоненти моделі.

Поставлені завдання можуть бути зрозумілі і розв’язані на основі системного підходу. С. У. Гончаренко розглядає системний підхід як напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об’єктів як систем. Системний підхід в педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об’єктів, виявлення в них різноманітних типів зв’язків і зведення їх у єдину теоретичну картину¹³¹.

Системний підхід – це не лише аналітичний, а й синтетичний метод. На нашу думку, системно-функціональний підхід до вивчення педагогічних систем передбачає розуміння цього поняття як багатомірної, багаторівневої структури з багатьма параметрами, як складний внутрішньоінтегрований соціальний організм, який можна аналізувати й пояснювати як сукупність елементів, властивостей та відношень, що взаємодіють і розвиваються. До

¹³¹ Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 305.

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'язків¹³².

Беручи за основу цілісний системний підхід до організації навчального процесу у вищому навчальному закладі та враховуючи професіограму особистості учителя, магістра освіти та сучасні наукові концепції структури педагогічної діяльності, ми створюємо свою систему підготовки магістрів до педагогічної діяльності. В її основу покладені сучасні підходи вчених, які працюють над педагогічними, психологічними, методичними та фаховими проблемами підготовки майбутніх учителів в умовах особистісно орієнтованого навчання, зокрема: інтегративну концепцію особистості С. І. Подмазіна, модель організації особистісно орієнтованого навчання І.С. Якиманської, теорію діяльності О.М. Леонтьєва, теорії неперервної професійної освіти (Н.Г. Ничкало, І.А. Зязюн, С.О. Сисоєва, А.О. Лігоцький).

У розробці експериментальної моделі підготовки магістрів до педагогічної діяльності ми керувалися такими положеннями:

- система підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти має сприяти розвитку мобільності як викладачів, так і студентів, стати одним із засобів досягнення європейських стандартів;
- система має враховувати основні положення та взаємозв'язок теорії діяльності й особистості;
- стосунки викладача й студента мають будуватися на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії (діалогічне спілкування, співпраця, співдружність, співпереживання);
- система передбачає спадкоємність у вивченні педагогіки і психології (бакалавр – спеціаліст – магістр) та усвідомлення значущості педагогічних знань, умінь, навичок;
- підготовка майбутнього вчителя, викладача не може бути ефективною без впровадження особистісно орієнтованих технологій у процес їх підготовки;
- основою педагогічної підготовки майбутнього вчителя, викладача ВНЗ є відповідність якостей та властивостей студента творчій педагогічній діяльності;
- система має включати теоретичну і практичну підготовку учителя до педагогічної і науково-дослідної, творчої, пошукової діяльності, оволодіння вміннями оперувати результатами як власної дослідницької роботи, так й інших педагогів і вчених;
- підготовка майбутнього вчителя, викладача ВНЗ орієнтується на інноваційні технології, поєднання сучасних досягнень педагогічної науки й практики підготовки фахівців;

¹³² 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.

- випускник магістратури має бути готовим до вирішення широкого спектру професійних завдань, до співпраці з педагогічним колективом, студентами, батьками, учнями;
- система повинна сприяти особистісно-професійному розвитку й саморозвитку як магістранта, так і викладача.

Педагогічну систему можна визначити як взаємозв'язок структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям формування готовності студента-магістранта до самостійного, відповідального й продуктивного розв'язування задач у поданій системі. Структурні компоненти педагогічної системи – це основні базові характеристики педагогічних систем, сукупність яких, власне, утворює ці системи й робить їх відмінними.

Педагогічну систему можна представити у вигляді моделі.

Модель (by modulus – мірило, зразок) – матеріальне або формальне зображення, об'єкт або система об'єктів, що імітують суттєві якості оригіналу і стають джерелами інформації про нього. Згідно тлумачного словника „модель включає” аспекти, які характеризуються як: 1) зразок, що відтворює, імітує будову і дію якого-небудь об'єкта, використовується для одержання нових знань про об'єкт; 2) уявний чи умовний (зображення, опис, схема і т.п.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його „представник”. Система матеріальних залежностей або програма, що відображає суттєві властивості об'єкта, процесу чи явища, які вивчаються¹³³.

Ми виходимо з того, що модель – це аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригіналу моделі. Цей аналог служить для зберігання і розширення знання про оригінал, конструювання оригіналу, перетворення або управління ним.

Моделювання – це науковий метод дослідження різних об'єктів, процесів тощо шляхом побудови їх моделей, які зберігають основні виділені особливості об'єкта дослідження¹³⁴.

Моделювання виступає як метод опосередкованого пізнання за допомогою природних чи штучних систем, які здатні в певних відношеннях заміщувати об'єкт, що вивчається, і давати про нього нові відомості¹³⁵.

В основу моделювання навчального процесу покладаються гіпотеза і розумова конструкція, яка тією чи іншою мірою подібна і водночас відмінна від об'єкта вивчення. Моделлю називається спеціально створена форма об'єкта для відтворення характеристик справжнього об'єкта, який підлягає пізнанню¹³⁶.

Основними принципами моделювання, С.І. Архангельський визначає: наочність – виразність моделі (конструктивна, образотворча, знакова,

¹³³ Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К. – Ірпінь : Перун, 2001. – С. 683.

¹³⁴ Архангельський С. І. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Просвещение, 1976. – С. 218.

¹³⁵ Там саме.

¹³⁶ Там саме.

символічна), визначеність (чітке виділення певних сторін вивчення), об'єктивність (тобто незалежність проведення досліджень від особистих переконань дослідника).

Залежно від мети застосування, модель може виконувати такі функції: описову (є орієнтиром при доборі методів і прийомів навчання, виховання, управління), дієву (дає можливість використати модель у навчанні чи управлінні) і прогностичну (остаточна перевірка життєвості й доцільності моделі)¹³⁷.

Серед теорій моделювання слід відзначити теорію В. О. Штоффа, який під моделюванням розуміє як процес створення моделі, так і дослідження об'єкта на ній¹³⁸.

В. Г. Афанасьєв вважає, що соціальні системи можуть бути описані як цілісні явища за допомогою низки ознак: інтегративні якості; складові елементи, компоненти; структура, функціональні характеристики; комунікативні властивості; історичність, наступність.

Ю. І. Тарський, розглядаючи аспекти моделювання у соціально-педагогічній галузі, тлумачить модель як концептуальний інструмент, аналог певного фрагменту соціальної дійсності, що слугує для зберігання і розширення знань про властивості і структури процесів, що моделюються, орієнтований, перш за все, на управління ними¹³⁹.

На нашу думку, модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі.

Модель – це знакова система, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування і зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження. Шляхом моделювання можна відтворити не лише статику дидактичного процесу, а і його динаміку. Наявність науково обґрунтованої моделі навчального процесу дозволяє прогнозувати його розвиток. А це особливо важливо для освітнього процесу, бо в ньому обов'язково слід передбачити й прогнозувати майбутній позитивний результат. Професійна освіта готує студента до майбутньої фахової діяльності, тому вона має бути динамічною, своєчасно реагувати на соціальні запити і готувати підрастаюче покоління до повноцінного життя. Всього цього можна досягти завдяки дидактичному моделюванню. „Дидактичне моделювання – це система дій, яка забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень пізнаваного перетворюваного об'єкта (природного чи

¹³⁷ *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.

¹³⁸ *Штофф В. А.* Введение в методологию научного познания : учебн. пособ. / В. А. Штофф. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1972. – 191 с.

¹³⁹ *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: Изд-во Пермск. гос. пед. ун-та, 2004. – С. 22–29.

соціокультурного)»¹⁴⁰. Об'єктами дидактичного моделювання виступають природні та штучні системи, а суб'єктом – сама людська свідомість. Модель дидактичного процесу – це еталонне уявлення про навчання учнів, його конструювання І.А. Зязюн і Г. М. Сагач визначають такі вимоги до сучасної дидактичної моделі: вона має бути об'єктивною (відображати сутнісне); суб'єктивною (відображати об'єкт з урахуванням тезаурусу реципієнта); нормативною (відображати бажане); інтерактивною (передбачати діалог зі студентом); адаптивною (пристосуватися до індивідуальних особливостей людини, передусім до різновидів її досвіду)», відкритою (передбачати проєктивно-технологічну нормотворчість діяльності реципієнта)¹⁴¹.

Модель дидактичного процесу визначає цілі, основи організації та проведення професійного навчання у різноманітних професійних навчальних закладах і може бути структурною, динамічною, факторною, функціональною і соціально-технологічною.

Педагогічний зміст моделі виявляється в тому, що вона дозволяє виділити актуальні та перспективні завдання навчально-виховного процесу, виявити та проаналізувати зв'язок між імовірними, очікуваними та бажаними змінами об'єкта, що вивчається.

Вивчення й аналіз наукової літератури засвідчує, що термін „педагогічне моделювання” часто супроводжує термін „проєктування”. Проєктування спрямоване до того, щоб створювати моделі запланованих (майбутніх) процесів і явищ на відміну від моделювання, що може поширюватися і на минулий досвід з метою більш глибокого його осмислення. Компонентами проєктної діяльності можуть виступати конкретні прогностичні моделі або модулі (вузли, що поєднують сукупність елементів, наприклад, освітньої системи).

На думку О.М. Дахіна, зіставлення термінів „моделювання” і „проєктування” до їх взаємного смислового „вкладення”, тобто проєкт як система є підсистемою моделі, і навпаки, саме проєктування може складатися з більш дрібних моделей. Проєктування передбачає створення окремих моделей; моделювання, своєю чергою, складається із сукупності елементів, у тому числі включає теорію проєктування¹⁴².

У науці існують два підходи до моделювання: структурно-функціональний, який широко застосовується у дослідженнях, і функціонально-структурний, який застосовують у проєктуванні моделей, з метою визначення структурам певних функцій.

Для нашого дослідження важливим є те, що модель у багатьох випадках поряд з пізнавальною метою, повинна переслідувати й формувальну мету. Інакше кажучи, процес моделювання має не лише пізнавальну, „але й нерозривно пов'язану з нею формувальну функцію, тому що модель є не

¹⁴⁰ Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : [монографія] / І. А. Зязюн. – Київ–Черкаси : [б.в.], 2008. – 608 с.

¹⁴¹ 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.

¹⁴² Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Народное образование. – 2002. – № 2. – С. 55–60.

тільки інструментом пізнання, а й прообразом стану об'єкта, який моделюється, несе в собі структуру того, чого ще немає в об'єктивній реальності"¹⁴³. Тому ми беремо за основу моделювання функціонально-структурний підхід (див. рис. 2.20).

Модель педагогічної підготовки магістрів побудована на основі цільового призначення, функціональних обов'язків магістрів, визначених Законом „Про вищу освіту” (2002 р.), професіограми магістра, розробленої нами, та принципів, що забезпечують ступеневість педагогічної освіти. До таких принципів побудови педагогічного процесу ми відносимо: спадкоємність інтегративність змісту, форм та методів навчання; проблемність викладу навчального матеріалу; самостійність та творчість, ініціативність студентів; технологічність, модульність організації навчального процесу, постійний, систематичний моніторинг знань, умінь, навичок студентів, їх компетенцій.

Модель містить функціональні (стимулюючий, діагностично-коригуючий, розвивально-проективний, організаторський, комунікативний (соціалізуючий), аналітично-творчий) та структурні (ціле-мотиваційний, інформаційно-розвивальний, діяльнісно-творчий, рефлексивний, емоційно-ціннісний, оцінно-результативний) компоненти. За основу моделі педагогічної підготовки магістрів взята розроблена нами модель його діяльності, що має такі структурні компоненти.

Ціле-мотиваційний компонент визначається кваліфікаційними вимогами до „магістра” як найвищого рівня кваліфікації, що обумовлено соціальним замовленням; галузевими стандартами вищої освіти за напрямками: цільовою комплексною програмою „Вчитель”; навчальним планом „Педагогіка вищої школи”, авторською навчальною програмою „Педагогіка” для освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр”.

Мета визначає загальну спрямованість підготовки фахівців. Нами виділені три рівні навчальних цілей: 1) загально-професійні (загально-педагогічні), вони визначені кваліфікаційною характеристикою і передбачають предметні, професійно-педагогічні та психолого-педагогічні знання, уміння, властивості, якості; 2) навчальні цілі предмета „Педагогіка вищої школи”; 3) оперативні цілі кожного модуля і кожного заняття.

Ціле-мотиваційний компонент передбачає спрямованість організації навчально-виховного процесу на викладацьку, педагогічну, інноваційну діяльність. Важливим є для студента магістратури усвідомлення структури педагогічної діяльності, спрямованість на досягнення позитивних результатів, ефективне використання часу, підвищення продуктивності.

Ефективність реалізації цілей підготовки магістрантів до викладацької, педагогічної діяльності знаходиться у прямій залежності від здатності педагога зіставляти їх з провідними цілями професійно-педагогічної діяльності у цілому.

¹⁴³ *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.

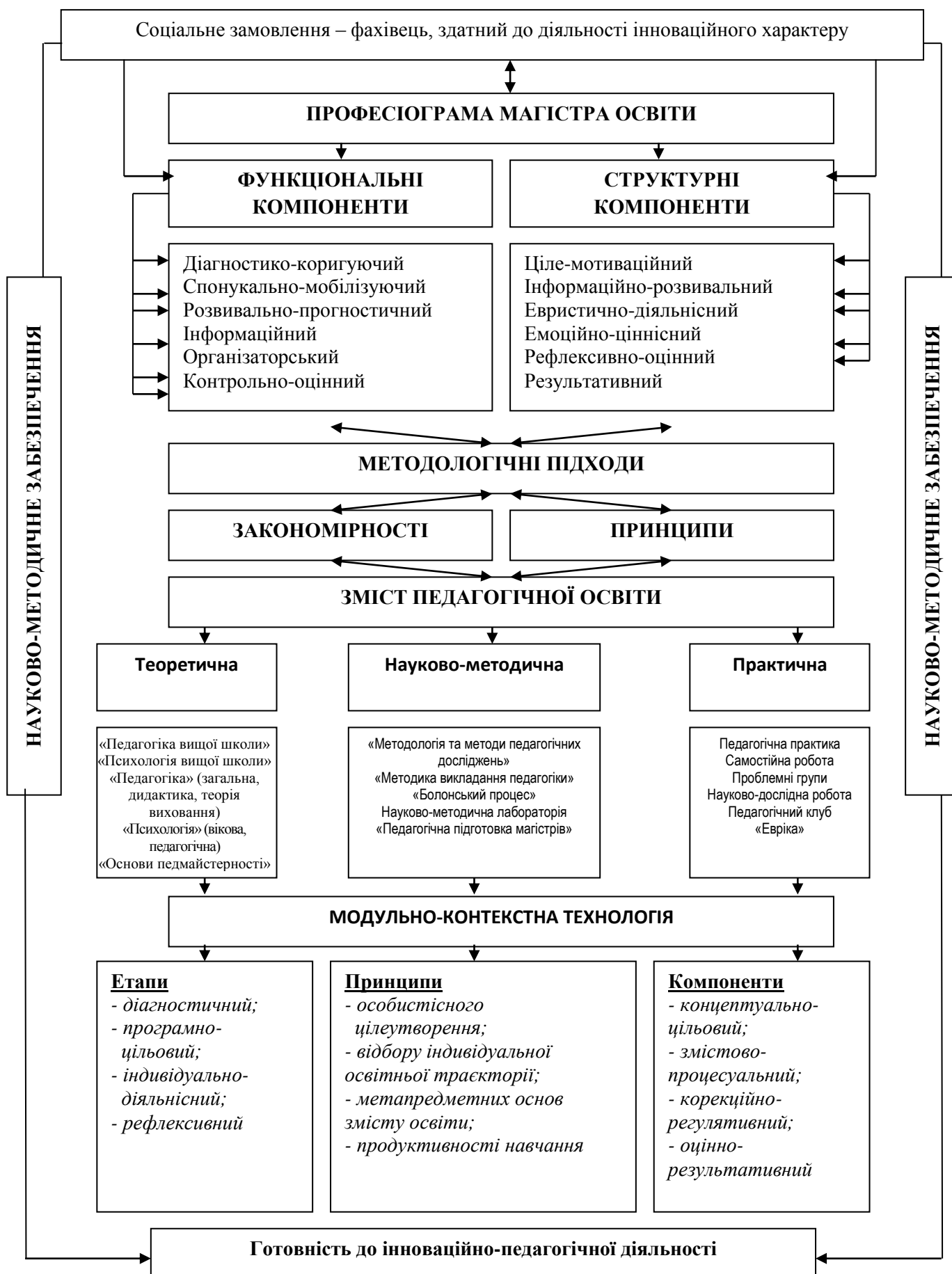


Рис. 2.20. Модель педагогічної підготовки магістрів освіти

Мотив – це досить складне утворення, яке поєднує різні види спонукань: потреби, прагнення, цілі, інтереси, установки, ідеали. Тому цей компонент моделі вміщує певну кількість показників, що характеризують і розширюють уявлення магістранта про його підготовку до педагогічної діяльності. Відомо, що поняття „мотив” означає спонукання до діяльності, пов’язане із задоволенням потреб суб’єкта; сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, які викликають активність суб’єкта і визначають її спрямованість.

Оскільки навчально-виховний процес здійснюється під керівництвом викладача, то й будь-які інновації використовуються на основі, власне, потреб педагога щодо їх упровадження, тобто з позиції сформованості його мотиваційної сфери.

Ціле-мотиваційний компонент відповідає сутності і характеру того переходу, який здійснюється, за словами Президента АПН України В.Г. Кременя „від репродуктивної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу”¹⁴⁴. Цей компонент впливає із Закону „Про вищу освіту” (2002), Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (1998), де визначена мета підготовки магістрів, їх призначення у суспільстві. Мотивом діяльності має стати відповідальне ставлення до власного вдосконалення, реалізація творчого потенціалу; самоствердження магістранта як індивідуальності.

Основною складовою *інформаційно-розвивального компонента* є знання. Вищим рівнем методології науки, що досліджує процес формування знань, виступає філософська методологія. Відтак „знання” – категорія загальнофілософська. Згідно з концепцією системно-діяльнісного підходу, знання лежать в основі теоретичної і практичної підготовки викладача, вчителя до здійснення ним професійної діяльності¹⁴⁵. Розкриваючи сутність терміну „знання”, можна сказати, що воно має декілька смислових значень. Знання може виступати як результатом наукового пізнання, так і предметом засвоєння.

П.В. Копнін, аналізуючи знання як наукове осягнення сутності природних та суспільних явищ, зазначив: „Знання – це сукупність ідей людини, в яких виражається теоретичне оволодіння нею предметом”¹⁴⁶.

У цьому контексті поняття знання повною мірою належать до навчального пізнання. Тому знання у педагогічній науці часто визначають як розуміння, збереження у пам’яті та уміння відтворити основні факти науки й відповідні теоретичні узагальнення (правила, закони, теорії тощо).

По-друге, поняття „знання” вживається у широкому й у вузькому значеннях. Знання у широкому значенні – це комплекс теоретичних і

¹⁴⁴ Кремень В. Освіта і наука України. Шляхи модернізації. (Факти, роздуми, перспективи) / В. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.

¹⁴⁵ Сидорчук Н. Г. Організація самостійної діяльності майбутніх учителів: теорія і технологія формування : [монографія] / Н. Г. Сидорчук. – Житомир : ЖДУ, 2004. – С. 59.

¹⁴⁶ Копнин П. В. Дialeктика, логика, наука / П. В. Копнин. – М. : Просвещение, 1973. – С. 194.

практичних знань та вміння їх застосовувати у різних сферах діяльності; у вузькому значенні (в окремій галузі науки) – це понятійно-фактологічна складова навчального матеріалу, яка вміщує взаємопов'язані факти, закономірності, теорії, узагальнення, терміни¹⁴⁷.

По-третє, за повнотою, глибиною та всеосяжністю охоплення об'єкта пізнання виділяють два рівні знань – емпіричний та теоретичний. Емпіричний рівень знань складається з фактів, одержаних безпосередньо із спостережень та експериментальної діяльності, тобто з практичного досвіду. Теоретичний рівень відображає об'єкт з боку його зв'язків та закономірностей, що одержані не лише з досвіду, але й шляхом абстрактного мислення.

Розглядаючи поняття „знання” як предмет засвоєння, можна виділити три взаємопов'язані аспекти: теоретичний (факти, теоретичні ідеї і поняття); практичний (уміння і навички застосування знань у певній сфері діяльності); світоглядно-моральний (світоглядні та морально-етичні ідеї, що відображені у знаннях).

На наш погляд, основою інформаційно-розвивального компонента підготовки магістрантів до педагогічної інноваційної діяльності є знання, які за структурою можна поділити на педагогічні, соціально-педагогічні, психолого-педагогічні, методичні, фахові, теоретичні, практичні та емпіричні.

Інформаційно-розвивальний компонент передбачає системне набуття фундаментальних, психолого-педагогічних і методичних знань в умовах особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу.

Головною ознакою знань сучасного педагога є їх багатофункціональність. Це не просто інформація, що пасивно зберігається у його пам'яті, а засіб регуляції практичної діяльності, прийняття самостійних рішень у конкретних ситуаціях, принцип, що спрямовує й організовує його дії, а також критерій, завдяки якому педагог оцінює результативність своєї роботи¹⁴⁸.

Для майбутніх учителів, викладачів, які готуються ефективно впроваджувати особистісно орієнтовані інноваційні технології навчання, важливими є знання основних сучасних теорій особистості; індивідуальних і вікових особливостей студентів; психології творчої діяльності й розвитку творчих здібностей; психологічних методів вивчення особистості; основних положень ефективної організації особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу; сучасних технологій навчання, зокрема особистісно орієнтованих; передового педагогічного досвіду з питань упровадження цих технологій, комп'ютерного моделювання, аналізу й моделювання систем, гіпермедійного дизайну, методики самовиховання, саморозвитку,

¹⁴⁷ *Ильина Т. А.* Педагогика. Курс лекцій : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 496 с.

¹⁴⁸ *Кулюткин Ю. Н.* Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 41–44.

самовдосконалення вчителя; знання про добір і підготовку дидактичного матеріалу і наочних засобів; методики проведення позакласних заходів й організації самостійної роботи.

Інформаційно-розвивальний компонент побудований відповідно до принципів евристичної педагогіки: адекватності системи підготовки, що моделюється, кінцевим цілям та завданням; інтеграції змісту навчання, що передбачає встановлення взаємозв'язків між окремими навчальними дисциплінами, предметами, розділами, темами; модульності, що передбачає поділ навчального матеріалу на діяльнісні та змістові модулі; технологічності, проблемності та спадкоємності, що передбачає добір змісту і технологій з урахуванням засвоєного матеріалу відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів „бакалавр” і „спеціаліст”, створення системи проблемних завдань і ситуацій.

Діяльнісно-творчий (евристично-діяльнісний) компонент охоплює засоби, форми і методи навчання, що використовуються при підготовці магістрів до педагогічної діяльності і сприяють більш ефективному досягненню розроблених цілей підготовки. Цей компонент передбачає оволодіння магістрантами принципами педагогіки творчості та їх реалізацію у власній діяльності: принципом взаємозумовленості освіти і творчого розвитку особистості, в основі якого є розуміння будь-якого навчання, як джерела нового у психічному розвитку особистості (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк); принципом самоорганізації, що характеризує специфіку управління процесом формування творчої особистості (О.М. Князева); співтворчим характером суб'єктів педагогічної взаємодії, можливістю суб'єктної новизни й оригінальності процесу і результату (С.О. Сисоєва).

Різні аспекти формування професійних педагогічних умінь вивчали Ю.К. Бабанський, А.О. Деркач, Т.А. Ільїна, Н.В. Кузьміна, К.К. Платонов, Л.Ф. Спірін, Н.Ф. Тализіна та інші. Педагогічні уміння розглядаються вченими „як сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних засадах”.

До основної групи вмінь, що мають бути сформовані у магістрантів, ми відносимо гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські, експресивні, інтелектуальні, творчі.

Евристично-діяльнісний компонент передбачає набуття майбутніми вчителями необхідних професійних умінь для творчої педагогічної діяльності.

На основі аналізу науково-педагогічних досліджень охарактеризуємо основні групи умінь:

– *гностичні*, які передбачають: діагностування особливостей формування особистостей учнів, визначення значущості навчальної діяльності на основі впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, бачення суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальному процесі, з'ясування переваг й недоліків у ході власної діяльності;

– *проектувальні* – орієнтовані на визначення цілей і завдань навчальної діяльності на перспективу й актуалізацією їх для учнів, студентів, планування разом з учнями, зі студентами подальшої навчально-виховної роботи; передбачення кінцевого результату, інтуїтивне прогнозування процесу й виявлення закономірностей та умов ефективної діяльності;

– *конструктивні* – полягають у доборі й структуруванні навчального змісту матеріалу у вивченні конкретної теми, розділу; доборі конкретних технологій, форм і методів засобів навчання; моделюванні освітнього середовища, взаємодії учасників навчального процесу;

– *організаторські* – включають такі уміння, як: володіння способами організації впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, добір необхідних засобів навчання, включення учнів, студентів до різних видів діяльності для формування у них готовності до інноваційної педагогічної діяльності, організація власної професійної діяльності для ефективної навчально-виховної взаємодії з учнями;

– *комунікативні* – передбачають побудову діалогічної взаємодії та орієнтування студентів, учнів на активне включення до неї, ділові партнерські взаємини зі студентами, з колегами й батьками, регуляція, корекція стосунків, що сприятимуть розвитку комунікативної культури, відповідних задатків та якостей особистості студента, учня, вербальне, і невербальне спілкування;

– *інтелектуальні*, які включають систематизацію, узагальнення, аналіз, синтез, класифікацію, абстрагування, порівняння, осмислення, виділення загального, одиничного, уявлення, схематизацію, типізацію, акцентування, гіперболізацію, передбачення, реконструювання, модернізацію тощо;

– *творчі*, які передбачають знаходження проблеми, її актуалізацію, формулювання цілей, задач, з'ясування предмета, об'єкта, гіпотези; освоєння й планування методів дослідження, проведення спостереження, експерименту, обробку результатів дослідження, формулювання висновків та критичний аналіз передового досвіду, моделювання ситуацій для самореалізації особистості студента.

Емоційно-ціннісний компонент підготовки магістрів педагогічної діяльності характеризується здатністю майбутнього педагога до емоційно-емпатійних реакцій у педагогічних ситуаціях; упевненістю у своїх професійних якостях; умінням контролювати свій емоційний стан у педагогічній ситуації, зважено реагувати на конфліктні педагогічні ситуації, спрямовуючи їх на вирішення поставленої мети; установкою на самопізнання й фіксацію ставлення до свого професійного „Я”; формуванням естетичного смаку, ідеалу в оцінці праці й суспільства, у манерах і зовнішньому вигляді, у формах спілкування з людьми.

Емоційно-ціннісний компонент полягає в умінні створювати позитивну емоційну атмосферу й формуванні соціальних, педагогічних, моральних та „я-цінностей”.

Рефлексивно-оцінний компонент полягає у дослідженні власної діяльності, зіставленні результатів з нормами; навчанні методам оцінювання визначеного виду діяльності студентів, учнів; самооцінці оптимальності вибору форм, методів, засобів, технологій навчання й учіння; самоаналізу діяльності щодо поставлених проблем студентами, учнями; якісному та кількісному аналізі результатів особистісно орієнтованого навчального процесу; вмінні свідомо контролювати й аналізувати результати своєї діяльності та продукт і процес діяльності учнів й рівень розвитку особистісно-професійних якостей для подальшого самоствердження, професійного самовдосконалення і самореалізації, пізнання реального „Я” й зіставлення його з ідеальним „Я”.

Результативний компонент передбачає педагогічну готовність, становлення особистості, яка володіє досвідом самоорганізації учіння як індивідуальним видом діяльності та здатна адаптуватись у сучасному освітньому середовищі, змінювати його завдяки власним особистісним якостям та компетентності, конкурентноздатності; планувати стратегію власного життя, орієнтуватись у системі найрізноманітніших цінностей; визначати індивідуально-творчий стиль життя.

Серед функцій професійної діяльності педагога вищої школи визначаються педагогічні функції: навчальна, розвивальна, інформативна, виховна, адаптивна, компенсаторна, корегуюча, самоосвітня та ін.

Ми відносимо до основних функцій викладача вищої школи навчальну, інформаційну, розвивальну, виховну, коригуючу, спонукальну, організаторську, комунікативну.

Функціональні компоненти педагогічної системи – це стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів: між вихідним станом структурних елементів системи і кінцевим передбачуваним результатом. Структурні та функціональні елементи педагогічної системи – це елементи найбільш значущі, які зумовлюють досягнення очікуваного кінцевого результату, що повинно бути закладено в самій системі, у всі її підсистеми, щоб кінцевий і проміжний результати були позитивними¹⁴⁹.

Ґрунтуючись на аналізі психолого-педагогічної літератури, державних стандартах, наукових дослідженнях, присвячених обґрунтуванню педагогічних систем, проблем підготовки майбутніх учителів (Алексюк А. М.), О.Є. Антонова, С.І. Архангельський, І.М. Богданова, О.А. Дубасенюк, Н.В. Кузьміна, Н.Г. Ничкало, В.О. Сластьонін та ін.), ми виділяємо основні функції нашої системи: діагностико-корегуюча,

¹⁴⁹ 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.

спонукально-мобілізує, розвивально-прогностична, інформаційна, комунікативно-виховна, дослідно-творча, аналітико-оцінна.

Розглянуті функції системи знаходять своє відображення у функціональних компонентах нашої моделі.

Діагностично-корегуючий компонент передбачає систематичний моніторинг знань, умінь, навичок студентів магістратури; аналіз і корекцію змісту та технології, форм, методів, методики викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу. Цей компонент має на меті дослідження процесу й результатів праці, а також актуальних проблем розвитку й виховання суб'єктів навчально-виховного процесу з метою вивчення змін, здійснення впливу на їх формування; встановлення причин, що перешкоджають розвитку бажаних рис і якостей особистості.

Спонукально-мобілізуючий компонент має на меті створення атмосфери зацікавленості педагогічною діяльністю, активної самостійної праці щодо оволодіння сучасними педагогічними концепціями, технологіями, формами і методами навчання.

Розвивально-прогностичний компонент передбачає на основі знань основних передумов і механізмів упровадження інноваційних технологій навчання та закономірностей вікового й індивідуального розвитку суб'єктів навчального процесу створювати розвивальне освітнє середовище, уміння прогнозувати перебіг навчального процесу, орієнтуючись на кінцевий результат. Цей компонент полягає у розробці провідних цілей і програм розвитку особистості кожного учня, студента й відповідного змісту навчального матеріалу; моделюванні цілей, засобів удосконалення власної професійної майстерності; в творчому застосуванні відомих педагогічних та методичних ідей до конкретних умов навчання; осмисленні і творчій розробці нових засобів, форм, методів, технологій навчання.

Інформаційний компонент спрямований на отримання нової інформації, системних, наукових, систематичних знань

Організаторський компонент полягає у залученні студентів магістратури до різних видів діяльності, використання набутих ними знань, умінь і навичок, у навчально-виховних проектах школи і вищого навчального закладу, передбачає встановлення позитивних суб'єкт-суб'єктних стосунків, створення атмосфери психологічної підтримки, творчого пошуку.

Комунікативний компонент вимагає від студентів магістратури оволодіння мовленнєвою культурою; уміння вести діалог з аудиторією, переконувати й відчувати взаємний зв'язок набуття та підвищення рівня моральної досконалості; вміння встановлювати й підтримувати доброзичливі стосунки з колегами, реалізувати свої комунікативні здібності у майбутній професійній діяльності.

Контрольно-оцінний компонент включає контроль, самоконтроль, оцінку й самооцінку як результату, так і процесу здійсненої діяльності з метою фіксації її підсумків і подальшої оцінки, зіставленням з поставленими цілями та завданнями, внесенням необхідних корективів у педагогічний процес; пошук шляхів удосконалення, власної діяльності та діяльності

студентів, учнів, відповідно до сучасних вимог суспільства, державних нормативних документів освіти.

Грунтуючись на проаналізованих науково-педагогічних джерелах, зазначимо, що підготовка майбутнього викладача, вчителя до педагогічної діяльності передбачає оволодіння ним психолого-педагогічними, фундаментальними, методичними, технологічними знаннями, практичними вміннями під час навчально-пізнавальної, навчально-практичної і самостійної роботи, формування його особистості, оволодіння уміннями застосування знань.

Отже, вищепредставлена схематично модель педагогічної підготовки магістрів освіти відображує елементи та етапи процесу підготовки, послідовність, зв'язок цих елементів, особливості конструювання змісту цієї підготовки.

Модель будувалася на основі розробленої нами концепції підготовки магістрів. Реалізація концепції забезпечується використанням особистісно-діяльнісного і системного підходів, тобто магістр розглядається як особистість, індивідуальність, суб'єкт власної діяльності, яка є певною системою і сприяє засвоєнню систематичних і системних знань, формуванню умінь творчо застосовувати їх в нестандартних ситуаціях. Позиція магістра є цілісним проявом як внутрішніх сил (мотиви, інтереси, потреби, здібності), так і сучасних моделей побудови педагогічного процесу за європейськими стандартами та інноваційними підходами у вищих навчальних закладах України.

РОЗДІЛ III

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

3.1. Моделювання розвитку професійної компетентності вчителів іноземних мов у системі післядипломної педагогічної освіти (Запорожцева Ю.С.)

Розробка моделі розвитку професійної компетентності вчителів іноземних мов з власною предметною структурою та її критеріями і показниками була визначена нами на основі інтеграційного підходу до процесу навчання в закладах післядипломної педагогічної освіти з урахуванням його специфіки.

Проблема моделювання в освітній галузі досліджувалася провідними вітчизняними й зарубіжними науковцями та практиками, а саме: Ю. Алфьоровим, Б. Гнеденко (структурні компоненти), С. Вітвицькою, О. Дубасенюк (модель фахівця), В. Загвязинським, Ю. Завалевським, С. Крисюком, Н. Кузьміною (модель спеціаліста), Г. Єльніковою, Л. Карамушкою, Н. Клокар, В. Масловим, В. Семиченко, В. Олійником (моделювання у післядипломній освіті), Т. Сорочан, І. Якухно (інноваційні моделі навчання керівних педагогічних кадрів), І. Букреєвою, Г. Вороніною, Л. Івановою, Л. Калініною, Л. Мозгарьовим, Н. Фоменко (модель учителя іноземних мов) та іншими.

Моделювання є невід'ємною складовою цілеспрямованої діяльності й розглядається як: 1) дослідження об'єктів пізнання у моделях; 2) побудова моделей реально наявних предметів і явищ; 3) педагогічне відтворення дидактичних і психічних процесів, характеристик, явищ, систем, а також суб'єктів освіти за допомогою реальних або ідеальних моделей [100]. Розглядаючи моделювання у контексті управлінської діяльності, В. Пикельна визначає: "моделювання – це процес і метод пізнання, що дозволяє вивчати загальні закономірності, формувати стратегію діяльності, й, водночас, потребує постійного врахування ситуаційних факторів; модель – це система зі своєю структурою, підструктурами, з прямими та зворотними зв'язками між ними і своїми функціями"^{150, 151}.

Ми погоджуємося з точкою зору Г. Єльнікової, що моделювання – це система елементів, що відтворює певні зв'язки, функції об'єкта; досліджуваний об'єкт представлений у найбільш загальному вигляді, а модель – як засіб пізнання, узагальнення та відтворення окремих елементів цієї системи у формі базових компонентів та описових характеристик

¹⁵⁰ Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев // Избранные психологические труды : в 2х т. – М. : Педагогика, 1969. – Т. 1. – 391 с.

¹⁵¹ Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Пикельная Валерия Семеновна. – Кривой Рог, 1993. – 374 с.

розвитку професійної компетентності педагогів в умовах підвищення кваліфікації¹⁵².

Розробляючи прикладну теорію моделювання, В. Штофф розглядає модель як форму і як метод наукового пізнання. Він називає модель системою, що існує реально чи в уяві та співвідноситься з іншою системою, яка називається оригінал, об'єкт чи натура¹⁵³.

Новий тлумачний словник української мови інтерпретує поняття “модель” як зразок, примірник, взірець¹⁵⁴, а Український педагогічний словник – як мірило, умовний образ чогось¹⁵⁵.

Ми приєднуємося до думки Л. Мозгарьова про те, що система післядипломної освіти є невід'ємною частиною більш загальної системи безперервної (неперервної) освіти педагогів, та підтримаємо думку І. Якухно про те, що модель є динамічною структурою, і процес навчання в закладах післядипломної освіти являє собою коректувально-діагностичну модель високопрофесійної педагогічної праці, тобто служить учителю прикладом цілеспрямованої організації взаємодіяльності суб'єктів педагогічного процесу¹⁵⁶.

Побудова будь-якої моделі передбачає, насамперед, відображення сутнісних ознак об'єкта, який моделюється, а саме : змісту, структури та функцій.

Предметом нашого дослідження є розвиток професійної компетентності вчителів ІМ, тому вважаємо необхідним розглянути структуру професійної компетентност учителя.

А. Маркова, досліджуючи проблему структури професійної компетентності вчителя, виділяє інтегральні характеристики: а) професійна педагогічна самосвідомість педагога, тобто комплекс його уявлень про себе як професіонала; б) індивідуальний стиль діяльності й спілкування – характерне для цього педагога стійке поєднання завдань, засобів і способів педагогічної діяльності й спілкування; в) творчий потенціал, тобто комплекс унікальних здібностей особи, зокрема, креативних, який дозволяє вирішувати педагогічні завдання на нестандартному рівні. Ядро професіоналізму складають професійні знання й уміння¹⁵⁷.

¹⁵² Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : [монографія] / [Сльнікова Г. В., Зайченко О. І., Маслов В. І. та ін.] ; за ред. Г. В. Сльнікової. – Київ–Чернівці : Книги – XXI, 2010. – 234 с.

¹⁵³ . Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.–Л. : Наука, 1966. – 301 с.

¹⁵⁴ Новий тлумачний словник української мови. 42000 слів : у 4-х томах / [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. – К. : Вид-во Аконіт, 1998. – Т. 2. – 910 с.; Т. 3. – 927 с.

¹⁵⁵ Професійна освіта : Словник : навч. посібник / [уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.

¹⁵⁶ . Мозгарев Л. В. Условия профессионального развития педагогов в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 [Электронный ресурс] / Мозгарев Лев Владимирович. – Воронеж, 2003. – (Из фондов Российской Государственной библиотеки). – Режим доступа : <http://diss.rsl.ru/diss/03/0371/030371007.pdf>

¹⁵⁷ Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.

У професійних знаннях і уміннях Л. Мозгарьов виділяє три блоки: фундаментальні теоретичні знання, технологічні знання, професійно-педагогічні уміння. Фундаментальні теоретичні знання охоплюють таке коло питань: загальнофілософські проблеми виховання, теорія освіти і навчання, організаційні аспекти освіти. Технологічні знання – це власне педагогічна підготовка з дидактичних або технологічних позицій. До блоку професійно-педагогічних умінь віднесено такі типи умінь: діагностичні, проектні, конструктивні, комунікативні й аналітичні.

На думку Л. Мітіної, структуру педагогічної діяльності складають три основні компоненти: 1 – мотиваційно-орієнтовний (орієнтація в обстановці, постановка цілей і завдань, виникнення мотивів); 2 – виконавчий (реалізація) і 3 – контрольно-оцінний компонент (результат). На першому етапі педагог формулює педагогічні цілі й завдання (у будь-якому виді діяльності), на другому підбирає необхідні педагогічні засоби для їх здійснення, на третьому – аналізує й оцінює власні дії¹⁵⁸.

Для того, щоб створити власну модель розвитку професійної компетентності учителя іноземних мов, нам необхідно визначитися з моделлю – професіограмою учителя даного профілю.

Так, у системі післядипломної освіти, професіограма професійної компетентності педагога орієнтована на створення необхідних умов, які допомагають учителю сформувати у себе якості, необхідні для успішної роботи в сучасній педагогічній ситуації. Вона повинна відображати його основні функції, вимоги до нього, обсяг теоретичних знань, педагогічних умінь і навичок, інтегровані професійно-особистісні якості¹⁵⁹.

Досліджуючи професійну компетентність учителя, а саме її структуру, беремо до уваги визначення поняття “професійна компетентність”, подане нами у п.1.1. Сьогодні відомі різноманітні підходи до розробки моделі фахівців, у тому числі й у системі підвищення кваліфікації (В. Краєвський, Н. Кузьміна, А. Орешкіна, Є. Пассов, О. Соловова та інші).

Як зазначає О. Смирнова, модель спеціаліста – це переважно “...описовий аналог, що відображає головні характеристики об’єкта, який є узагальненим образом спеціаліста певного профілю”¹⁶⁰.

Структура професійної компетентності фахівця складається на основі визначення характерологічних функцій і загального обсягу знань, умінь і навичок, необхідних для виконання посадових обов'язків. Вона визначається, на думку сучасної української вченої Г. Єльнікової, систематизованими загальнотеоретичними, організаційно-методичними знаннями, вміннями й

¹⁵⁸ Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 336 с.

¹⁵⁹ Иванова Л. Ф. Интегративная модель развития профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Электронный ресурс] / Иванова Лариса Филипповна. – М. : РГБ, 2003. – (Из фондов Российской Государственной библиотеки). – Режим доступа : <http://diss.rsl.ru/diss/03/0630/030630028.pdf>

¹⁶⁰ Смирнова Е. С. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е. С. Смирнова. – Л. : Изд-во лгу им. а. а. жданова, 1977. – 136 с.

навичками особистості, які забезпечують виконання посадових і професійних обов'язків¹⁶¹.

Зрозуміло, що професійна компетентність учителя іноземних мов має віддзеркалювати специфіку діяльності учителя іноземних мов, процес навчання ІМ, оволодіння іншомовною освітою. У посібнику за редакцією Є. Пассова, характеризуючи цей процес, колектив авторів розглядає чотири аспекти іншомовної освіти¹⁶². На основі цих досліджень ми можемо представити професіограму вчителя зазначеного профілю (рис. 3.1).

Структуру педагогічної діяльності вчителів ІМ досліджували В. Баркасі, І. Букресва, С. Вітвицька, Г. Вороніна, Л. Іванова, В. Кошелєва, Н. Кузьміна, А. Овчиннікова.

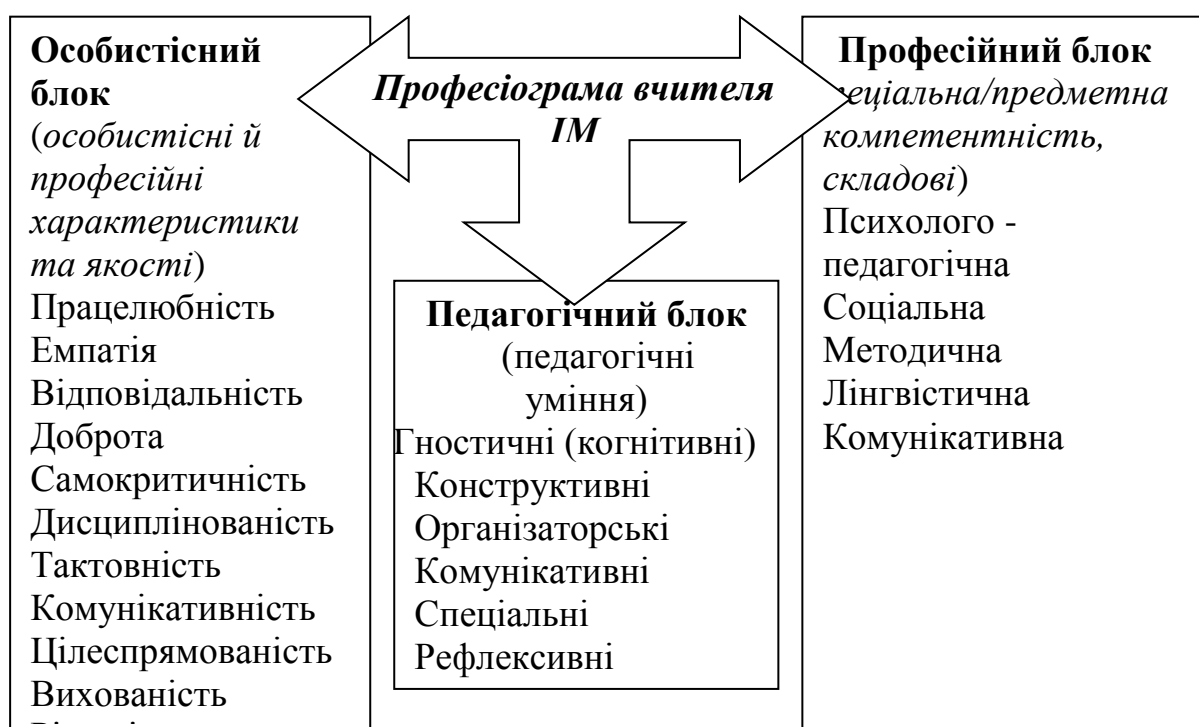


Рис. 3.1. Професіограма вчителя іноземних мов

Під структурою професійної компетентності вчителя В. Стрельніков розуміє “описову характеристику, що розкриває вимоги до знань і вмінь, структури і результатів діяльності, особистісних якостей”¹⁶³.

¹⁶¹ Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : [монографія] / [Єльнікова Г. В., Зайченко О. І., Маслов В. І. та ін.] ; за ред. Г. В. Єльнікової. – Київ–Чернівці : Книги – XXI, 2010. – 234 с.

¹⁶² Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Кузовлева Н. Е. Мастерство и личность учителя: на примере деятельности учителя иностранного языка / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, Н. Е. Кузовлева. – М. : Флинта, Наука, 2001. – 240 с.

¹⁶³ Стрельніков В. Ю. Розвиток професійної компетентності вчителів у закладах післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Стрельніков Віктор Юрійович. – К., 1995. – 223 с.

Р. Гильмеєва до структури професійної компетентності включає п'ять основних компонентів: спеціально-професійні знання; науково-пізнавальні потреби; комунікативні вміння; організаторські здібності та навички управлінської діяльності; особистісно гуманні якості¹⁶⁴. Професійна компетентність учителя ІМ як цілісна система характеризується не тільки і не стільки сумарними властивостями окремих компетенцій, що входять до її складу, скільки специфікою її змісту й структурою та особливими системоутворюючими, інтегративними зв'язками в післядипломній освіті.

У ринкових умовах, коли людство стає прагматичним і вимагає більш раціонального використання часу на підготовку до професійної діяльності, головним результатом має бути професійно компетентний учитель. Відповідно зростає роль інститутів післядипломної педагогічної освіти, урізноманітнюються її функції, їх завданням стає створення таких моделей розвитку професійної компетентності, які б задовольняли потреби педагогічних працівників різних спеціальностей і категорій¹⁶⁵.

У межах вивчення проблеми динаміки професійного розвитку, ми розглядали різні підходи до визначення структури особистості вчителя ІМ та його діяльності.

Проблеми особистості представлені у роботах Б. Ананьєва, О. Козлова, В. Леднева, О. Леонтєва, Г. Нойнера, К. Платонова та інших.

Аналіз проблеми розвитку професійної компетентності учителя в зарубіжних і вітчизняних педагогічних школах свідчить про появу нових досліджень, пов'язаних із розробленням науково-педагогічних основ професійної підготовки та розвитку, а саме: 1) розроблення кваліфікаційних характеристик, професіограм, у яких формується та поступово розвивається система вимог до змісту підготовки вчителя; 2) дослідження структури педагогічної діяльності й виділення за її компонентами типів педагогічних умінь і навичок; 3) розроблення змісту, форм і методів формування й розвитку теоретичних знань та педагогічних умінь за конкретними видами роботи; 4) дослідження видів компетенцій як можливих складових професійної компетентності¹⁶⁶.

Розглядаючи *модель професійного розвитку*, В. Серіков подає професійний розвиток у двох перехресних площинах: операційній і діяльнісній, при цьому виділяє інваріативні характеристики у діяльнісній площині [39]. У ході вивчення змісту та динаміки професійного розвитку приходимо до висновку, що особистісна, когнітивна та процесуальна складові є основними у процесі розвитку професійної компетентності

¹⁶⁴ Гильмеєва Р. Х. Развитие профессиональной компетентности учителя в системе повышения квалификации / Р. Х. Гильмеєва // Методист. – 2002. – № 5. – С. 6–7.

¹⁶⁵ Клокар Н. І. Теоретико-методологічні засади побудови моделі управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників на засадах диференційованого підходу в системі післядипломної педагогічної освіти регіону / Н. І. Клокар // Педагогічний альманах : зб. наук. праць / [редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін.]. – Херсон : РІПО, 2010. – Вип. 8. – С. 131–138.

¹⁶⁶ Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.

вчителя іноземних мов. Відповідно, зміна особистісних характеристик учителя іноземних мов, а отже, розширення й зростання його умінь і знань і передбачає його професійний розвиток¹⁶⁷.

Водночас, структура і зміст професійної компетентності вчителя іноземної мови, відповідно до загальних закономірностей професійного розвитку вчителя, характеризується особливостями, зумовленими діалектикою загального й особливого, специфікою предмету і професійної діяльності. Це знаходить свій вираз як у змісті знань та умінь, так і у формах їх прояву. Реалізуючи у процесі моделювання системний і особистісно-діяльнісний підходи, ми вважаємо за необхідне врахувати функції педагога. Погоджуємося з думкою Г. Єльнікової щодо структурно-функціональної моделі педагога, можемо говорити про структурно-функціональну основу моделі розвитку професійної компетентності учителя ІМ через виявлення загальної цільової змістової спрямованості запропонованої структури¹⁶⁸.

У побудові структурно-функціональної моделі *розвитку професійної компетентності вчителів іноземних мов* у закладах післядипломної освіти ми виходили з таких теоретичних положень: а) система післядипломної освіти є невід'ємною частиною загальної системи безперервної (неперервної) освіти педагогів; б) модель розвитку ПК учителів ІМ є динамічною структурою; і має охоплювати зовнішні (мета, засоби, об'єкт, суб'єкт, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти здійснення професійного розвитку в процесі педагогічної діяльності педагога з метою забезпечення ефективного здійснення ним усіх функцій педагогічної діяльності (комунікативної, гностичної, прогностичної, проектувальної, конструктивної, організаторської¹⁶⁹; в) відповідно до Державного стандарту з іноземної мови¹⁷⁰, головна мета навчання мов – сформувати всебічно комунікативно освічену й ініціативну особистість, якій притаманні ідейно-моральні, культурні й етичні принципи, і яка є підготовленою до активної діяльності.

Сучасне завдання іноземної мови – розвиток комунікативних умінь, вивчення особливостей культури та традицій країн, мова яких вивчається. Іноземна мова навчає іншомовному спілкуванню, що є особливим методом пізнання іншої країни і важливим інструментом у спілкуванні та налагодженні міжнародних стосунків. Реалізувати поставлену мету та завдання шкільного рівня іноземної мови зможе професійно компетентний учитель іноземної мови, який добре володіє мовою викладання, знає культурологічні особливості іншої країни, володіє ІКТ тощо. Професійна компетентність учителя ІМ має відображати загальні й специфічні

¹⁶⁷ Завалевський Ю. І. Сучасний вчитель: вимір часу : навч.-метод. посібник для вчителів та студентів вищих пед. навч. закладів / Ю. І. Завалевський. – Київ : Видавничий дім „Букрек”, 2008. – 228 с.

¹⁶⁸ Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : [монографія] / [Єльнікова Г. В., Зайченко О. І., Маслов В. І. та ін.] ; за ред. Г. В. Єльнікової. – Київ–Чернівці : Книги – XXI, 2010. – 234 с.

¹⁶⁹ Кузьміна Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.

¹⁷⁰ Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (Освітня галузь „Мова і література”: іноземні мови) // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 1. – С. 10-19.

особливості його діяльності на всіх етапах професійного розвитку. Професійна компетентність з огляду на соціальне значення процесу її розвитку взаємопов'язана з процесом соціалізації особистості педагога.

Отже, педагогічний процес характеризують: ціль, завдання, зміст, методи, форми взаємодії педагогів, досягнуті при цьому результати. Таким чином, структурними компонентами розвитку ПК вчителя іноземних мов є: цільовий, змістовий, діяльнісний, результативний, що утворюють систему. *Цільовий компонент* (Ю. Бабанський, В. Вершловський, І. Зязюн, Л. Мозгарьов, А. Овчиннікова, В. Сластьонін) педагогічного процесу містить усю різноманітність цілей і завдань педагогічної діяльності (конкретні завдання формування певних якостей чи їх елементів). Це своєрідний індикатор, що дозволяє міркувати про ставлення викладача до засвоєння нових знань, готовності до навчання і професійно-особистісного розвитку (мобільності)¹⁷¹. Н. Кузьміна, Н. Нікітіна, В. Сластьонін і Є. Шиянов підкреслюють, що процесуальна сторона (уміння і навички) професійної компетентності вчителя є похідною від рівня розвитку ціннісних орієнтацій учителя, а мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності є центральним у готовності вчителя до педагогічної професії¹⁷². *Змістовий компонент* (В. Баркасі, І. Панарін, Н. Кузьміна, А. Маркова) – система професійних знань й умінь, відображає гуманістичну суть професійної діяльності, а також знання і вміння щодо організації та управління навчальним процесом. *Діяльнісний компонент* (Ю. Бабанський, В. Веснін, В. Серіков, І. Панарін) визначає взаємодію педагогів і вихованців, їхнє співробітництво, організацію й управління процесом. Цей компонент складається з актуальних спеціально методичних умінь і навичок. Він передбачає наявність основних загально-педагогічних і психологічних знань й умінь¹⁷³. *Особистісний* (Л. Іванова, А. Маркова, І. Панарін) відображає рівень розвитку важливих професійно-значущих особистісних якостей і характеристик; дозволяє нам закласти основи індивідуалізації освітнього процесу педагога, мотивувати його до активних дій з метою досягнення ним особистісно значущих цілей. *Результативний компонент* (Ю. Бабанський, Л. Іванова, Т. Качорян, В. Серіков) педагогічного процесу характеризує досягнуті зрушення відносно поставленої мети; відображає змістову та операційну складові системи знань та умінь, які отримує вчитель за період навчання, а також включає набір засобів, які надають інформацію щодо змін у мотиваційній та операційній сферах діяльності педагога.

¹⁷¹ Васянович Г. П. Методологія педагогіки й педагогічна інноватика / Григорій Петрович Васянович // Модернізація вищої освіти у контексті Євроінтеграційних процесів : збірник наукових праць учасників Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. — С. 3 – 6.

¹⁷² Нікітіна Н. Н. Развитие ценностного сознания учителя / Н. Н. Нікітіна // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 65–70.

¹⁷³ Панасюк А. Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров : метод. пособие / А. Ю. Панасюк. – М. : Высш. шк., 1991. – 79 с.

Ми погоджуємося з думкою Ю. Бабанського, Г. Вороніної, Е. Зеєра, Л. Іванової, В. Сластьоніна та інших учених щодо розгляду структури розвитку ПК учителів ІМ з позицій змістового, діяльнісного та особистісного підходів. Тому, беручи за основу означені структурні компоненти та специфіку предмету “Іноземна мова”, структурні компоненти професійної компетентності вчителя ІМ можна представити так: 1) *мотиваційний*, 2) *когнітивний*, 3) *процесуальний*, 4) *індивідуально – креативний*, 5) *рефлексивний*.

модель професійної компетентності, яка включає сукупність компонентів, дозволяє визначити їх повний обсяг, яким має володіти сучасний учитель іноземної мови, тому розроблення певної структури вимагає розгляду кожного елемента.

Мотиваційний компонент структури професійної компетентності вчителів ІМ пов'язаний із внутрішньою мотивацією вчителя ІМ щодо досягнення ним успіху і його суб'єктивними цінностями професійної діяльності, прагненням до самореалізації в професії. Мотиваційна сфера діяльності вчителя ІМ не зводиться лише до прямих професійних мотивів, але й включає непрофесійні стимули, мотиви, цілі самореалізації особистості, досягнення певного статусу.

Когнітивний компонент включає комплекс знань законів, закономірностей, принципів і способів специфічної діяльності вчителя ІМ як педагогічних, так і психологічних. Для вибору з наявних знань або для проектування власної дидактичної, методичної чи виховної системи вчитель іноземних мов має бути ознайомлений з педагогічними концепціями щодо іншомовної комунікативної діяльності, підходами, сучасними науковими ідеями, практичними розробками, технологіями з урахуванням специфіки предмету “Іноземна мова” та рекомендаціями фахівців, носіїв мови. До когнітивного компонента входять також знання культури, географії, історії, літератури, звичаїв країни, мови, яку викладає вчитель ІМ.

Процесуальний компонент у структурі професійної компетентності вчителів ІМ визначає сукупність способів реалізації іншомовної комунікативної діяльності й включає уміння: *діагностичні* (збір та аналіз інформації про наявний стан вивчення іноземної мови відповідно до програмових вимог, мовної концепції освіти, специфіки навчального закладу, віку дітей, їхніх інтересів, здібностей тощо); *конструктивні* (уміння деталізувати та конкретизувати розроблені методики, проекти на рівні можливої їх реалізації конкретним учасником у конкретних умовах вивчення ІМ, планувати та відбирати зміст матеріалу); *комунікативні* (вільне володіння ІМ відповідно до запитів аудиторії та цілей, налагоджування контакту взаємодії суб'єктів іншомовного комунікативного процесу); *організаторські* (створення ситуацій контакту в організації професійної педагогічної діяльності вчителя ІМ, мобілізація учнів /колег на вирішення актуальних задач певної діяльності) й *проектувальні* (спрямовані на створення, проектування педагогічного процесу, технологій, форм, методів і систем вивчення ІМ).

Індивідуально-креативний компонент передбачає постійне оновлення досягнутого рівня іншомовної освіти, забезпечення зовнішніх і внутрішніх зв'язків (участь у міжнародних проектах, залучення провідних фахівців з ІМ) з метою ефективного розвивального навчання, стимулювання співробітництва (спілкування з носіями іноземної мови), обмін ідеями, досвідом, творчий підхід до власної професійної діяльності тощо. Наявні характеристики компонента дозволяють включити механізм загального й професійного саморозвитку педагога.

Рефлексивний компонент виявляється в уміннях контролювати, аналізувати й оцінювати власну діяльність, у навичках рефлексії, усвідомленні причин власних успіхів і негараздів, а також в умінні змінити неефективні способи діяльності з метою покращення результатів або прогнозування можливих труднощів у оволодінні ІМ та їх корекції чи уникнення. Зауважимо, що набуття власного досвіду, самоосвіта є процесом складним, оскільки безперечно передбачає наявність рефлексивних дій, які пов'язані з цими операціями. Тому цей компонент є регулятором особистісних досягнень, пошуку особистісної та професійної сутності діяльності, а також стимулів професійного зростання вчителів ІМ, вироблення індивідуального стилю роботи, вдосконалення майстерності.

Вочевидь, діяльність педагога має складну структуру. Визначені нами структурні компоненти моделі розвитку ПК учителя ІМ не існують відокремлено, вони взаємопов'язані, кожен із них виконує певну функцію, виходячи з цього, виділяємо основні функціональні компоненти. Стрижневим підходом педагогічної науки до педагогічної діяльності є виділення її компонентів як відносно самостійних функцій.

Щодо *функцій післядипломної освіти*, то вони охоплюють широке коло проблем. Вітчизняні науковці Л. Даниленко, В. Олійник, Л. Пуховська, В. Семиченко, І. Якухно та інші визначають такі основні функції післядипломної освіти: 1) поєднання особистісного розвитку з підвищенням професійного потенціалу людини; 2) забезпечення випереджального характеру професійної підготовки відповідно до суспільних вимог; 3) мотивування неперервного фахового зростання; 4) підготовка резерву кадрів, яких потребує подальший розвиток суспільства; 5) створення ефективних технологій навчання та виховання дорослих тощо.

Інший учений І. Підласий до функцій післядипломної педагогічної освіти відносить *адаптивну* – пристосування змісту ПО відповідно до нових вимог ринку праці та умов життя в суспільстві, яке динамічно змінюється; *компенсаторну* – доповнення, розширення та оновлення базової професійної освіти; *розвиваючу* – збагачення індивідуальних можливостей особистості, її здібностей і духовного світу; *аналітико-прогностичну* – дослідження, аналіз і наукове передбачення тенденцій розвитку суспільства і виробництва, визначення нових видів освітніх послуг; *перетворювальну* – підвищення освітнього-кваліфікаційного рівня особи впродовж життя, сприяння інтелектуальному розвитку суспільства; *комунікативну* – передавання

соціального досвіду від покоління до покоління; заохочувальну – стимулювання освітніх потреб особи ¹⁷⁴.

Дослідження багатьох учених (Н. Кузьміна, В. Сластьонін, А. Щербаков та інші) переконливо доводять, що в навчально-виховному процесі взаємопов'язані такі *функції (види діяльності) вчителя*: а) діагностична; б) орієнтаційно-прогностична; в) конструктивно-проектувальна; г) організаторська; д) інформаційно-пояснювальна¹⁷⁵; є) комунікативно-стимуляційна; ж) аналітико-оцінна; з) дослідницько-творча. Ефективність професійної діяльності полягає в реалізації її компонентів^{176, 177, 178}.

При розробленні науково-методичного забезпечення моделі в основу нами було покладено знаннєво-професіографічний підхід, який обумовлений змістом і завданнями діяльності вчителя ІМ, його функціональними обов'язками. Пов'язання нами такої структуризації із змістом підготовки вчителя ІМ у післядипломній освіті та численні дослідження вітчизняних учених – В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Л. Калініної, В. Маслова, В. Пуцова, зарубіжних науковців Г. Вороніної, Л. Іванової, Л. Мозгарьова, А. Овчиннікової та інших – дозволили нам конкретизувати та об'єднати функціональні знання, уміння, навички вчителів ІМ для побудови моделі розвитку їх професійної компетентності (рис.3.2).

Отже, компонентами моделі розвитку ПК компетентності вчителя ІМ у післядипломній освіті є: *діагностичний, інформаційний, конструктивно-проектувальний, організаційний, комунікативний (іншомовний), аналітико-оцінний*.

Учитель іноземної мови у навчально-виховному процесі виконує різні функції та здійснює різні види діяльності, кожна з яких потребує певних мотивів (прагнення її виконувати, ставлення до діяльності як до професійної цінності, бажання удосконалюватися), знань (щодо специфіки певного виду діяльності) та вмінь (здатність здійснювати відповідну діяльність).

Професійний розвиток педагога передбачає зміни його особистих характеристик (спрямованості, ціннісних орієнтацій тощо) та розвиток його професійних знань і умінь.

¹⁷⁴ Подласый И. П. Педагогика: Новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1. – 576 с.

¹⁷⁵ Сафонова В. В. Учебные материалы для семинарских занятий по языковой педагогике / В. В. Сафонова. – М. : Еврошкола, 2003. – 26 с.

¹⁷⁶ Завалевський Ю. І. Управління процесом формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця : посібник для керівників експериментальних навчальних закладів, методичних кабінетів, навчально-методичних центрів відділів освіти районних держадміністрацій / Ю. І. Завалевський, Т. Д. Демянюк. – Київ–Рівне : РДГУ, 2007. – 346 с.

¹⁷⁷ Клищевская М. В. Профессионально важные качества как необходимое и достаточное условие прогнозирования успешности деятельности / М. В. Клищевская, Г. Н. Солнцева // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1999. – № 4. – С. 11–19.

¹⁷⁸ Смолкин А. М. Методы активного обучения [Текст] / А. М. Смолкин. – М. : Высшая школа, 1991. – 176 с.



Рис.3.2. Модель розвитку професійної компетентності вчителя іноземних мов у післядипломній освіті

Структурні та функціональні компоненти моделі зумовлені сутністю педагогічної діяльності вчителя іноземної мови та є системою взаємопов'язаних і взаємообумовлених елементів, а саме: соціального державного замовлення, мети, завдань і педагогічних умов професійної підготовки, технології розвитку професійної компетентності в процесі післядипломної освіти, яка деталізується в змісті, формах і методах професійного навчання учителів ІМ, засобах її реалізації, етапах, критеріях, рівнях і результаті розвитку професійної компетентності вчителів ІМ.

Під *моделлю розвитку професійної компетентності вчителів іноземних мов у післядипломній освіті* ми розуміємо логічну послідовну складну динамічну систему її структурних і функціональних елементів, що поєднують мету розвитку ПК учителя іноземних мов, зміст, форми, методи і результати, які спрямовуються на забезпечення педагогічних умов ефективного розвитку професійної компетентності вчителя ІМ в атестаційний і міжатестаційний період за індивідуальним напрямом, у контексті вимог українського суспільства та тенденцій розвитку європейської системи освіти.

Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів як компонент функціонування системи післядипломної освіти – цілеспрямований, спеціально організований процес систематичного розвитку професійної компетентності вчителів ІМ. Він обумовлений динамікою розвитку суспільства, науки, освіти, культури та потребами, що впливають із власного досвіду й специфіки діяльності кожного вчителя.

На наш погляд, побудова моделі із визначеними критеріями, етапами розвитку ПК учителя іноземних мов, умовами її розвитку в подальшому вплине на зміст, якість, рівень підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов.

Наявні в педагогічній науці і практиці моделі розвитку професійної компетентності вчителів іноземних мов в умовах системи підвищення кваліфікації є закономірним наслідком упровадження у післядипломну освіту інтегративно-компетентнісного підходу. Модель розвитку професійної компетентності вчителів ІМ передбачає створення педагогічних умов, від яких залежить успіх її реалізації та життєздатність.

Отже, для побудови моделі розвитку професійної компетентності вчителя ІМ ми обрали за основу визначене нами поняття “професійна компетентність учителя ІМ” (із її складовими – компетенціями та структурними компонентами), функції вчителя ІМ, функції й принципи системи післядипломної освіти.

Так, розроблена нами модель розвитку ПК вчителів ІМ у ПО є вагомою основою технології підвищення рівня професійної компетентності вчителів іноземних мов у закладах післядипломної освіти.

3.2. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання (Сікора Я.Б.)

Прагнення освітньої системи задовольняти вимоги інформаційного суспільства, потреба в удосконаленні процесу підготовки майбутніх учителів інформатики, реалізація мети і завдань дослідження зумовили розробку моделі формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики, визначення її структурних компонентів.

Розглянемо сутність поняття „модель”.

Модель (від *modulus* – мірило, зразок) – об’єкт-замісник, який у визначених умовах може замінити об’єкт-оригінал, відтворюючи властивості, що цікавлять, і характеристики оригіналу¹⁷⁹.

Згідно з „Великим тлумачним словником української мови” поняття „модель” включає два аспекти і характеризується як: 1) зразок, що відтворює, імітує будову і дію якого-небудь об’єкта, використовується для одержання нових знань про об’єкт; 2) уявний чи умовний (зображення, опис, схема і т.п.) образ якого-небудь об’єкта, процесу або явища, що використовується як його „представник”¹⁸⁰.

А. Уємов, проаналізувавши всі відомі на початок 70-х рр. трактування поняття моделі, означає її як систему, дослідження якої слугує засобом для отримання інформації про іншу систему¹⁸¹.

О. Антонова, В. Штоф¹⁸² тлумачать модель як уявно чи матеріально реалізовану систему, яка адекватно відображає предмет дослідження і здатна замінити його такою мірою, що вивчення моделі дозволяє одержати нову інформацію про сам предмет¹⁸³.

Модель, на думку Г. Балла, може бути як вторинна відносно модельованої системи, так і первинна. Моделями, що є первинними відносно модельованих систем, виступають проекти, приписи, прогнози тощо. Цей аспект особливо важливий, бо сьогодні у педагогічних дослідженнях дедалі яскравіше виявляється тенденція переходу на шлях попереднього проектування навчально-виховного процесу з подальшим відтворенням проекту¹⁸⁴.

Ю. Гарський, розглядаючи аспекти моделювання у соціально-педагогічній галузі, тлумачить модель, як концептуальний інструмент, аналог певного фрагменту соціальної дійсності, який слугує для зберігання і розширення знань про властивості і структури процесів, що моделюються;

¹⁷⁹Новейший философский словарь / [сост. А.А. Грицанов]. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – С 435.

¹⁸⁰Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. гол. ред. В. Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2004. – С 535.

¹⁸¹Уємов А. И. Логические основы моделирования / А.И. Уємов. – М.: Мысль, 1971. – 312 с.

¹⁸²Штоф В. А. Моделирование и философия / Виктор Александрович Штоф. – М.–Л.: Наука, 1966. – С. 19.

¹⁸³Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування: [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир: ЖДПУ, 2003. – С. 51.

¹⁸⁴Войтко В. И. Категория модели и ее роль в педагогических исследованиях / В.И. Войтко, Г.А. Балл // Программированное обучение. – 1978.– №15. – С. 3–10.

він орієнтований, передусім, на управління ними¹⁸⁵.

Ми погоджуємось з С. Вітвицькою, що модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі¹⁸⁶.

Педагогічний зміст моделі виявляється в тому, що вона дозволяє виділити актуальні та перспективні завдання навчально-виховного процесу, виявити, вивчити та науковообґрунтувати умови можливого зближення між вірогідними, очікуваними та бажаними змінами об'єкта, що вивчається¹⁸⁷.

Використання моделей дослідження об'єктів пізнання лежить в основі методу моделювання, який широко застосовується у педагогіці.

Головною перевагою моделювання, на думку М. Якубовські, є цілісність подання інформації. Моделювання базується на синтетичному підході: відокремлює цілісні системи і досліджує їх функціонування¹⁸⁸.

Аналіз наукової літератури показав, що термін „педагогічне моделювання” часто супроводжує термін „проектування”. Проектування спрямоване до створення моделей запланованих (майбутніх) процесів і явищ на відміну від моделювання, що може поширюватися і на минулий досвід з метою більш глибокого його осмислення. Компонентами проектної діяльності можуть виступати конкретні моделі або модулі (функціональні вузли, що поєднують сукупність елементів, наприклад, освітньої системи).

На думку О. Дахіна¹⁸⁹, зіставлення термінів „моделювання” і „проектування” приводить до їх взаємного смислового „вкладення”, тобто проект як система є підсистемою моделі і, навпаки, саме проектування може складатися з більш дрібних моделей. Проектування пропонує створення окремих моделей; моделювання, у свою чергу, складається із сукупності елементів, у тому числі включає теорію проектування.

При аналізі ефективності моделювання в педагогіці використовується поняття „педагогічна валідність”, близьке до понять „вірогідність”, „адекватність”, але не тотожне їм. Педагогічну валідність обґрунтовують комплексно: концептуально, критеріально і кількісно, так як моделюються, як правило, багатofакторні явища¹⁹⁰.

У зв'язку з тим, що жодна модель, навіть дуже складна, не може дати повного уявлення про досліджуваний об'єкт і точно передбачити його розвиток або описати траєкторію руху в якомусь власному просторі, у педагогічній літературі вказується на необхідність побудови комплексу моделей, що описують різні фактори розвитку освітньої системи. О. Дахін підкреслює, що мається на увазі *комплекс, а не довільний набір моделей*, що

¹⁸⁵Тарский Ю. И. Методология моделирования в контексте исследования образовательных систем / Ю.И. Тарский // Моделирование социально-педагогических систем: Материалы региональной научно-практической конференции (16-17 сентября 2004 г.). – Пермь, 2004. – С. 23–24.

¹⁸⁶Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: [підручник за модульно-рейтинговою системою магістратури] / С. С. Вітвицька. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – С. 31.

¹⁸⁷Елькін М. В. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів географії засобами проектної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Елькін Марк Веніамінович. – Київ, 2005. – С. 108–109.

¹⁸⁸Якубовски М. А. Математическое моделирование профессиональной деятельности учителя: [монография] / под ред. И. Козловского. – Ин-т педагогики и психологии проф. образования. – Л.: Евросвіт, 2003. – С. 108.

¹⁸⁹Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность / А.Н. Дахин // Народное образование. – 2002. – №2. – С. 56–57.

¹⁹⁰Там само, С. 57.

приведе до еклектичності, довільності й хаотичності опису¹⁹¹.

Основними принципами моделювання, згідно з С. Архангельським, є: наочність – виразність моделі (конструктивна, образотворча, знакова, символічна), визначеність (чітке виділення певних сторін вивчення), об'єктивність (тобто незалежність проведення досліджень від особистих переконань дослідника)¹⁹².

Залежно від мети застосування, модель може виконувати такі функції: описову (є орієнтиром при доборі методів і прийомів навчання, виховання, управління), дійову (дає можливість використати модель у навчанні чи управлінні) і прогнозуючу (остаточна перевірка життєвості й доцільності моделі)¹⁹³.

В. Пикельною запропонована така класифікація функцій моделей:

- нормативна, що дозволяє співставити досліджуване явище (процес) з іншим;
- систематизуюча (дозволяє розглядати дійсність у цілому);
- конкретизуюча (дозволяє розробити й обґрунтувати теорію);
- пізнавальна, спрямована на розгляд наукових та прикладних завдань)¹⁹⁴.

Для нашого дослідження важливим є те, що модель у багатьох випадках поряд із пізнавальною метою повинна переслідувати й формувальну. Інакше кажучи, процес моделювання має не тільки пізнавальну, „але й нерозривно пов'язану з нею формувальну функцію, тому що модель є не тільки інструментом пізнання, але є прообразом стану об'єкта, який моделюється, несе в собі структуру того, чого ще немає в об'єктивній реальності”¹⁹⁵.

У педагогіці розробляються різноманітні моделі, які використовуються з різними цілями та на різних рівнях. Однією з таких є модель фахівця, під якою розуміють: образ фахівця, яким він повинен бути для певного періоду часу, виражений певною документацією¹⁹⁶; узагальнений перелік, який описує професійні якості у відповідній сфері людської діяльності¹⁹⁷; алгоритмізація навчальних планів, програм, інших документів, що описують і регламентують процес підготовки у вищому навчальному закладі¹⁹⁸.

¹⁹¹ Там само, С. 59-60.

¹⁹² Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы: [учеб.- метод. пособие] / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.

¹⁹³ Паламарчук В. Ф. План – модель – проект [Електронний ресурс] / В.Ф. Паламарчук. – Режим доступу: <http://www2.cippe.edu-ua.net/forum/index.php>.

¹⁹⁴ Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.С. Пикельная – Кривой Рог, 1993. – С. 248.

¹⁹⁵ Беляева А. П. Принцип системности в исследовании дидактических проблем профтехобразования / А.П. Беляева // Системный подход в педагогических исследованиях проблем ПТО: сб. научных трудов. – Л., 1987. – С.7.

¹⁹⁶ Сигов И. И. Проблемы разработки конкретного содержания моделей специалистов широкого профиля. Научно-методические проблемы разработки конкретного содержания моделей специалистов широкого профиля / И.И. Сигов. – Л., 1974. – С. 71.

¹⁹⁷ Якубовски М. А. Математическое моделирование профессиональной деятельности учителя: [монография] / под ред. И. Козловского. – Ин-т педагогики и психологии проф. образования. – Л.: Евросвит, 2003. – 428 с.

¹⁹⁸ Лавриков Ю.А. О модели профессиональной подготовки экономиста. Улучшение подготовки экономистов и экономической подготовки инженеров / Ю.А. Лавриков. – Л.: 1973. – С. 19.

Зокрема, М. Якубовський зазначає, що модель є еталоном, співставлення з яким дозволяє визначити ступінь наближення окремих осіб до бажаного рівня професіоналізму, тобто це узагальнений образ професіонала, який є кінцевою метою діяльності вищої школи і відповідає усім вимогам практики з урахуванням тих змін, які прогножуються в недалекому майбутньому¹⁹⁹.

Методологічним питанням розробки моделі фахівця присвячені роботи О. Смірної (діяльнісний підхід), Є. Клімова (суб'єктний підхід), О. Іванової (професіографічний, системний, діяльнісний і суб'єктний підходи), Г. Суходольського (професіографічний, особистісний підходи), В. Сластьоніна (професіографічний підхід), Н. Тализіної (задачний підхід), В. Щадрикова (системний підхід).

О. Смірнова дає обґрунтування важливості емпіричного підходу в формуванні моделі фахівця. Побудова моделі, на думку автора, передбачає встановлення: „а) функціональної сутності фахівця; б) широти його професійного профілю; в) професіографічних характеристик; г) експертних оцінок і прогнозів розвитку цієї діяльності на найближчу або віддалену експертизу; схеми навчальних дисциплін з урахуванням їх обсягу і змісту”²⁰⁰. Даний підхід містить одночасно і визначення моделі в описовій формі, і технологію її побудови.

За основу моделі фахівця вчена взяла модель його діяльності та вводить наступні описові параметри моделі:

1. Характеристики, параметри діяльності, що описують: „проблеми (задачі). Набір найістотніших проблем або задач, які доводиться розв'язувати даному фахівцю в його повсякденній діяльності, типи діяльності – способи, прийоми, за допомогою яких розв'язуються задачі і здійснюється діяльність, функції – узагальнена характеристика основних обов'язків, які виконуються відповідно до вимог професії, шляхи розв'язання, які використовує фахівець, стикаючись з тією або іншою проблемою”;

2. Характеристики, що відображають особливості фахівця як людини-носія певних професійних функцій: „знання – ті відомості теоретичного і прикладного характеру, якими оперує в своїй діяльності фахівець; уміння і навички – прийоми і способи, за допомогою яких досягаються результати, якості – індивідуально-типологічні параметри особистості, що забезпечують успішність дій в обраній галузі, установки, ціннісні орієнтації, світогляд”²⁰¹.

Є. Клімов²⁰² використовує суб'єктний підхід в описі діяльності фахівця. Суб'єктний підхід передбачає вивчення особистісного і психологічного рівнів регуляції суб'єкт-об'єктних взаємозв'язків у процесі трудової діяльності. Згідно з цією концепцією необхідно описати об'єкт– конкретний

¹⁹⁹Якубовски М. А. Математическое моделирование профессиональной деятельности учителя: [монография] / под ред. И. Козловского. – Ин-тпедагогики и психологии проф. образования. – Л.: Евросвіт, 2003. – С. 124.

²⁰⁰Смирнова Е. А. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е.А. Смирнова. – Л.: Издательство ленинградского университета, 1977. – С. 6.

²⁰¹Там само. – С. 27.

²⁰²Климов Е. А. Психология профессионала: Избранные психологические труды / Е.А. Климов. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж; Издательство НПО „МОДЭК”, 2003. – 456 с. – (Серия „Психологи России”).

нормативно заданий процес праці; також досліджується суб'єкт праці – носій предметно-практичної діяльності й пізнання.

У роботі О. Іванової як методологічний підхід до психологічного вивчення трудової діяльності подано системне професіографування (конструктивне), основними принципами якого є: принцип поетапності пізнання трудової діяльності, принцип багаторівневості пізнання об'єкта, принцип диференційованого вивчення й опису характеристик трудової діяльності – збір саме тієї інформації, яка була необхідна для розв'язання завдання побудови моделі випускника; комплексність – використання комплексу методів (спостереження, опитування, вивчення документації, трудового, біографічного, статистичного тощо), де метод експерименту здійснює функцію контролю правильності постановки завдання і його розв'язання²⁰³.

Н. Тализіна пропонує для побудови моделі фахівця виділити й описати типові завдання, які розв'язуватиме фахівець у своїй майбутній професійній діяльності (завдання – це мета, задана в певних умовах, це структурна складова діяльності, яка утворює замкнутий цикл функціонування знання). Їх можна диференціювати на групи: 1) завдання, які повинні уміти розв'язувати усі фахівці незалежно від конкретної професії або країни проживання; 2) завдання, специфічні для даної країни; 3) власне професійні завдання²⁰⁴.

Моделі особистості фахівця Г. Суходольський²⁰⁵ поділяє на два підкласи – „професіографічні” і „персонологічні”. Для професіографічних моделей особистості характерний вибір базових властивостей „від професії”, що базується на системі вимог, що пред'являються фахівцю. Вибір базових властивостей у персонологічних моделях йде „від особистості” й ґрунтується на уявленні про багатофакторну структуру особистості.

Ми погоджуємось з В. Піщуліним²⁰⁶, що більшість авторів, працюючи над моделлю фахівця, виділяють дві головні складові: професійні знання та особистісні якості.

Модель підготовки фахівця – система, що відображає або відтворює існуючі чи проєктовані структури, склад, зміст навчання фахівця і організацію навчального процесу, який забезпечує їх реалізацію²⁰⁷.

На наш погляд, модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатик треба будувати на основі системного, професіографічного та особистісного підходу. У свою чергу, компетентнісний підхід дозволить розв'язати деякі проблеми існуючих моделей:

²⁰³Іванова Е. М. Психотехнология изучения человека в трудовой деятельности: [учеб.-метод. пособие для студентов фак. психол. ун-тов] / Е.М. Иванова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 94 с.

²⁰⁴Щадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Щадриков. – М.: Издательство: „Наука”, 1982. – 186 с.

²⁰⁵Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г.В. Суходольский. – Л.: ЛГУ, 1976. – С. 17-18.

²⁰⁶Піщулин В. Г. Модель випускника університета / В.Г. Пищулин // Педагогика. – 2002. – №9. – С. 22–27.

²⁰⁷Енциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / [под ред. С.Я. Батышева]. – М., АПО. – 1999. – 440 с., ил. Т.2 – М – П – 1999. – С. 78.

- вузький технократичний підхід до визначення змісту моделі майбутнього фахівця²⁰⁸ [0];
- відсутність єдиного смислового змісту при підборі категорій, що відображають ті або інші компоненти моделі випускника, це призводить до невизначеності, нечіткості і, як наслідок, недіагностичності мети освіти, неможливості достовірно оцінити якість освіти;
- деяку „односторонність” моделей, яка виражається в тому, що „існуючі моделі якнайповніше задовольняють тільки професійні вимоги, в основному – соціально-психологічні, і незначною мірою, забезпечують розвиток особистісних і творчих якостей майбутнього фахівця”²⁰⁹.

У нашому дослідженні модель відтворює технологію формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання.

Проаналізувавши існуючі типи моделей, ми прийшли до висновку, що меті нашого дослідження найбільш відповідає модель структурно-функціонального типу. Для даного типу моделі характерна єдність структурних (мета, зміст процесу, результат) і функціональних компонентів (функції), що забезпечують цілісність педагогічного процесу.

Таким чином, модель відображає: системний склад елементів процесу; відтворюючі елементи системи; характер зв'язків між елементами системи; функції, які виконують елементи і модель в цілому; умови функціонування педагогічної системи.

Процес створення педагогічної моделі можна розділити на два етапи: створення якісної моделі об'єкта і побудову його кількісної моделі. На першому етапі, на думку Н. Кузьміної, необхідно визначити об'єкт дослідження, накопичити достатньо знань про нього, обґрунтувати необхідність використання методу моделювання, вибрати найбільш суттєві зміни і постулати. Результатом цього вивчення повинна бути побудова ідеалізованої якісної моделі явища чи процесу, що розглядається. Створення моделей у педагогіці найчастіше закінчується побудовою якісної моделі.

Другий етап – побудова кількісної (формальної) моделі педагогічного об'єкта полягає у його вимірюванні, математичному аналізі результатів вимірювання і створення математичної моделі. Результат моделювання може нас не задовольнити, що виявляється на третьому етапі – змістовній інтерпретації. У цьому випадку процес моделювання може бути повторений знову з необхідною корекцією на перших двох етапах²¹⁰.

Аналіз праць із проблем моделювання освітніх систем показав: щоб деяка дія вважалася моделюванням, необхідна наявність низки компонентів мети моделювання, об'єкта моделювання, самої моделі, а також

²⁰⁸Анисимов В. Е. Методологические вопросы разработки модели специалиста / В.Е. Анисимов, Н.С. Пантина // Советская педагогика. – 1977. – №5. – С. 100–108.

²⁰⁹Петрунева Р. О главной цели образования / Р. Петрунева, Н. Дулина, В. Токарев // Высшее образование в России. – 1998. – №3. – С. 40–46.

²¹⁰Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев. – Гомель, 1976. – 128 с.

ознак, якими повинна володіти модель залежно від природи об'єкта моделювання.

На нашу думку, метою моделювання процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики є розробка такої моделі, яка дозволила б підвищити ефективність цього процесу, співвіднести його з вимогами суспільства.

У нашому дослідженні в якості об'єкта моделювання виступає процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики.

Під моделлю формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики ми розуміємо опис та теоретичне обґрунтування структурних та функціональних компонентів даного процесу.

Модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики розроблялась як сукупність певних компонентів. При цьому ми, насамперед, керувались наступним:

- кваліфікаційними вимогами до педагога, обумовленими соціальним замовленням;
- галузевими стандартами вищої освіти за напрямками „Прикладна математика”, „Педагогічна освіта”;
- Цільовою комплексною програмою „Вчитель”;
- навчальними планами за спеціальністю „6.040302Інформатика*”.

Розроблена модель містить такі структурні складові: цільову, змістову, операційну та результативну.

Модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики розкриває особливості структури (з яких елементів та етапів складається процес формування), послідовність, зв'язок цих елементів і загалом особливості конструювання змісту такого процесу.

Цільову складову моделі формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики складає соціальне замовлення – професійно компетентний учитель інформатики, мета та завдання процесу формування професійної компетентності.

Мета визначає загальну спрямованість усієї системи підготовки фахівця²¹¹. Деякі автори визначають цілі навчання як очікуваний результат (В. Безпалько²¹²). В. Оконь²¹³ вважає, що поняття „мета” значно ширше, ніж „результат”, тому що воно передбачає ще шляхи досягнення цих результатів.

Виділяють три рівні цілей навчання: 1) оперативні навчальні цілі конкретних видів занять; 2) навчальні цілі предмета; 3) загальнопедагогічні цілі навчання. Саме зміст загальнопедагогічних цілей відображає модель або

²¹¹Методологические основы системы модульного формирования содержания образовательных программ и совместимой с международной системой классификации учебных модулей (по материалам научных исследований, выполненных МГУ им. М.В. Ломоносова в рамках проекта ФПРО 2005 года и национального проекта 2006 года)[Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.orensau.ru/component/option,com_docman/task,doc_download/gid,306/Itemid,24/.

²¹²Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М., 1989. – 145 с.

²¹³Оконь В. Введение в дидактику/ В. Оконь; [пер. с пол.Л.Г. Кашкуевича, И.Г. Горина].– М.: Высш. шк., 1990. – 382 с.

кваліфікаційну характеристику фахівця й передбачає необхідні предметні й професійні знання, уміння і якості особистості²¹⁴.

Метою процесу формування є підвищення рівня професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. Конкретизуючи мету процесу формування професійної компетентності, ми виділили його завдання:

- формування мотивів навчальної діяльності, спрямованих на засвоєння знань та саморозвиток;
- забезпечення системою знань, умінь та навичок, необхідних для досягнення якості та результатів професійної діяльності;
- вироблення навичок самоконтролю і самооцінки у процесі професійної діяльності.

Наступною складовою моделі є змістова, побудована відповідно до певних принципів, вимог щодо формування професійної компетентності.

Нами виділено такі принципи формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики:

- принцип адекватності системи, що моделюється, кінцевим цілям та завданням професійної підготовки вчителів інформатики;
- принцип інтеграції змісту навчання, що передбачає встановлення взаємозв'язків між окремими складовими розділів, отримання єдиного змісту, що передбачає неперервну професійну підготовку;
- принцип технологічності, згідно з яким професійна підготовка повинна бути подана у вигляді технологічного процесу, спрямованого на формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики;
- принцип професійно-педагогічної спрямованості;
- принцип індивідуалізації, що дає можливість підібрати для певного студента індивідуальну траєкторію розвитку з урахуванням його психологічних особливостей, здібностей і нахилів.

Професійна компетентність майбутнього вчителя інформатики формується у цілісному навчально-виховному процесі, який реалізується в єдності й взаємозв'язку виховання й навчання, спрямованих, з одного боку, на всебічний розвиток особистості, з іншого боку – на засвоєння майбутніми вчителями систематизованих знань, умінь і навичок, необхідних у їх подальшій професійній діяльності, розвиток розумових і потенційних можливостей, вироблення і закріплення навичок самоосвіти.

Змістова складова містить модифікований курс „Методика навчання інформатики”. Упровадження компетентнісного підходу в систему професійної педагогічної освіти є дієвим засобом підготовки майбутніх учителів до викладання інформатики на сучасному рівні.

У зміст курсу додано розгляд таких питань, які стосуються

²¹⁴Методологические основы системы модульного формирования содержания образовательных программ и совместимой с международной системой классификации учебных модулей (по материалам научных исследований, выполненных МГУ им. М.В. Ломоносова в рамках проекта ФПРО 2005 года и национального проекта 2006 года) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.orensau.ru/component/option,com_docman/task,doc_download/gid,306/Itemid,24/.

компетентнісного підходу і не вивчаються на інших дисциплінах майбутніми вчителями інформатики:

1. Сутність та взаємозв'язок понять „компетентність”, „компетенція”, „професійна компетентність вчителя інформатики”, „практико-орієнтовані технології навчання”, „інформаційні технології”.

2. Компетентнісний підхід до навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах.

3. Рекомендовані джерела для опанування вищерозглянутих питань та тих, які безпосередньо стосуються методики навчання інформатики.

До кожного практичного і лабораторного заняття нами було введено елементи моделювання.

У змістову складову включаються знання, уміння і навички, якими мають оволодіти майбутні вчителі інформатики.

Визначаючи групи умінь (табл. 3.1), які повинні бути сформовані у майбутніх фахівців, ми спиралась на розуміння педагогічних умінь як сукупності дій, що послідовно розгортаються (частина з яких може бути автоматизована), базуються на теоретичних знаннях і спрямовані на розв'язання професійних завдань. Професійні уміння, будучи „клітинкою” професійної діяльності, виступають її мікромоделлю²¹⁵.

Таблиця 3.1

Групи умінь, якими повинні володіти вчителі інформатики

Види професійної діяльності вчителя інформатики	Уміння, якими оволодіє майбутній учитель інформатики у процесі вивчення курсу „Методика навчання інформатики”
Самоосвітня	Уміння поставити цілі (завдання) саморозвитку, самоосвіти; самостійно здійснювати й контролювати хід свого розвитку; опрацьовувати предметну, науково-популярну, психолого-педагогічну й методичну літературу, виділяти аспекти, що несуть важливу педагогічну інформацію; об'єктивно оцінювати досягнуті результати.
Навчально-виховна: • комунікативна; • виховна робота; • інформаційна; • культурно-просвітницька.	Уміння слухати й чути іншого; грамотно висловлювати свої думки; скоригувати свою поведінку в процесі спілкування; керувати процесом спілкування; встановлення педагогічно доцільних відносин педагога з вихованцями, іншими педагогами школи.
	Уміння формулювати виховні завдання для певного класу за певних умов; організувати і проводити позакласні заходи; вирішувати виховні педагогічні завдання. Уміння й навички роботи на персональному комп'ютері на основі використання операційних систем, утиліт, надбудов над операційною системою й операційними оболонками; шукати інформацію у мережі Інтернет, користуватися

²¹⁵Савельев А. Я. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе / А.Я. Савельев, Л.Г. Семушина, В.С. Кагерманьян. – М., 2005. – С. 35.– (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе:Аналит. Обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО; Вып. 3).

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Види професійної діяльності вчителя інформатики	Уміння, якими оволодіє майбутній учитель інформатики у процесі вивчення курсу „Методика навчання інформатики”
	<p>електронною поштою; підбирати необхідну інформацію, скласти план повідомлення, структурувати матеріал відповідно до плану; використовувати прикладні програмні продукти для підтримки навчального процесу, в разі необхідності вивчати нові програми. Уміння сформулювати загальну культуру учнів; спланувати та провести заходи щодо соціальної профілактики під час навчально-виховного процесу; здійснювати профорієнтаційну роботу; надавати допомогу в соціалізації учнів.</p>
<p>Науково-методична:</p> <ul style="list-style-type: none"> • аналітико-оцінна; • пізнавальна; • дидактична; • проєктивна. 	<p>Уміння аналізувати педагогічні явища; встановлювати аналогії; аналізувати навчальну програму з інформатики і співвідносити мету і завдання вивчення інформатики з цілями і завданнями вивчення кожної навчальної теми; аналізувати підручники, посібники, дидактичні матеріали, методичну літературу для цілей проєктування цілісного навчально-виховного процесу; бачити недоліки технічних об’єктів; використовувати евристичний пошук і методи науково-педагогічного дослідження, зокрема аналіз власного досвіду і досвіду інших учителів; здійснювати рефлексію педагогічної діяльності, аналізувати й коригувати процес і результат навчально-виховного процесу. Уміння сприймати виникнення проблемної ситуації; формулювати проблему та вирішувати її відомим способом; знаходити нові способи вирішення проблеми шляхом висунення гіпотез; перевірити знайдене рішення; бачити динаміку педагогічного процесу. Уміння здійснювати навчальний процес відповідно до освітньої програми; спланувати та провести урок з урахуванням специфіки тем і розділів програми відповідно до навчального плану; використовувати сучасні технології навчання, науково-обґрунтовані прийоми, методи і засоби навчання; організовувати самостійну пізнавальну діяльність учнів на уроках та в позаурочний час;</p>
	<p>застосовувати сучасні засоби оцінювання результатів навчання; відбирати показники засвоєння предмету із врахуванням вікових особливостей учнів. Уміння визначати перспективні завдання навчання і виховання, а також стратегії та способи їх досягнення; моделювати діяльність учнів; моделювати процес навчання інформатики; конструювати власну діяльність й активність учнів з урахуванням найближчих цілей навчання і виховання (урок,</p>

Види професійної діяльності вчителя інформатики	Уміння, якими оволодіє майбутній учитель інформатики у процесі вивчення курсу „Методика навчання інформатики”
	<p>заняття, цикл занять); здійснювати системний аналіз проєктованого об’єкта; проєктувати комплексне використання засобів навчання на певному уроці з інформатики; проєктувати варіанти завдань для індивідуальної, групової, самостійної, домашньої роботи учнів певного класу школи певного типу; проєктувати реалізацію зв’язків вивчення інформатики з вивченням інших предметів.</p>
<p>Організаційно-управлінська:</p> <ul style="list-style-type: none"> • організаційна; • управлінська; • валеологічна; • корекційно-розвивальна. 	<p>Система умінь педагога організувати власну діяльність, а також активність учнів; організовувати спільну діяльність учнів; організовувати контроль за результатами навчання і виховання; організовувати позаурочну діяльність; ведення шкільної й класної документації. Уміння вести навчально-пізнавальну діяльність відповідно до існуючих вимог; забезпечити ефективне використання навчальних ресурсів; управляти використанням технічних засобів навчання; управляти діяльністю учнівського колективу та окремими учнями; управляти інформацією відповідно до цілей навчально-пізнавальної діяльності; планувати та готувати навчальну проєктну діяльність. Уміння раціонально організувати навчальний процес задля зміцнення і збереження здоров’я школярів; забезпечити охорону життя й здоров’я учнів під час навчального процесу; провести інструктаж з питань захисту від дії шкідливих факторів; створити інформаційний стенд з охорони праці й пожежної безпеки. Уміння реалізувати особистісно-орієнтований підхід під час навчально-виховного процесу в школі; організувати навчально-виховний процес з урахуванням корекції відхилень у розвитку.</p>

Модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики містить операційну складову, до якої входять методи, засоби та форми. У нашому дослідженні використовуються у формуванні професійної компетентності наступні методи: бесіда, дискусія, метод проєктів, інтерактивні методи навчання тощо; засоби: мова, підручники, навчальні посібники, схеми, таблиці та технічні засоби навчання. Навчальний процес відбувається як з використанням традиційних форм організації освітнього процесу (лекції, семінари, лабораторні роботи, самостійна (індивідуальна) робота студентів), так й інноваційних (лекція-презентація, заняття в комп’ютерних класах, проєктна діяльність, робота з електронною бібліотекою, індивідуальні освітні траєкторії студентів).

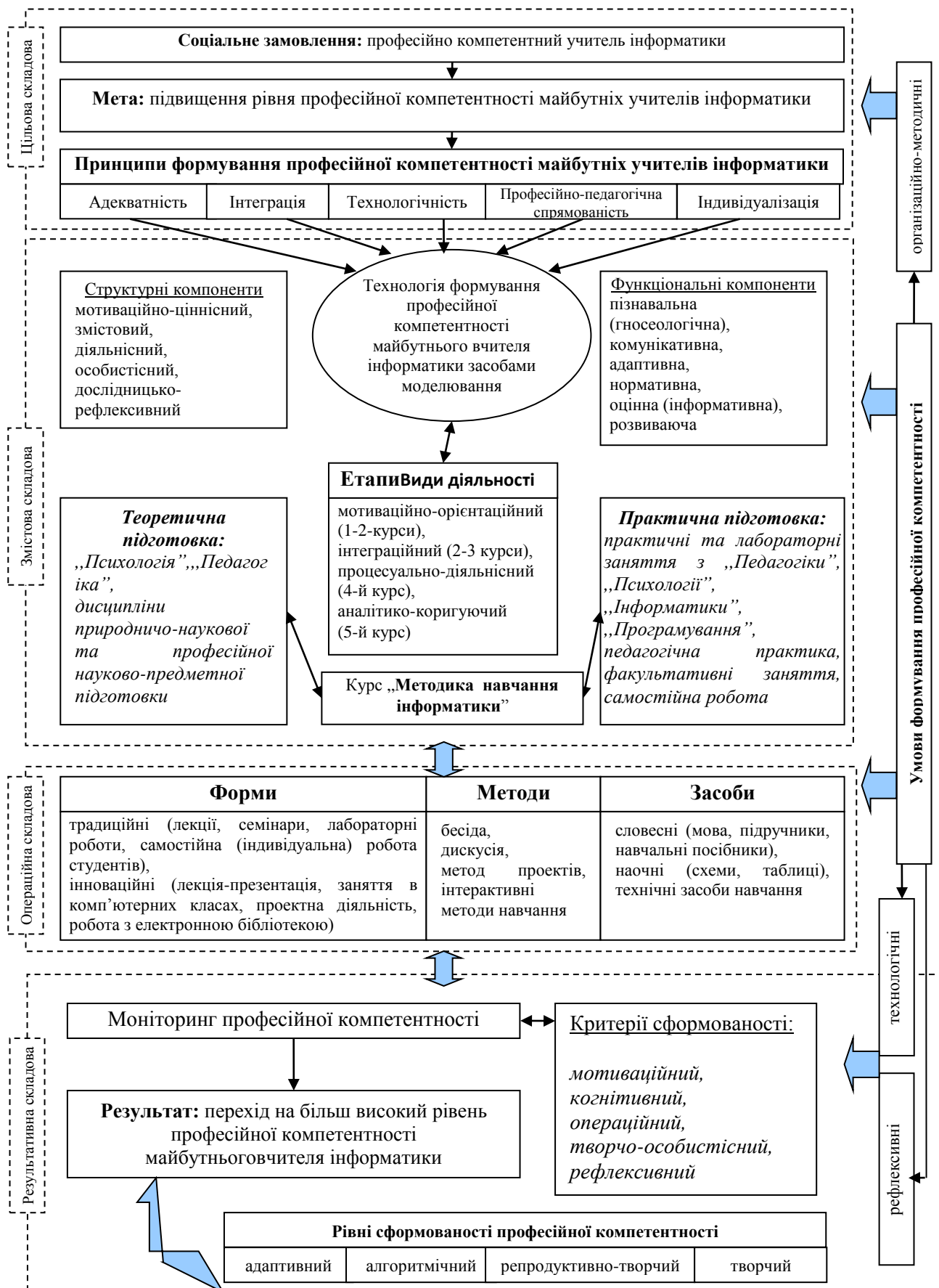


Рис.3.3. Модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики

Для формування професійної компетентності студентів треба створити певні педагогічні умови.

Під умовою П. Торопов розуміє „зв'язок двох або більше явищ, за якого зміна середовища неминує призводить до зміни різних явищ”²¹⁶.

Деякі науковці стверджують, що, впливаючи на явища і процеси, умови самі зазнають на собі їх впливу²¹⁷. Тому особливістю умови, у цьому розумінні, є те, що вона безвідносно до дійсності не може перетворюватись, продукувати нову дійсність.

Умова у педагогічному контексті розглядається як „багатопланова і змістовно наповнена дефініція, суть якої вбирає обставини, від яких залежать відносини педагога з учнем, „суб'єкта і об'єкта”, що зумовлюють взаємодію і розв'язання цілісних завдань, що сприяє задоволенню запиту й інтересу діючих сторін або учасників певного педагогічного явища”²¹⁸.

С. Яценко під умовами розуміє ті правила, які встановлюються і є наявними у системі освіти та діяльності педагогічної інституції щодо реалізації принципів навчання і виховання²¹⁹.

Спираючись на те, що слово „умова” означає те, від чого залежить дещо інше (обумовлене), О. Новиков тлумачить поняття „педагогічні умови”, як обставини процесу навчання і виховання, які забезпечують (обумовлюють) досягнення задалегідь поставлених педагогічних цілей²²⁰.

В. Андреев означає дидактичні умови як обставини процесу навчання, що є результатом цілеспрямованого добору, конструювання і застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення певних цілей²²¹.

Під педагогічними умовами розуміють сукупність необхідних зовнішніх вимог, задоволення яких забезпечить досягнення бажаного результату²²².

Успішність виділення педагогічних умов, на думку Г. Вергелес, залежить від чіткості визначення кінцевої мети чи результату, що повинні бути досягнуті; від розуміння того, що удосконалення виховання або навчання відбувається за рахунок реалізації не однієї, а цілої низки умов, їх системи²²³.

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя

²¹⁶Проблеми повышения профессиональной квалификации руководителей школы / [под ред. Е.П. Тонконогой]. – М.: Педагогика, 1987. – С. 163.

²¹⁷Философский словарь / [под ред. И.Т. Фролова]. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986. – С. 590.

²¹⁸Козій М. К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів: [метод. посіб.] / М.К. Козій. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, 2001. – С. 18.

²¹⁹Яценко С. Л. Педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання учнів у гімназії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Яценко Світлана Леонідівна. – Житомир, 2005. – С. 79.

²²⁰Новиков А. М. Методология образования / А.М. Новиков. – [Издание второе]. – М.: „Эгвес”, 2006. – С. 140.

²²¹Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань, 1988. – С. 124.

²²²Марычева Л. Е. Педагогические условия формирования проектировочной компетентности будущих учителей [Электронный ресурс] / Л.Е. Марычева. – Режим доступа: <http://www.t21.rgups.ru/doc2007/11/20.doc>.

²²³Вергелес Г. И. Дидактика: [учебно-пособие для студ. фак-товнач. образования высш. учеб. заведений, обуч. по направ. „Педагогика”] / Г.И. Вергелес, В.С. Конева. – [2-е изд., исправ. и доп.]. – Москва: Высшая школа, 2006. – С. 6.

здійснюється через зміст освіти, який включає в себе не тільки зміст предметної області, але і професійні навички та вміння, які формуються в процесі оволодіння предметом, а також завдяки активній позиції студента в соціальному, культурному житті вищого навчального закладу²²⁴.

Таким чином, як зазначає В. Первутинський²²⁵, усі умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців (студентів) можна об'єднати в наступні групи:

- організаційно-педагогічні (узгодження навчального плану факультету й семестрових графіків, складання розкладу, розробка критеріїв визначення рівня компетентності, матеріально-технічне оснащення освітнього процесу);
- навчально-методичні (підбір змісту занять, інтеграція різноманітних курсів, виділення провідних ідей);
- технологічні (контроль і оцінювання, організація активних форм навчання, визначення груп умінь, що входять у компетентність, використання інноваційних технологій);
- психолого-педагогічні (здійснення діагностики розвитку студентів, системне стимулювання та мотивація учіння, визначення критеріїв компетентності, рефлексія етапів кожного заняття, входження студентів у співуправління).

На основі аналізу наукових досліджень, власного спостереження, результатів експериментального дослідження, нами виділено наступні педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики:

- організаційно-методичні: передбачають розробку критеріїв визначення рівня професійної компетентності вчителя інформатики, підбір матеріально-технічного оснащення занять, включають коригування змісту навчальних занять, інтеграцію різноманітних дисциплін, спецкурсів;
- технологічні: коригування контрольних-оцінювальних підходів до результатів навчання, використання практико-орієнтованих технологій, інтерактивних форм та методів навчання, визначення груп умінь, якими повинен володіти компетентний учитель інформатики;
- рефлексивні: включають здійснення діагностики розвитку студентів, рефлексивного етапу на кожному навчальному занятті, створення системи стимулювання та мотивації, атмосфери співпраці та співтворчості між усіма учасниками освітнього процесу, розвиток професійної компетентності, визначення показників оцінювання професійної компетентності, психолого-педагогічний супровід процесу використання моделювання професійної діяльності на навчальних заняттях.

Обґрунтуємо значущість реалізації кожної з названих умов.

Перша група умов, організаційно-методична, передбачає реалізацію

²²⁴Первутинский В. Г. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности студентов [Електронний ресурс] / В.Г. Первутинский // Сайт кафедри акмеології РГПУ ім. А.И. Герцена (зав.каф. С.Ф. Эхов). – Режим доступу: <http://akmeo.rus.net/index.php?id=119>.

²²⁵Там само.

підбраного і структурованого змісту навчального матеріалу в матеріалізованій формі через сукупність методів, засобів навчання і моделювання, які відповідають цілям, змісту, що вивчається, індивідуальним особливостям студентів.

При оптимальному виборі методів, засобів навчання і моделювання треба враховувати: мету формування професійної компетентності фахівця, особливості викладання певної навчальної дисципліни, мету, завдання і зміст матеріалу певного навчального заняття, рівень підновленості студентів, рівень матеріального оснащення, наявність обладнання, наочності, технічних засобів, рівень підготовленості та особистісні якості викладача вищого навчального закладу.

Це обумовлює необхідність коригування змісту навчальних занять. Досить детально процедура відбору змісту навчального матеріалу розглянута у роботі В. Беспалька²²⁶. За основу відбору і структурування навчального матеріалу доцільно обрати системний підхід. Системне змістовне забезпечення навчальних занять забезпечується відбором та композицією навчального матеріалу, його диференціацією та інтеграцією, співвідношенням його фрагментів з цілями навчання, моделюванням і систематизацією навчального змісту.

Важливою умовою цієї групи є розробка критеріїв визначення рівня професійної компетентності вчителя інформатики. Нами було виділено наступні (див. рис.3.4).

Мотиваційний – усвідомлення особистісної та суспільної значущості майбутньої професії, інтерес до всіх складових професійної компетентності та їх використання, наявність мотивів та потреб у формуванні професійної компетентності.

Показниками даного критерію є цілі, мотиви формування професійної компетентності. А саме: спрямованість на формування індивідуального стилю оволодіння професійною компетентністю; потреба у підвищенні власного рівня знань, змісту та методів роботи з формування інформаційної культури учнів; потреба у формуванні пізнавального інтересу школярів до вивчення інформатики; потреба у використанні сучасних технологій навчання у професійній діяльності й самовдосконаленні; спрямованість на розвиток креативних здібностей особистості учня; потреба в оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності й взаємодії з різними категоріями учнів.

Когнітивний – знання про сутність професійної компетентності, усвідомлення її значущості для підготовки майбутнього педагога в умовах переходу до інформаційного суспільства, володіння системою знань, необхідною та достатньою для успішного формування професійної компетентності.

Виділяємо такі показники:

²²⁶Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / Владимир Павлович Беспалько. – М., 1995. – 198 с.

- фахові знання (знання історії інформатики та обчислювальної техніки, основ інформатики, інформаційних моделей; знання способів отримання інформації та її передачі; знання інформаційних та мультимедійних технологій; знання міжпредметних зв'язків; знання комп'ютерного моделювання);
- психолого-педагогічні знання (знання індивідуальних та вікових особливостей дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку; знання психологічних механізмів формування умінь та навичок; знання засобів, форм та методів процесу навчання різних категорій учнів; знання сучасних технологій навчання і виховання учнів);
- методичні знання (знання специфіки навчання інформатиці; знання методики проведення портфолійного оцінювання; знання принципів відбору наочного і дидактичного матеріалу; знання методики саморозвитку, самовдосконалення учителя).

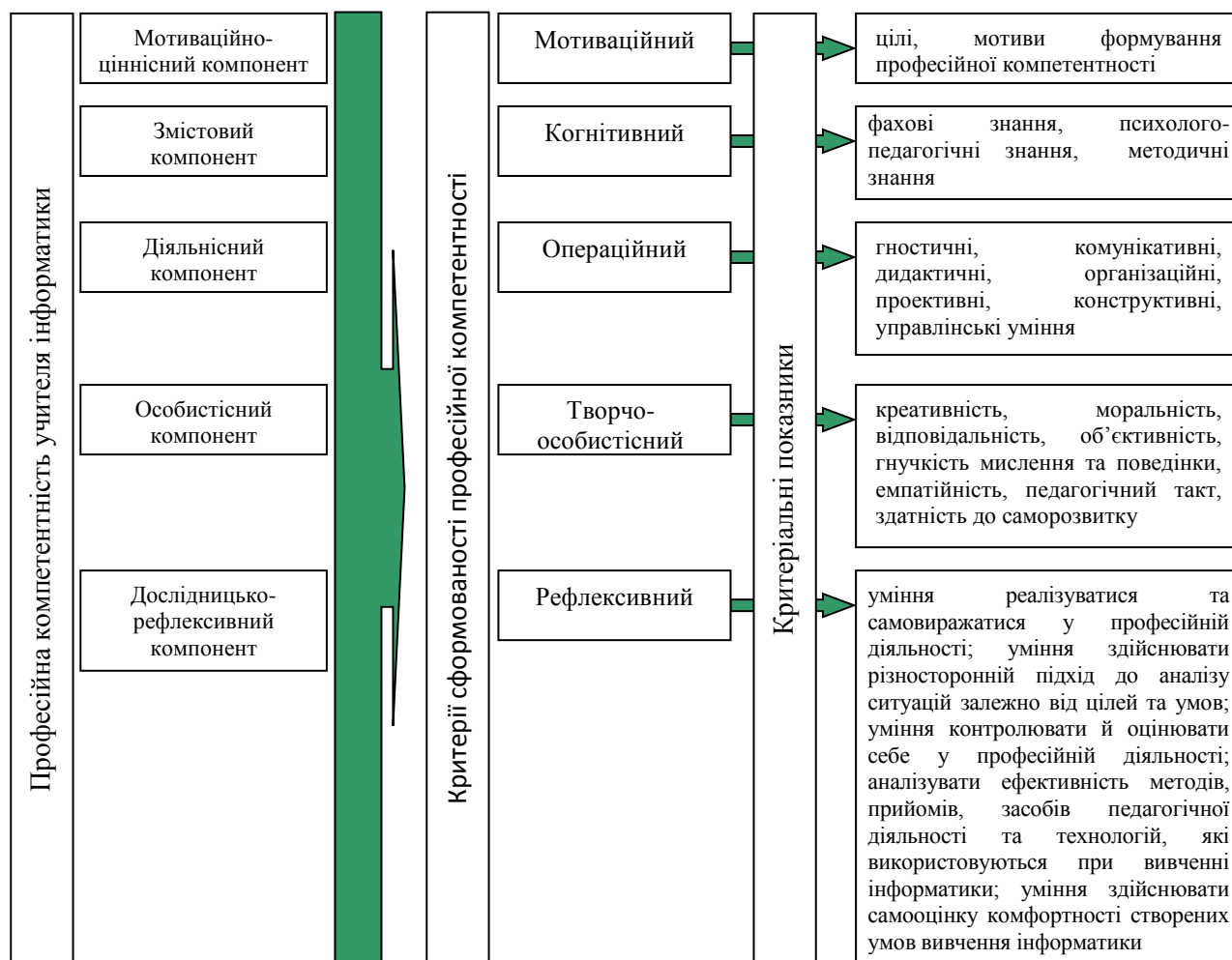


Рис.3.4. Критеріальна система оцінки сформованості професійної компетентності вчителя інформатики

Операційний – сукупність професійних умінь (гностичних, комунікативних, дидактичних, організаційних, проєктивних, конструктивних, управлінських); активне використання інформаційних технологій та комп'ютера в професійній діяльності як засобу пізнання та розвитку

професійної компетентності, самовдосконалення та творчості, а також виховання подібних якостей у своїх учнів.

До показників даного критерію відносимо:

1. Гностичні уміння: зберігати і створювати інформацію у формі знань для використання її у професійній діяльності; вивчати інтереси, нахили, здібності учнів та умови, що впливають на їх розвиток на уроках інформатики; здійснювати діагностику й аналіз власної діяльності з формування в учнів комп'ютерної грамотності; визначати умови, шляхи і засоби для успішного впровадження передового педагогічного досвіду з навчання інформатики, передбачати можливі труднощі, а також кінцеві результати його впровадження у своїй роботі.

2. Комунікативні уміння: добирати оптимальний стиль спілкування у різних ситуаціях; здатність керувати процесом навчання; володіти засобами вербального та невербального мовлення; здійснювати взаємодію з комп'ютером та учнями в процесі навчання.

3. Дидактичні уміння: здійснювати навчальний процес відповідно до освітньої програми; грамотно використовувати комп'ютер при проведенні уроків з інформатики; використовувати сучасні технології, науковообґрунтовані прийоми, методи і засоби навчання інформатики; організовувати самостійну пізнавальну діяльність на уроках інформатики та в позаурочний час; добирати показники засвоєння предмету „інформатика” з урахуванням вікових особливостей учнів.

4. Організаційні уміння: заохочувати учнів до вивчення інформатики власним прикладом; використовувати ігрові моменти під час навчального процесу із залученням комп'ютера; організовувати спільну творчу діяльність, спрямовану на формування соціально значущих якостей особистості учня; інтерпретувати й адаптувати інформацію до завдань навчання і виховання; зберігати і створювати інформацію у вигляді знань для використання її у професійній діяльності.

5. Проективні уміння: планувати власну діяльність і активність учнів з урахуванням найближчих цілей навчання і виховання (урок, цикл уроків); прогнозувати результати навчання і можливі труднощі в досягненні поставлених цілей; проектувати види діяльності та комплексне використання засобів навчання на конкретному уроці інформатики; прогнозувати реалізацію зв'язків вивчення інформатики з вивченням інших предметів; планувати індивідуальну роботу з учнями для подолання недоліків у розвитку їх творчих здібностей.

6. Конструктивні уміння: моделювати ефективні форми роботи вчителя інформатики, спрямовані на розвиток пізнавальних інтересів учнів; добирати методи і прийоми конструктивної діяльності відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів; розділяти кожну дію (практичні уміння роботи за комп'ютером, з програмним забезпеченням) на окремі елементи (операції), пояснювати значення кожної операції і найбільш зручний спосіб її виконання; реально уявляти і знаходити найбільш раціональні рішення, пов'язані з розміщенням учнів під час різних видів діяльності (за

комп'ютером, біля дошки, робота у групах тощо), з розподілом між ними обов'язків у спільній діяльності, з одночасною організацією учнів для виконання різноманітних видів діяльності.

7. Управлінські уміння: управляти якістю та результативністю навчально-пізнавальної діяльності.

Творчо-особистісний – сформованість професійно важливих якостей особистості.

Показники: креативність; моральність; відповідальність; об'єктивність; гнучкість мислення і поведінки – самостійне перенесення раніше засвоєних знань, умінь, способів діяльності у нові ситуації, бачення проблеми, що виникає, з різних рольових позицій, комбінування раніше відомих способів у новий; емпатійність – уміння поставити себе на місце учня, поглянути на подію з його позиції, емоційно відгукнутись на його проблеми; педагогічний такт; здатність до саморозвитку.

Рефлексивний – розуміння власної значущості в колективі, усвідомлення результатів своєї діяльності та відповідальності за них, пізнання себе і самореалізація у професійній діяльності.

Показники: уміння реалізуватися та самовиражатися у професійній діяльності; уміння здійснювати різносторонній підхід до аналізу ситуацій залежно від цілей та умов; уміння контролювати оцінювати себе у професійній діяльності; аналізувати ефективність методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності та технологій, які використовуються при вивченні інформатики; уміння здійснювати самооцінку комфортності створених умов вивчення інформатики.

Вибір якісних критеріїв і показників, що характеризують професійну компетентність фахівця з вищою освітою відповідної кваліфікації, робить можливим їх використання у навчальному процесі вищого навчального закладу й створює передумови переходу до деяких кількісних характеристик.

Друга група умов містить визначення сукупності знань, умінь, особистісних якостей, необхідних майбутньому компетентному вчителю інформатики для здійснення професійної діяльності.

Реалізація компетентнісного підходу спричинила необхідність зміни форм та методів оцінювання результатів навчання, а саме: використання захисту проекту розв'язання професійного завдання, подання для експертної оцінки портфоліо.

З точки зору відстеження й оцінювання процесу навчання і його результатів портфоліо дозволяє розв'язати дві основні задачі:

- простежити індивідуальний прогрес студента протягом тривалого періоду навчання в широкому освітньому просторі і різних життєвих контекстах;
- оцінити його освітні досягнення, рівень сформованості ключових компетентностей і доповнити результати тестування й інших традиційних форм контролю.

Сучасні педагогічні технології потребують таких методів навчання, які

сприяли б виявленню та формуванню компетентностей студентів залежно від їх особистісних схильностей та інтересів. До них можна віднести модульне навчання, метод проєктів, case–studies, інтерактивні методи навчання.

Організація рефлексивної групи умов потребує свідомого стійкого ставлення студентів до діяльності, спрямованої на оволодіння професійною компетентністю, їх безпосереднього мотиваційного включення в цю діяльність, що сприяє підвищенню творчої активності, самостійності, рефлексивності та інтересу майбутніх учителів до діяльності і предмету.

Реалізація виділеної умови має здійснюватися за допомогою мотиваційного тренінгу, метою якого є підвищення мотиваційного включення майбутніх учителів у професійну діяльність, а також спонукання студентів до вдосконалення своїх педагогічних умінь.

Установлено, що організація рефлексивної діяльності студентів у навчальному процесі вищого навчального закладу є найважливішою умовою розвитку майбутнього педагога як суб'єкта власної професійної діяльності, формування готовності до цієї діяльності, а, отже, провідним фактором саморозвитку особистості. Рефлексія в педагогічному процесі передбачає аналіз суб'єктами навчального процесу не тільки власної діяльності й діяльності інших, але й результатів педагогічної взаємодії.

Організація процесу формування професійної компетентності вимагає колективної діяльності студентів. Істотною характеристикою взаємодії серед студентів є обмін думками, що обумовлює позитивний вплив на учасників діяльності. При ефективній взаємодії серед студентів в умовах навчального процесу відбувається особистісний розвиток учасників спільної діяльності. Роль викладача в цьому випадку зводиться до консультування в процесі навчання, до надання педагогічної підтримки учасникам діяльності, до створення найбільш сприятливого середовища для досягнення оптимальних результатів процесу формування професійної компетентності. У результаті реалізації цієї умови майбутні вчителі здобувають досвід спільної роботи з планування й проектування своєї діяльності, а також з формування й розвитку системи професійно значущих особистісних якостей, які сприяють їхньому самовдосконаленню й самореалізації в професійно-педагогічній діяльності.

Виділені педагогічні умови тісно пов'язані між собою. Їх цілісна реалізація може сприяти формуванню професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики.

Структурний підхід до дослідження педагогічної діяльності, який охоплює переважно її статистичний стан, часто поєднується з функціональним підходом.

Сутність структурно-функціонального підходу полягає у виділенні в системних об'єктах структурних елементів (компонентів, підсистем) і визначенні їхньої ролі (функцій) у системі. Елементи і зв'язки між ними створюють структуру системи. Кожний елемент виконує свої специфічні

функції, які „працюють” на загальносистемні функції²²⁷.

Функція (лат. *functio* - здійснення, виконання) – 1) діяльність, роль об'єкта у межах деякої системи, якій він належить; 2) вид зв'язку між об'єктами, коли зміна одного з них спричиняє зміну іншого, при цьому інший об'єкт також називається функцією першого. Особливу роль поняття „функція” відіграє у межах системного підходу, де воно виступає в тісному зв'язку з поняттям структури²²⁸.

У науках, що досліджують соціально-педагогічний аспект діяльності людини, під функцією найчастіше мають на увазі якісну характеристику, спрямовану на зберігання, підтримку й розвиток системи. Стійкість функціональних компонентів системи визначається їхнім зв'язком зі структурними компонентами й між собою²²⁹.

Функція реалізується структурою й розуміється за допомогою структури. Але це різні структури. У першому випадку мова йде про структуру розглянутого елемента (підсистеми), у другому – про структуру системи в цілому, яка містить розглянутий елемент (підсистему). Перший аспект важливий, коли постає завдання конструювання систем, другий – коли здійснюється теоретичне дослідження систем²³⁰.

У межах функціонального підходу до аналізу діяльності педагога головним є виявлення педагогічних функцій та побудова їх ієрархії²³¹.

Спираючись на функціональний підхід, згідно якого педагогічна діяльність розглядається з позиції декількох функцій, на дослідження Н. Кузьміної²³², В. Сластьоніна²³³, А. Щербакова²³⁴ щодо функціональної моделі педагогічної діяльності, ми виділили функціональні складові в моделі формування професійної компетентності вчителя інформатики – пізнавальну (гносеологічну), комунікативну, адаптивну, нормативну, оцінну (інформативну), розвиваючу.

У процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики нами виділено чотири етапи:

1. Мотиваційно-орієтаційний етап (1-2-курси) спрямований на формування професійної мотивації, образу компетентного вчителя інформатики. Одночасно відбувається засвоєння мотиваційно-ціннісного,

²²⁷Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень: [навч. посібник] / О. В. Крушельницька. – К.: Кондор, 2003. – 192 с.

²²⁸Новейший философский словарь / [сост. А. А. Грицанов]. – Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998. – С. 738.

²²⁹Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – М.: Издат. центр „Академия”, 2002. – С. 95.

²³⁰Марков Ю. Г. Функциональный подход в современном научном познании / Ю. Г. Марков. – Новосибирск: „Наука”, 1982. – 256 с.

²³¹Красинская Л. Ф. Структура и содержание профессиональной деятельности преподавателя технических дисциплин / Л. Ф. Красинская // Вестник СамГУ. – 2006. – №10/3 (50). – С. 26–34.

²³²Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – С. 40.

²³³Сластенин В. А. Профессиональная культура в структуре личности учителя / В. А. Сластенин // Формирование профессиональной культуры учителя: учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина. – М.: „Прометей”, 1993. – С. 15-17.

²³⁴Щербаков А. И. Психология личности учителя // Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1979. – С. 266–268.

змістового та діяльнісного компонентів професійної компетентності учителя інформатики – навичок та умінь, пов'язаних зі змістом дисциплін, що вивчаються.

2. Змістово-теоретичний етап (2-3 курси). Відбувається вивчення блоків дисциплін природничо-наукової підготовки, професійної та практичної підготовки, в процесі якого відбувається одночасна апробація (при проведенні ділових ігор, відвідуванні й аналізу уроків, проведених учителями під час педагогічної практики) студентами своїх професійних можливостей. Відбувається розвиток змістового, діяльнісного, особистісного та дослідницько-рефлексивного компонентів.

3. Процесуально-діяльнісний етап (4-й курс). Відбувається становлення особистісного, дослідницько-рефлексивного компонента. Передбачає набуття досвіду реалізації професійної компетентності під час педагогічної практики, виконання курсових робіт з педагогіки, методики навчання інформатики, коригування тих складових професійної компетентності, недоліки в засвоєнні яких усвідомлює студент у процесі роботи.

4. Аналітико-коригуючий етап (5-й курс). Засвоєння творчих аспектів професійної компетентності, початок розвитку яких закладено на попередніх етапах; проходження педагогічної та обчислювальної практики; дипломне проектування.

Поділ на етапи, визначення цілей та змісту кожного з них досить умовні, оскільки формування усіх компонентів професійної компетентності вчителя інформатики певною мірою відбувається на кожному з етапів.

Реалізація моделі передбачає наявність конкретних результатів у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики – перехід на більш високий рівень професійної компетентності.

Запропонована модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики розглядається як ефективний інструментарій організації системи підготовки компетентного вчителя інформатики. Модель є відкритою, постійно розвивається й за необхідності може бути доповнена новими компонентами.

Отже, в результаті аналізу наукової літератури та вивчення реальної педагогічної дійсності нами була розроблена модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики.

Проаналізувавши науково-педагогічну літературу, ми прийшли до висновку, що процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики полягає в оволодінні стійкими, інтегрованими, системними знаннями з педагогіки, психології, інформатики та методики її викладання, уміннями застосовувати їх у нових, нестандартних ситуаціях, розвиток особистісних якостей і властивостей, що забезпечить особистості здатність до продуктивної професійної діяльності.

Важливе значення для вчителя має усвідомлення ним структури і результатів своєї діяльності.

Ця модель дозволила визначити основні характеристики організації процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя

інформатики:

- процес передбачає конкретну, практичну діяльність студентів;
- діяльність ураховує наявний у студентів досвід і відповідає мотивації;
- діяльність учіння супроводжується соціальним спілкуванням і співробітництвом;
- результати діяльності інтегруються в досвід студентів і співвідносяться з можливостями їх професійного використання.

Звичайно, неможливо говорити про абсолютно правильне вимірювання професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики внаслідок того, що сфера діяльності вчителя складна й багатогранна.

Створена модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики покликана бути дієвим засобом оптимізації та підвищення ефективності його навчання.

3.3. Модель професійної підготовки фармацевтів у коледжі: компетентнісний підхід (Бойчук І.Д.)

Метою даного параграфа є визначення компонентів та побудова моделі професійної підготовки фармацевтів.

Поняття «модель» у філософському словнику трактується в науковому вимірі як речова, знакова або умовна (мислення) система, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки чи характеристики об'єкта дослідження (оригіналу), безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене або недоцільне, й може замінити цей об'єкт у пізнавальному процесі з метою отримання нових знань про нього²³⁵. Таким чином, відношення «модель» – «оригінал» не природне, а зумовлене процесом пізнання, й питання про їхнє співвідношення, ступінь подібності, адекватності є одним із найважливіших і найскладніших у процесі застосування моделі в науковому пізнанні. Лише у значенні певної аналогії з оригіналом, при чіткому визначенні їх подібності й відмінності, модель виступає ефективним засобом наукового дослідження. Посідаючи істотне місце в арсеналі засобів наукового пізнання, моделі відіграють велику роль у дослідженнях складних і різноманітних процесів та явищ.

У тлумачному словнику В.І. Даль визначає модель як зразок у малому вигляді²³⁶. За визначенням Л.М. Фридмана, модель – це обраний об'єкт (система), дослідження якого є засобом отримання знань про інший об'єкт (оригінал)²³⁷.

З аналізу зазначених визначень, при розробці моделі підготовки

²³⁵ Филипп Фебус. Къ вопросу о совершенномъ положении фармации. Для государственныхъ людей, врачей и аптекарей / Филипп Фебус. – Санкт-Петербургъ : Типография Э. А. Вальде, 1875. – 216 с.

²³⁶ Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка : в 2 т. / В. Даль. – М. : Гос. изд-во иностран. национальных словарей, 1955. – Т. 2. – 1955. – 779 с.

²³⁷ Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении / Л. М. Фридман. – М. : Знание, 1984. – 78 с.

фармацевта ми приймаємо останнє тлумачення цього поняття.

На нашу думку, з допомогою моделювання можна отримати випереджальну інформацію для обґрунтування цілей, змісту, засобів та методів навчання, розробки професійно-кваліфікаційних характеристик, навчальних планів, програм, підручників тощо.

На ідеї моделювання по суті базується будь-який метод наукового дослідження, як теоретичний (при якому використовуються різного роду знакові, абстрактні моделі), так і експериментальний (предметні моделі). За Глосарієм сучасної освіти моделювання базується на уявленні моделі (франц. *modele*, від лат. *modulus* – міра, примірник). У математиці й логіці моделлю системи називають будь-яку сукупність абстрактних об'єктів, властивості яких і їх відношення задовольняють певним аксіомам²³⁸.

Я.Г. Неуймін визначає моделювання як метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях²³⁹. Розробляючи методологічні аспекти удосконалення дослідницької діяльності, О.В. Клименюк, А.А. Калита, Є.Л. Бережна приходять до висновку, що моделювання розширює можливості дослідників і експериментаторів, дозволяючи розповсюдити на оригінал здобуті на моделі результати²⁴⁰.

У Глосарії сучасної освіти зазначено, що моделювання – це дослідження будь-яких явищ, процесів або систем шляхом побудови й вивчення їх моделей; використання моделей для визначення або уточнення характеристики оптимальної побудови об'єктів, що досліджуються. Аналогічне означення моделювання дають О.П. Рудницька, А.Г. Болгарський, Т.Ю. Свистельникова.

Отже, теоретичний аналіз науково-методичної літератури свідчить, що одним із важливих методів педагогічного дослідження є побудова моделей, які описують різні сторони навчально-виховного процесу.

Безумовно, фармацевтична освіта у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації має за мету підготувати фахівців-фармацевтів із сучасним світоглядом, професійними знаннями інноваційного характеру, вміннями їх практично використовувати при розв'язанні проблем медикаментозного забезпечення населення якісними лікарськими засобами та пропаганді здорового способу життя²⁴¹.

Задача моделювання професійної підготовки фармацевта полягає у встановленні відповідності між вимогами до підготовки фахівця та фактичним обсягом професійних знань та умінь, рівнем його компетентності. Відповідно моделювання підготовки фармацевта передбачає опис еталонних вимог до нього, як фахівця: функцій, які виконуються на робочому місці; задач, які повинен вміти вирішувати фармацевт; загально професійних знань та умінь, які

²³⁸ *Глоссарий современного образования* / [под ред. проф., д-ра ист. наук В. И. Астаховой и чл.-корр. Акад. пед. наук Украины А. Л. Сидоренко]. – Харьков : ОКО, 1998. – С. 120.

²³⁹ *Неуймин Я. Г.* Модели в науке и технике : история, теория, практика / Я. Г. Неуймин. – Л., 1984. – 189 с.

²⁴⁰ *Клименюк А. В.* Методология и методика педагогического исследования. Постановка цели и задач исследования : учеб. пособ. / А. В. Клименюк, А. А. Калита, Э. Л. Бережная. – К., 1988. – С. 20.

²⁴¹ *Конопкин О. А.* Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 256 с.

необхідні для вирішення поставлених задач.

Таке багатогранне визначення мети освіти на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні зумовлює необхідність застосування принципу системності та комплексного підходу до визначення основних компонентів моделі професійної підготовки фармацевта.

На нашу думку, формуюча модель європейської вищої освіти з урахуванням специфіки й традицій національних освітніх систем викликає необхідність модернізації освітньої діяльності в контексті європейських вимог і зумовлена цілями євроінтеграції в системі охорони здоров'я, що дає можливість вийти на світовий ринок освітніх послуг. Тому Концепція розвитку вищої фармацевтичної освіти, як складової системи розвитку охорони здоров'я України ґрунтується на впровадженні такої системи підготовки фахівців у медичних та фармацевтичних закладах, яка забезпечить збереження, відновлення та зміцнення здоров'я населення шляхом надання гарантованого якісного рівня медичної та фармацевтичної допомоги відповідно до державних стандартів²⁴².

Для оптимальної реалізації цих завдань у системі фармацевтичної освіти потрібно мати чітку науково-теоретичну основу для розробки моделі підготовки майбутнього фармацевта до професійної діяльності.

У свою чергу, професійна підготовка конкурентноспроможного фахівця у вищому навчальному закладі повинна відповідати **принципам професійного навчання**, які обумовлені особливостями процесу навчання студентів певним професіям. Вони знаходяться в тісному зв'язку з загально дидактичними принципами, які відображають вимоги та закономірності педагогічного процесу. Нами визначено наступні принципи:

- *науковості*, який передбачає відповідність змісту освіти розвитку науки та останніх наукових досягнень у відповідній галузі;

- *професійної мобільності*, що передбачає здатність людини швидко засвоювати технологічні процеси, та нові спеціальності, виховання потреби постійно підвищувати свій освітній та кваліфікаційний рівень. Мобільність, творчий характер праці залежить від широти кругозору, осмислення й вирішення тих проблем, які людина має в своїй практиці, а також бачення та розуміння перспектив розвитку галузі. «Тільки те навчання є хорошим, яке забігає наперед» (Л.С. Выготський)²⁴³. Тому необхідно враховувати не тільки те, що знає студент сьогодні, а й те, що зможе дізнатись завтра. Мета навчання полягає в тому, щоб студент не тільки оволодів професією, а й розвинув свій інтелект. Зміст професійного навчання повинен адаптуватися при виникненні інновацій у галузі діяльності фахівця;

- *принцип модульності* полягає в тому, що той, хто навчається самостійно

²⁴² Бойчук І. Д. Безперервний професійний розвиток фармацевта – гарант підвищення якості фармацевтичної допомоги / І. Д. Бойчук // Проблеми духовності сучасної молоді : реалії та перспективи : матеріали Міжрегіон. наук.-практ. конф. молодих дослідників, 8 листоп. 2007 р. – Житомир : Вид-во ПП Сахневич, 2007. – С. 93–95.

²⁴³ Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / Л. С. Выготский ; под ред. А. Р. Лурии, М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1 : Вопросы теории и истории психологии. – 1982. – 488 с.

може працювати з запропонованою йому навчальною програмою, яка включає в себе банк інформації та методичне керівництво з досягнення поставлених дидактичних цілей.

Використання принципу модульного навчання на практиці дозволяє будувати навчальний матеріал так, щоб розділи не були незалежними один від одного, а це дозволяє змінювати, доповнювати та створювати навчальний матеріал, не порушуючи єдиного змісту.

Реалізація принципу модульності забезпечує: інтеграцію всіх видів діяльності, необхідних для досягнення цілі суб'єкта; постійний пошук альтернативних шляхів досягнення мети й того варіанту навчання, який підлягає реалізації; орієнтацію суб'єкта на перспективу підвищення рівня професійної підготовки за навчальними модулями.

Модулі мають механізм, який дозволяє відображати зміни, що відбуваються в науці та техніці для широкого та оперативного поновлення змісту навчання;

- *принцип комп'ютеризації педагогічного процесу* набув особливої актуальності. По-перше, комп'ютер розширює можливості надання навчальної інформації; по-друге дозволяє посилити мотивацію навчання, розкриваючи практичну значимість навчального матеріалу; по-третє, комп'ютер активно залучає студентів до навчального процесу.

Використання комп'ютерів у навчальному процесі дозволяє ефективно вирішувати наступні педагогічні завдання: індивідуалізація та диференціація навчання; проведення контролю зі зворотним зв'язком, з діагностикою помилок та оцінкою результатів навчальної діяльності; проведення самоконтролю та самокорекції, моделювання та імітація досліджуваних об'єктів та процесів, які вивчаються.

- *принцип політехнічності*. Реалізація принципу політехнічного навчання вимагає дотримання наступних умов: відповідності змісту навчання основним напрямкам розвитку сучасного фармацевтичного ринку; організацію навчального матеріалу в цілісну систему взаємопов'язаних знань; зв'язок матеріалу, що вивчається з майбутньою професійною діяльністю; можливість задоволення пізнавальних інтересів студентів; інформаційна стабільність та динамічність навчального матеріалу протягом тривалого часу; системність; відповідність змісту навчання та матеріально-технічної бази коледжу;

- *принцип зв'язку теорії та практики*. Зв'язок навчання та праці, теорії з практикою – процес двосторонній. Реалізація даного принципу залежить від дотримання наступних умов: теоретичні знання повинні бути випереджальними, перевірятись на практичних заняттях; для ефективною реалізації підготовки фармацевта необхідно проводити синтез галузевих знань та усіх видів діяльності в фармацевтичній галузі; інтеграцію змісту навчання необхідно проводити в двох напрямках: по вертикалі – об'єднання професійних знань та вмінь у межах єдиної дисципліни і по горизонталі – зв'язок спеціальних знань та умінь;

- *принцип моделювання професійної діяльності в навчальному процесі*. Під цим принципом розуміють виявлення типових задач, трансформацію їх в

навчально-виробничі задачі, вибір форм організації навчального процесу та методів навчання.

Моделювання професійної підготовки фармацевта в навчальному процесі може реалізуватись за умов діяльнісного підходу до створення моделі професійної роботи; політехнічної спрямованості інтеграції знань та умінь; рівневої градації інтегративного процесу навчання; прогнозуванні еталонних вимог до професійної діяльності фармацевта;

- *принцип економічної доцільності* визначає необхідність планування, підготовки в навчальних закладах фахівців з урахуванням їх попиту на ринку праці. У зв'язку з цим виникає проблема організаційно-правового регулювання відносин між учасниками освітнього процесу та підприємств відповідної галузі. Навчально-виробнича робота студентів повинна стимулюватись в залежності від її кількості й якості, особливо в період виробничої практики, коли студенти беруть участь у виконанні професійних завдань поряд з кваліфікованими фахівцями. Це стимулює оволодіння студентами передовими прийомами праці, активні пошуки шляхів до оволодіння професійною майстерністю

Зважаючи на те, що процес професійної підготовки фармацевта є неперервним, динамічним, його управління вимагає поглибленого аналізу окремих процесів і їх моделювання.

Грунтуючись на вивченій психолого-педагогічній літературі, зокрема наукових працях О.М. Гуменюк, Г.О. Головченко, Л.Г. Кайдалової, І.С. Каленюка, І.Я. Лернера, А.К. Маркової, Т.М. Меденцової, Я.В. Цехмістер та інших, ми зробили висновок про те, що професійна підготовка майбутніх фармацевтів характеризується основними структурними та функціональними компонентами.

Модель підготовки розкриває особливості структури (з яких елементів та етапів складається процес підготовки), послідовність, зв'язок цих елементів і в цілому особливості конструювання змісту даної підготовки (див. рис. 3.5.).

Основою визначення структурних компонентів моделі стала концепція І.Я. Лернера, вихідне положення якої полягає в тому, що глобальна функція навчання – засвоєння молодим поколінням соціальної культури та її збереження та розвиток. І.Я. Лернер обґрунтовує чотири основні елементи змісту освіти:

1) інформація, яка підлягає засвоєнню; знання, що накопичені людством (основні ідеї, концепції, поняття, науки); знання про шляхи, методи пізнання, типи й способи розумових дій;

2) способи діяльності – вміння, навички;

3) досвід емоційно-ціннісного ставлення до знань;

4) досвід творчої діяльності (перенесення знань, варіативність, комбінування)²⁴⁴.

Нами було визначено такі основні структурні компоненти моделі професійної підготовки майбутнього фармацевта: *ціле-мотиваційний; змістовий; діяльнісний; оцінно-результативний.*

²⁴⁴ Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

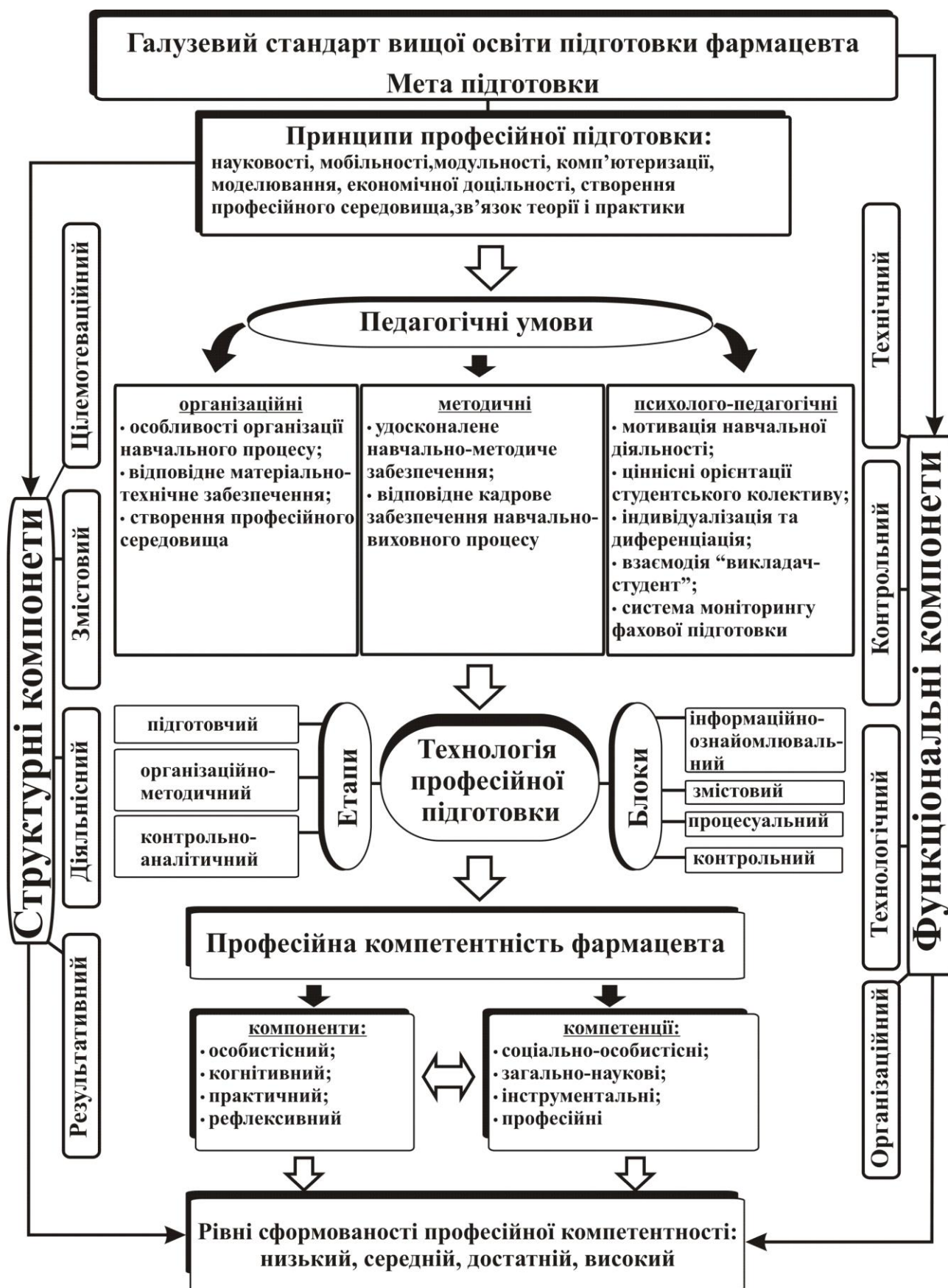


Рис. 3.5. Модель професійної підготовки фармацевта

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що **ціле-мотиваційний компонент** передбачає цілеспрямованість змісту та організації підготовки фармацевта, усвідомлення значущості основних мотивів та соціальних потреб своєї професійної діяльності і, як складова змісту професійної підготовки, реалізується не лише через зміст визначених дисциплін. Ще у XVIII ст. великий філософ і педагог Г.С. Сковорода міркував так, що посада «людина» й посада «професіонал» взаємодоповнюють і взаємозбагачують одна одну, але завжди повинні являти собою цілісне, підпорядковане найвищим цінностям утворення²⁴⁵.

Австрійський психолог В. Франкл, знаний у XX ст. у філософських кругах, створив у клінічній психіатрії так звану теорію логотерапії й екзистенційного аналізу. Він вивів філософський принцип: щоб жити й активно діяти, людина повинна вірити у те, що її вчинки мають сенс. Прагнення до реалізації сенсу свого життя кожна людина здійснює унікально, реалізуючи себе в діяльності та особистісному спілкуванні²⁴⁶. Безперечно, що самореалізація можлива лише в тій сфері діяльності, в якій людина є професійно компетентною.

На думку В.Є. Михайличенка, студент не може стати повністю компетентним професіоналом в умовах навчального закладу. Певні якості, компетенції, можуть сформуватися лише під час тривалої самостійної професійної діяльності. Однак усвідомлення себе як професіонала стає важливим моментом для організації або самоорганізації навчання. Саме завдяки йому відбувається активізація мотиваційних установок саморозвитку у професійній сфері²⁴⁷.

Спрямованість особистості на результат кінцевої діяльності формує в кожній людині тривалі мотиваційні установки. Система мотиваційних утворень – це лише одна сторона, друга полягає в тому, що ця система орієнтує й визначає напрямок поведінки та діяльності людини в соціальному плані. Аналізуючи специфіку навчання у вищому навчальному закладі, слід виділити ті моменти в навчальній діяльності, які, передусім, матимуть вплив на видозміну існуючих і формування нових мотиваційних утворень стосовно обраної професії фармацевта. На час навчання основам професії, під впливом нового середовища й нової діяльності, існуючі досі мотиви вибору професії повинні видозмінюватися та уточнюватися.

На думку Ю.В. Друзь, під мотивом варто розуміти спонукання особистості до того або іншого виду активності (діяльність, спілкування, поводження), пов'язаного з задоволенням визначеної потреби. Автор зазначає, що в системі професійної підготовки студентів домінують такі мотиви: усвідомлення соціальної значущості й особистої зацікавленості у

²⁴⁵ Сковорода Г. Пізнай в собі людину / Г. Сковорода ; пер. М. Кашуби. – Львів : Світ, 1995. – 528 с.

²⁴⁶ Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 360 с.

²⁴⁷ Михайличенко В. Е. Самопрограммирование личности на успех / В. Е. Михайличенко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2002. – № 3. – С. 92–103.

вирішенні навчально-пізнавальних завдань у сфері професійної діяльності; мотиви самовиявлення й самоствердження; мотив – прагнення студентів до нового, незвичайного²⁴⁸.

Своєрідне розуміння мотиву знаходимо в роботах В.С. Мерліна. Під мотивами він розуміє психічні умови й властивості особистості, які характеризують будь-яке порівняно вузьке, приватне і мінливе ставлення людини до певних предметів і явищ зовнішнього світу. В.С. Мерлін указує на зв'язок мотиву й потреби. Ним висловлена думка про те, що така потреба, яка не тільки переживається як страждання, але й усвідомлюється як недолік у чомусь об'єктивному, є справжнім мотивом цілеспрямованих дій. Таку необхідність, що переживається і усвідомлюється, він називає потребою: «...в цьому і лише в цьому значенні будь-який мотив є потребою»²⁴⁹.

Автор справедливо відзначає, що для того, щоб дія була цілеспрямованою, людина повинна усвідомлювати, в чому вона має потребу. Іншими словами, людина повинна знайти предмет, який задовольняє її потреби.

Отже, **мотив** – це досить складне утворення яке включає різні види спонукань: потреби, інтереси, прагнення, цілі, схильності, ідеали, установки тощо. Під мотивом варто розуміти внутрішнє спонукання особистості до того або іншого виду активності (діяльність, спілкування, поведження, зв'язане з задоволенням визначеної потреби).

Мотиваційно-особистісний аспект пов'язаний із формуванням позитивних навчальних мотивів і особистих якостей майбутнього фахівця, дійових цілей, оскільки мотиви й цілі є важливими детермінантами діяльності. Структура мотивів студента, що формується в період навчання, є стрижнем особистості майбутнього фахівця.

Як зазначає Т.М. Меденцова, мотивація навчання – це комплекс спонук до навчальної діяльності, що складається з багатьох чинників, які постійно змінюються й вступають у нові взаєностосунки один з одним. Основними функціями мотиву є змістотвірна, спонукаюча, направляюча й цілемоделююча. За змістом мотиви поділяються на зовнішні й внутрішні, соціальні й пізнавальні тощо, які відіграють важливу роль у навчальній діяльності. Зовнішні мотиви пов'язані з чинниками, що лежать зовні навчальної діяльності. Внутрішні мотиви безпосередньо пов'язані з самою навчальною діяльністю і процесом її протікання²⁵⁰.

Отже, ми погоджуємося з А.К. Марковою, що мотивація навчання в цілому – це не сума мотивацій вивчення окремих предметів, а нове складніше утворення, це комплекс спонукань до навчальної діяльності в цілому²⁵¹. Тому

²⁴⁸ Друзь Ю. Позитивна мотивація як умова успішної навчально-ігрової діяльності студентів / Ю. Друзь // Рідна школа. – 2000. – № 7. – С. 56–57.

²⁴⁹ Мерлін В. С. Лекции по психологии мотивов человека / В. С. Мерлин. – Пермь, 1993. – 136 с.

²⁵⁰ Меденцова Т. М. Аналіз понять „мотиви” і „мотивація” / Т. М. Меденцова // Проблеми освіти. – 2007. – № 47. – С. 99–103.

²⁵¹ Маркова А. К. Пути определения уровня сформированности мотивации учебной деятельности / А. К. Маркова // Психодиагностика и школа : тезисы симпозиума, 3–5 апреля 1980 г. – Таллин, 1980. – С. 18–23.

для забезпечення двостороннього виміру динаміки професійної мотивації студента необхідно, на наш погляд, не лише уточнити яким чином вона здійснюється під впливом здобутих під час навчання знань про професію, але й простежити, як у процесі самої діяльності змінюється сама пріоритетна стратегія його поведінки у діяльності.

Змістовий компонент експериментальної моделі професійної підготовки фармацевта передбачає визначення змісту професійної підготовки. За основу нами взято зміст, який відображено в освітньо-професійній програмі, структурно-логічній схемі вивчення дисциплін згідно з навчальним планом і який визначає систему професійно необхідних знань майбутнього фахівця-фармацевта.

Особливості змісту професійної фармацевтичної освіти обумовлюються вимогами до її кінцевого результату.

Насамперед, професійна фармацевтична освіта студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації спрямована на опанування спеціальними фаховими знаннями про: медичні та фармацевтичні закономірності забезпечення населення ефективними та безпечними ліками; створення та виробництво вітчизняних лікарських засобів у вигляді різних форм ліків, виробів медичного призначення; контролю якості лікарських засобів; організаційно-методичного супроводу фармацевтичного бізнесу.

Згідно з концепцією системно-діяльнісного підходу, знання лежать в основі теоретичної й практичної підготовки фахівця до здійснення ним професійної діяльності.

Розкриваючи сутність поняття «знання», можна сказати, що воно має декілька смислових значень. Поняття «знання» може виступати як результатом наукового пізнання, так і предметом засвоєння.

П.В. Копнін, аналізуючи знання як наукове досягнення сутності природних та суспільних явищ, писав: «знання – це сукупність ідей людини, в яких виражається теоретичне оволодіння нею предметом»²⁵².

Поняття «знання» вживається у широкому й у вузькому значеннях. Знання в широкому значенні – це комплекс теоретичних і практичних знань та умінь їх застосовувати в різних сферах діяльності; у вузькому (в окремій галузі науки) – це понятійно-фактична складова навчального матеріалу, яка вміщує взаємопов'язані факти, закономірності, теорії, узагальнення, терміни²⁵³.

Розглядаючи поняття «знання» як предмет засвоєння, можна виділити три взаємопов'язаних аспекти: теоретичний (факти, теоретичні ідеї і поняття); практичний (уміння і навички застосування знань у певній сфері діяльності); світоглядно-моральний (світоглядні та морально-етичні ідеї, що вміщені у знаннях).

²⁵² Копнін П. В. Діалектика, логика, наука / П. В. Копнін. – М., 1973. – 225 с.

²⁵³ Історія фармації України / [Р. В. Богатирьова, Ю. П. Спіженко, В. П. Черних та ін.]. – Х. : Прапор, Вид-во УкрФА, 1999. – 799 с.

Отже, змістовий компонент підготовки майбутнього фармацевта, втілений у стандартах вищої освіти, навчальних планах, типових і робочих програмах, передбачає набуття студентами знань з гуманітарного та соціально-економічного, природничо-наукового (фундаментального) та професійного циклів (див. рис. 3.6.).

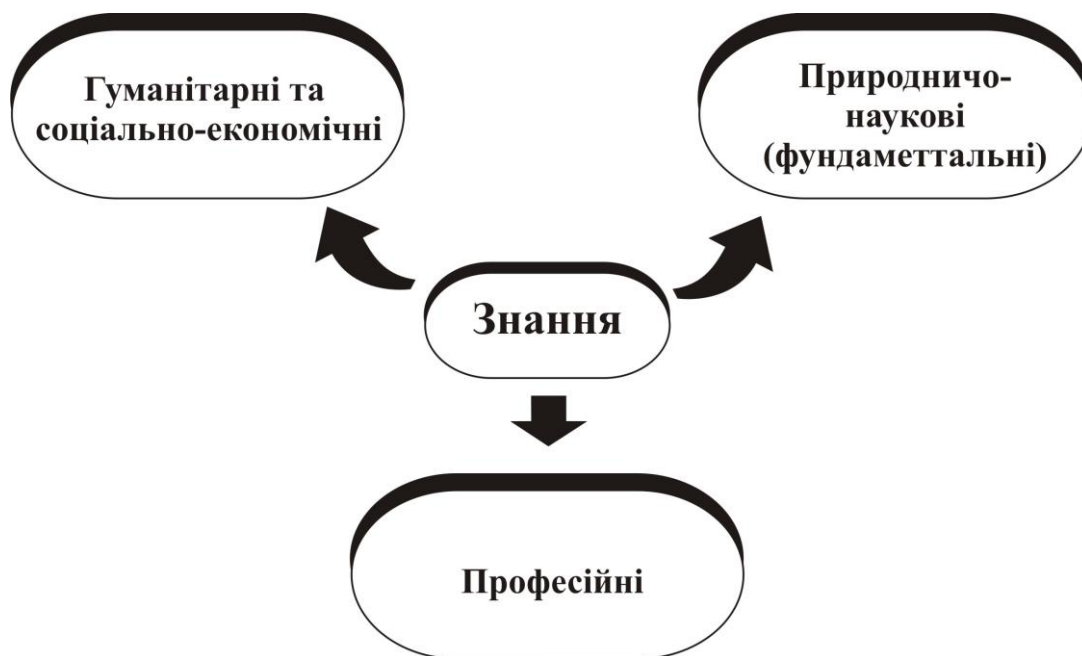


Рис. 3.6. Змістовий компонент професійної підготовки фармацевта

Гуманітарні та соціально-економічні знання: знання історії України, становлення та розвитку медицини та фармацевтики в Україні; культурологічні знання; філософські, соціологічні, економічні та правові знання; знання української та іноземної мови за професійним спрямуванням.

Природничо-наукові (фундаментальні): базові знання фундаментальних розділів математики з проведення розрахунків; знання латинської мови в обсязі, необхідному для професійної діяльності; знання анатомії та фізіології людини, надання першої медичної допомоги; знання з неорганічної, органічної, аналітичної та фізикоїдної хімії; знання основ мікробіології, екології, гігієни та безпеки життєдіяльності.

Професійні (фармацевтичні) знання: знання фармацевтичної технології, методів, закономірностей виготовлення лікарських засобів; основних теоретичних положень та методики проведення контролю якості та аналізу лікарських засобів; основних діючих законів, положень, інструкцій про організацію постачання аптечних установ, правил відпуску ліків, бухгалтерського обліку та звітності в аптеках; знань хімічного складу, правил заготівлі, зберігання, застосування лікарської рослинної сировини; фізико-хімічних властивостей лікарських засобів неорганічного та органічного походження, їх класифікації, фармакологічної дії, правил застосування та побічної дії лікарських засобів.

Особливістю фармацевтичних знань є те, що за своєю структурою вони є інтегрованими. Специфіка вивчення фундаментальних та професійних дисциплін при підготовці фармацевта, масштабність їх цілей, зумовлює стимулювання й розвиток формування глибоких інтегрованих теоретичних знань з фармацевтичної науки та її складових, умінь аналізувати фармакологічні процеси й закономірності, а також процеси, що відбуваються в організації та економіці фармації, розв'язувати задачі та вирішувати проблеми, застосовувати теоретичні знання на практиці.

Головним завданням майбутнього фармацевта є оволодіння цілісною системою знань, оскільки несформованість знань окремого блоку структури призводить, як показує практика, до невисокого рівня професійної компетентності. Постійна робота майбутнього фармацевта над усім комплексом окресленої моделі знань сприяє результативності й продуктивності навчання.

Третім важливим компонентом підготовки майбутнього фармацевта є діяльнісний компонент.

Діяльнісний компонент у нашому дослідженні визначається групою умінь і навичок, професійних компетенцій, якими повинен оволодіти майбутній фармацевт у процесі професійної підготовки, передбачених у освітньо-кваліфікаційній характеристиці фармацевта як складовій галузевого стандарту освіти.

На початку створення освітньо-кваліфікаційної характеристики підготовки фармацевта нами було визначено типові задачі діяльності фармацевта та систему вмінь, які їх забезпечують, набуття відповідних компетенцій (за групами), якими повинен володіти майбутній фармацевт.

У психолого-педагогічній літературі зустрічаються різні підходи до визначення поняття «вміння». Ми керувались визначенням, що **уміння** - здатність людини застосовувати знання для виконання завдань та розв'язання задач і проблем. Система вмінь різних видів формують компетенції²⁵⁴.

До основної групи вмінь, які визначені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці, належать: предметно-практичні, предметно-розумові, знаково-практичні, знаково-розумові вміння. Проаналізуємо сутність кожної групи вмінь.

Зміст **предметно-практичних** передбачає вміння виконувати дії щодо переміщення об'єктів у просторі, зміни їх форми тощо. Головну роль у регулюванні предметно-практичних дій виконують перцептивні образи, що відображають просторові, фізичні та інші властивості предметів і забезпечують керування робочими рухами відповідно до властивостей об'єкта та завдань діяльності. Для фармацевта така група вмінь реалізується в технологічному процесі виготовлення лікарських засобів; проведенні хімічного аналізу; аналізу лікарської рослинної сировини; оформленні

²⁵⁴ Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.06.2016 р. № 600 «Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти».

документів щодо обігу, обліку, відпуску лікарських засобів та виробів медичного призначення.

Предметно-розумові передбачають уміння щодо виконання операцій з розумовими образами предметів. Ці дії вимагають наявності розвиненої системи уявлень і здатність до розумових дій. Для фармацевта такими є уміння: визначати необхідні методи аналізу для хімічних речовин, лікарських засобів; визначати та класифікувати хімічні речовини за класами та групами; визначати лікарський засіб на належність до певної фармацевтичної групи та його дію; узагальнювати на підставі проведених операцій, результати дослідження; систематизувати лікарську рослинну сировину за морфологічною будовою.

Сутність **знаково-практичних** полягає в уміннях щодо виконання операцій зі знаками та знаковими системами. Прикладами цих дій є: складання звітної документації; робота з нормативно-технічною документацією, Державною фармакопеєю, інформаційною літературою; зняття показників з вимірювальних приладів (аналітичних ваг, рефрактометрів, спектрофотометрів, іонометрів тощо), касового апарату; проведення інформативної роботи серед населення, заходів з фармацевтичної опіки.

Знаково-розумові передбачають уміння щодо розумового виконання операцій зі знаками та знаковими системами. Для майбутнього фармацевта такими уміннями є: проведення розрахунків за результатами хімічного аналізу та висновків про якість лікарського засобу; здійснення обліку, перевірка відповідності товаро-матеріальних цінностей в аптеці; здійснення розрахунків за рецептом; підбір аналогів препаратів за фармакологічної групою та діючою речовиною.

Результатом засвоєння знань, умінь є набуття професійних навичок. Згідно з методичними рекомендаціями щодо розробки галузевих стандартів вищої освіти, *навичка* – вміння, що внаслідок численних повторень стають автоматичними й виконуються без свідомого контролю²⁵⁵.

Праця фахівця будь-якої спеціальності спрямована на певний об'єкт (предмет) діяльності й полягає у виконанні визначених виробничих функцій. Вона пов'язана з конкретною системою діяльності та реалізується за допомогою системи засобів цієї діяльності. Тобто праця фахівця пов'язана з конкретною технологією або є елементом цієї технології.

Схематично взаємозв'язок набуття певних професійних якостей можна пов'язати так: знання → вміння → навички → компетенція → компетентність → виробнича функція.

Ефективність професійної підготовки конкурентноспроможного фахівця передбачає підвищення вимогливості до якості знань, що зумовлено соціальним замовленням на підготовку висококваліфікованих фахівців.

Отже, наступним структурним компонентом моделі процесу професійної підготовки фармацевта є **оцінно-результативний компонент**,

²⁵⁵ *Компетентний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи* : [бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : „К.І.С.”, 2012. – С. 17.

який передбачає контроль, самоконтроль, оцінку та самооцінку здійсненої діяльності з метою фіксації її результатів, а також постійний моніторинг рівня компетентності фармацевтів у професійній діяльності.

Освіта сьогодні, як ніколи, повинна відповідати вимогам міжнародних стандартів якості, відповідати вимогам всіх споживачів освітніх послуг – особистості, суспільства, держави та виробництва.

Питання історії виникнення й розвитку діагностики та контролю навчальної діяльності вивчали А.М. Алексюк, В.М. Бочарнікова, І.Є. Булах, В.А. Козаков, І.А. Підласий, Л.М. Романишина, Н. Тализіна.

Необхідно зазначити, що державні вимоги до знань, умінь і навичок студентів, визначені в галузевому стандарті вищої освіти, є основою для розробки засобів діагностики якості засвоєння освітньо-професійної програми підготовки фахівця за напрямом «Фармація».

Проблеми педагогічної діагностики із застосуванням стандартизованих методів ґрунтовно висвітлені в працях вітчизняних вчених О.П. Кобзар, В.П. Івасюк. Автори зазначають, що оскільки головною ланкою педагогічної системи є суб'єкт учіння, на всіх етапах цей процес повинен супроводжуватись потужним методичним комплексом у вигляді професійних завдань різних рівнів пізнання, а всі учасники процесу навчання повинні володіти сучасними технологіями педагогічного діагностування.

Внутрішньовузівську діагностику потрібно розглядати як головну ланку, що забезпечує якість освітньо-професійної підготовки й допомагає виявити шляхи підвищення ефективності контролю й відповідно коригувати процес з метою отримання бажаного результату.

Педагогічними об'єктами діагностування є: навчальні заняття, самостійна робота студентів, практичне навчання, виховний процес, кваліметрія педагогів, передовий досвід, методична робота тощо. Найбільшого поширення в практичній роботі вітчизняних навчальних закладів набув метод діагностичних вимірювань – контроль. Оцінювання результатів освіти повинно передбачати аналіз результатів з можливістю подальшого переоцінювання та корекції.

Як наголошує С.В. Шевченко, високий рівень якості освіти взагалі й навчання зокрема забезпечується багатьма факторами, найважливіші серед яких – здібності студентів та їхні бажання досягти успіхів у певній галузі предметних знань, рівень володіння викладача педагогічною майстерністю й технологією викладання, інформаційно-методична забезпеченість навчального процесу, ефективна система контролю якості навчання тощо. Зазвичай, вирішити проблему якості навчання тільки за рахунок удосконалення навчально-виховного процесу й системи контролю успішності неможливо, але перевірка й оцінювання навчальних досягнень студентів мають значний вплив на стимулювання їхньої ефективної пізнавальної діяльності.

Отже, основою оцінно-результативного компоненту моделі підготовки фармацевта є оптимальне поєднання форм, методів і прийомів контролю в реалізації навчальних цілей, передбачених галузевими стандартами,

можливість самоконтролю та самооцінки власних навчальних досягнень студентів, здійснення діяльності з метою фіксації її результатів та можливості подальшої корекції.

Функціональний аспект моделі, що реалізується через структурні компоненти, відображає функції фармацевта, які мають забезпечувати ефективне виконання майбутнім фахівцем своєї професійної діяльності. Зазначені компоненти підготовки майбутніх фармацевтів визначено на основі аналізу наукових досліджень О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюна, Л.Г. Кайдалової, Н.Г. Ничкало, І.А. Підласого, В.П. Черних та ін. До компонентів, що визначають функцію професійної підготовки майбутнього фармацевта, належать:

- **організаційний**, який передбачає формування знань, умінь та навичок для виконання таких типових задач діяльності: постачання аптечних закладів лікарськими засобами й товарами медичного призначення; виконання завдань маркетингу й менеджменту в фармації; надання фармацевтичної інформації та реклами; зберігання лікарських засобів, сировини рослинного та тваринного походження, товарів медичного призначення; організація заходів з метою попередження або зменшення рівня пошкодження лікарських засобів та лікарської рослинної сировини; дотримання безпеки та гігієни праці.

Фармацевт, як представник аптеки, має бути зорієнтованим на власну участь в організації послуг із забезпечення населення лікарськими засобами та медичними товарами. Відповідальність за збереження лікарських засобів, особливо наркотичних та сильнодіючих речовин, лікарської сировини, товарів медичного призначення є важливим але не головним із функціональних обов'язків. Саме фармацевт є першим із персоналу аптеки, який організовує контакт із клієнтом. Ринкові відносини вимагають від фахівця у процесі організації контакту із людиною, яка замовляє й отримує ліки створення атмосфери відкритості, доброзичливості й виявлення готовності до надання фахових послуг: уміння створити атмосферу довіри до фармацевта завдяки певним запитанням та рекомендаціям щодо вибору лікарського засобу, забезпечувати емоційну розрядку, уміння формувати асортимент фармацевтичного підприємства, визначати асортимент найбільш необхідних лікарських засобів і виробів медичного призначення, запроваджувати елементи мерчандайзингу, використовувати принципи фармацевтичної етики та деонтології, проводити санітарно-просвітницьку роботу щодо правил зберігання лікарських засобів у домашніх умовах, шкідливості самолікування, наслідків вживання наркотичних речовин, алкоголю.

Безперечно, цей перелік ознак фахівця цілком залежить від рівня сформованості в нього загальнолюдських цінностей і пріоритетів. Але сама спрямованість підготовки професіонала не на виконання певних функцій, а на забезпечення ефективності дії системи забезпечення населення лікарськими засобами у цілому матиме певні позитивні наслідки.

- **технологічний**, що охоплює великий та відповідальний обсяг завдань і полягає в: приготуванні лікарських засобів в умовах аптеки до яких відносяться мікстури, неводні розчини (олійні, спиртові, гліцеринові тощо), розчини високомолекулярних сполук, колоїдні розчини, емульсії, готувати водні витяжки, м'які лікарські засоби (лініменти, мазі, пасти тощо), супозиторії, готувати лікарські форми для ін'єкцій, офтальмологічні лікарські форми, лікарські форми з антибіотиками, для новонароджених, виявляти фізичні, хімічні та фармакологічні несумісності речовин, уміння їх усувати; правильно працювати з лабораторним посудом та лабораторним обладнанням (зважувати, відмірювати мірним посудом, калібрувати мірний посуд використовувати засоби малої механізації); здійснювати розрахунки доз лікарських засобів;

- **контрольний** – передбачає проведення досліджень з контролю якості лікарських засобів; здійснення вхідного контролю якості; визначення якісного та кількісного аналізу лікарських засобів, проведення відповідних розрахунків; ідентифікації лікарської рослинної речовини;

- **технічним** компонентом передбачено виконання таких задач діяльності як забезпечення аналізу лікарських засобів; заготівля лікарської рослинної сировини; відбір проб для аналізу; забезпечення технологічного процесу виготовлення ліків; забезпечення стаціонарних хворих та амбулаторних хворих за рецептом лікаря; безрецептурний відпуск ліків; надання першої медичної допомоги; ведення внутрішньогосподарського обліку та звітності.

Отже, враховуючи науково-педагогічний досвід компонентно-структурного дослідження педагогічних систем (Ю.К. Бабанського, В.П. Безпалько, Є.В. Бережної, І.В. Блауберга, А.В. Клименюка та ін.), у дослідженні ми здійснили системно-структурний аналіз професійної підготовки фармацевтів.

Відповідно до фахової моделі, розробленої нами, результатом професійної підготовки має бути сформований фахівець – фармацевт, компетентний у питаннях забезпечення населення лікарськими засобами та товарами медичного призначення, фахівець з контролю та аналізу якості лікарських засобів.

3.4. Моделювання процесу формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів у процесі професійної підготовки (Герасимчук О.Л.)

У сучасній педагогічній науці провідне місце посідає метод моделювання, широке застосування якого в педагогічних дослідженнях пояснюється різноманітністю його гносеологічних функцій.

Практична цінність моделі в будь-якому педагогічному дослідженні в основному визначається її адекватністю структурам об'єкта, що вивчаються, а також тим, наскільки правильно враховані на етапах побудови моделі

основні принципи моделювання – наочність, визначеність, об'єктивність, які багато в чому визначають як можливість і тип моделі, так і її функції в педагогічному дослідженні.

Алгоритм моделювання може бути зведеним до п'яти етапів:

- з'ясувати завдання або задачу, яку поставила людина сама собі, або іншими людьми;
- створення варіантів моделей;
- вираження варіантів моделей у вигляді абстрагованих об'єкт, математичних або графічних моделей;
- повторний аналіз та дослідження прийнятої варіативності педагогічної моделі, виявлення на її основі непередбачених раніше властивостей та якостей;
- внесення правок в модель або відмова від неї і початок роботи над новою моделлю.

Отже, модель – це динамічна система, яка розвивається або відмирає зі зростанням наукового знання. Ефективність моделювання залежить від вихідних теорій та гіпотез, які вказують на межі допустимих при моделюванні спрощень.

Під моделлю формування екологічної компетентності майбутнього гірничого інженера ми розуміємо цілісний педагогічний процес, у якому сукупність підходів до навчання спрямована на здобування студентами екологічних знань, умінь та навичок, а також на розвиток особистості студента як майбутнього учасника професійної діяльності.

Розрізняють три можливі моделі: багатопредметна, однопредмета та змішана. Багатопредметна модель, на нашу думку, передбачає глибоку екологізацію змісту в логіці побудови традиційних навчальних предметів як природничонаукового, так і суспільно-гуманітарного циклів. У різноманітні предмети вкладаються знання, які пов'язані з розкриттям поняття – середовище, осмисленням цього поняття як інтегративного за допомогою специфічних для кожного предмету методів навчання; забезпеченням засвоєння цього поняття за допомогою різноманітних прийомів та форм навчання. Однопредметна модель передбачає вивчення екології в межах самостійного предмета. Виокремлення самостійного курсу екології має позитивні та негативні аспекти. Останні пов'язані з небажаною локалізацією та фрагментарністю екологічних знань у свідомості учнів. Необхідним є пошук оптимального обсягу будови всього змісту навчального матеріалу в такому предметі. У змішаній моделі зміст екологічних знань добирається з урахуванням особливостей традиційних навчальних предметів, а також цілісно в самостійних інтегрованих предметах, які передбачаються для кожного етапу навчання. Перспективною, на нашу думку, є змішана модель, але недолік її в тому, що при розробці таких моделей часто не враховують певні елементи, які вважають не суттєвими, крім того, відсутній чіткий алгоритм, який можна використовувати при розробці моделі.

Методологічну основу моделювання складає обґрунтований набір принципів дослідження. Цінною, в контексті нашого дослідження є думка В. О. Сластьоніна про те, що принципи педагогічного процесу «відображають основні вимоги до організації педагогічної діяльності, вказують на її напрям, а в решті решт допомагають творчо підійти до побудови педагогічного процесу», можна застосувати систему принципів, враховуючи принципи організації педагогічного процесу і принципи управління діяльністю вихованців²⁵⁶.

Розробка моделі формування екологічної компетентності вимагає визначення дидактичних принципів, які є загальним орієнтиром для визначення змісту, засобів, форм, методів організації навчання.

У дидактиці за терміном «принцип» закріпилось більш загальне нормативне значення, що вживається в розумінні «принцип навчання»²⁵⁷. Принципи навчання – основні вихідні вимоги до організації навчального процесу²⁵⁸. Аналіз педагогічних умов формування екологічної компетентності фахівців дозволяє визначити принципи.

Принцип розглядають передусім як логічну категорію, як узагальнення та поширення якогось педагогічного положення на ту галузь навчання й освіти, з якої цей принцип абстрагований. З методологічного погляду слід ураховувати, що перш ніж скеровувати і регулювати навчальний процес, дидактичні принципи самі мають бути абстраговані з реального педагогічного процесу. Оскільки, принципи навчання – це такі загальні положення, які абстрагуються з практики навчання²⁵⁹.

Як філософська категорія «Принцип» (від лат. Principium – начало, основа) – 1) першооснова, те, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорії, науки. Принцип стає центральним поняттям, основоположною ідеєю, що пронизує певну систему знання й субординує його; 2) вихідні положення певної теорії, діяльності; 3) внутрішнє переконання людини, основне правило поведінки. У межах теоретичного знання принцип означає вимогу розгортання самого знання у систему, де всі теоретичні положення логічно пов'язані між собою і впливають певним чином одне з одного. Будь-яка теоретична система знання ґрунтується на принципах, пов'язаних між собою.

Оскільки формування екологічної компетентності є багатоаспектним процесом, то визначимо і сутність принципів цілісного педагогічного процесу. Для того, щоб принципи були змістовні і дійсно слугували важливою віхою на шляху від теорії до практики, потрібно, на думку В.В. Краєвського, враховувати разом із закономірностями цілі педагогічної діяльності, конкретні умови, в яких відбувається педагогічний процес, вікові

²⁵⁶ Сластенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – С. 78.

²⁵⁷ Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с., с. 209.

²⁵⁸ Енциклопедія освіти / Акад.пед наук України; [гл. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. –С. 713.

²⁵⁹ Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – С. 396.

та інші особливості студентів, способи створення навчальних та виховних ситуацій²⁶⁰.

Принципи навчання – основні вихідні вимоги до організації навчального процесу. Вітчизняна педагогічна наука розкриває систему дидактичних принципів, виходячи з наукового розуміння сутності виховання і навчання. Ця система ґрунтується на дев'яти принципах.

Принципи освіти – вихідні положення, що визначають побудову, функціонування та розвиток системи освіти в Україні.

У процесі формування екологічної компетентності у майбутніх гірничих інженерів ми робимо акцент на такі **загальнодидактичні принципи** (науковості, систематизації, неперервності, індивідуалізації та диференціації, проблемності, свідомості і активності студентів, взаємозв'язку теоретичних знань і практичної діяльності та **специфічні** (інтегративності, зворотного зв'язку, професійної спрямованості майбутнього фахівця), а також **принципи екологічної освіти**: взаємозв'язаного розкриття глобальних, регіональних та локальних екологічних проблем; інтеграції природничо-наукових, соціально-економічних, правових аспектів екологічної взаємодії.

М. М. Скаткін вбачав **принцип науковості** у науковій достовірності відомостей, явлення явищ у взаємозв'язку, створення уявлень про пізнаваність світу тощо. Ці вимоги і сьогодні залишаються актуальними. Л. Я. Зоріна узагальнила і конкретизувала його як основний методологічний принцип, виділила основні види наукових знань (поняття, факти, теорії, закони тощо).

Даний принцип вимагає, щоб зміст освіти вищої школи відповідав сучасним надбаням науки у певній галузі знань, зокрема екологічних. Необхідно формувати пізнавальні інтереси у студентів, навчити їх володіти сучасними методами досліджень, систематично залучати до різних форм наукових пошуків, стимулювати інтерес до таких видів діяльності. Цей принцип був реалізований нами при розробці навчальних та робочих програм дисциплін науково-природничого циклу та загально-інженерної та професійної підготовки, а також під час розробки завдань для самостійного опрацювання, що в свою чергу підсилює дослідницьку діяльність та забезпечує розвиток творчих здібностей майбутнього гірничого інженера.

Принцип науковості є підґрунтям **принципу систематизації** знань. Принцип систематизації передбачає послідовне розгортання змісту знань з урахуванням логіки конкретної науки та логічних міжпредметних взаємозв'язків. Системність – невід'ємна властивість теоретичних знань, яка надає їх сукупності цілісного характеру, що забезпечує наявність у свідомості тих, хто навчається, структурно-функціональних зв'язків між елементами наукових знань. Ці зв'язки й забезпечують системність знань. Цей принцип стосується системної організації мислення, він слугує

²⁶⁰ Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – 400 с, с. 95.

відкриттю нових способів організації екологічної перетворювальної діяльності щодо засобів захисту організму від екологічної небезпеки. На разі, системність у формуванні екологічної компетентності вимагає синтезу знань з різних наук із подальшим глибоким методологічним аналізом наукових досягнень. Реалізація цього принципу забезпечувалась нами під час розробки навчальних та робочих планів підготовки студентів напряму «Гірництво».

Складниками системи формування екологічної компетентності є *суб'єкт пізнання* (майбутній фахівець), *процес*, *продукт* і *мета пізнання*, *умови*, в яких пізнавальна діяльність відбувається, розвивається і формується. В системі екологічних знань існує ієрархія понять, без розуміння якої понять не можуть формуватись системні й цілісні знання²⁶¹.

Принцип неперервності формування екологічної компетентності включає дві ланки – формальну і неформальну екологічну освіту, форми і методи яких різні, а мета одна: різнобічна підготовка спеціаліста здатного визначити, розуміти й оптимально вирішувати екологічні та соціально-екологічні проблеми регіонів проживання на основі наукових знань процесів розвитку біосфери, здорового глузду, загальнолюдських цінностей та досвіду.

«Принцип неперервності передбачає організацію виховання і навчального процесу від дитинства до глибокої старості»²⁶². Цей принцип важливий в умовах кожної ланки окремо, зокрема, в навчально-виховному процесі вищого технічного навчального закладу. Реалізація цього принципу передбачала формування екологічної компетентності майбутнього гірничого інженера неперервно від початку занять на першому курсі і до захисту дипломних проєктів, і включала дисципліни як природничо-наукового циклу так і дисципліни професійного спрямування. Такий підхід сприяв не лише здобуванню фундаментальних знань з питань екології, але й дав можливість кожному майбутньому гірнику усвідомити власну значущість, сформувати відповідну екологічну свідомість, поведінку і практичні професійні навички.

Реалізуючи принцип науковості важливо дотримуватися **принципу індивідуалізації та диференціації**. Реалізуючи цей принцип ми поділили студентів на групи за рівнем знань, умінь та навичок. Це дозволило, відштовхуючись від реального рівня знань та умінь студентів, за допомогою диференційованих завдань, індивідуально підійти до кожного та виявити їх потенціал.

Принцип проблемності полягає в організації навчального процесу шляхом залучення студентів до вирішення проблемних ситуацій, самостійного пошуку знань у процесі розв'язання навчально-професійних завдань, у процес пошуку і вирішення наукових і практичних задач. Цей принцип реалізовувався нами при розробці лекцій проблемного характеру та

²⁶¹ Зорина Л. Я. Дидактические ориентиры в практике обучения естественно-научным дисциплинам / Л. Я. Зорина // Современная дидактика: теория – практика / [под науч. ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева]. – М.: Изд. ИТП и МИО РАО, 1993. – С. 128.

²⁶² Про Концепцію екологічної освіти в Україні // Інформаційний збірник Міністерства освіти та науки України. – 2002. – №7. – С. 7.

завдань проблемного характеру для семінарських та практичних занять з дисциплін природничо-наукової підготовки, а також загально-інженерної та професійної підготовки, а саме: «Екологія», «Хімія», «Безпека життєдіяльності», «Екологія гірничого виробництва та каменеобробки» тощо. Гармонійне поєднання науково-дослідної та навчально-пізнавальної діяльності студентів в організації навчального процесу уможливило забезпечення формування спеціаліста, здатного до творчої праці в певній галузі народного господарства, зокрема в гірництві.

Реалізація *принципу свідомості й активності* студентів дає позитивний результат у формуванні екологічно компетентного фахівця, що визначається його активністю та спроможністю приймати рішення. Наведений принцип передбачає використання у процесі професійної підготовки проблемних методів, які спонукають студентів до активної пізнавальної діяльності у процесі навчання. Активне та свідоме засвоєння необхідних знань неможливе без встановлення взаємозв'язків вивченого матеріалу з майбутньою професійною діяльністю, що сприяє формуванню власної думки.

Реалізація зазначеного принципу в майбутній професійній діяльності забезпечить свідоме прийняття екологічно виважених рішень, за які фахівці будуть нести персональну відповідальність.

Принцип взаємозв'язку теоретичних знань та практичної діяльності при підготовці фахівців вищої кваліфікації займає чільне місце у дидактиці вищої школи. Мета і зміст навчання у ВНЗ повинні передбачати не лише виклад науково-теоретичних положень, понять та законів, а й розкривати їх місце і значення у навколишньому світі, у реальному житті. Отже майбутній гірничий інженер повинен розуміти необхідність засвоєння екологічних знань, умінь і навичок і бачити подальшу перспективу їх застосування в майбутній професійній діяльності.

Реалізація цього принципу полягала у розкритті значення теоретичних знань у практичній діяльності та загалом у життєдіяльності людини; введенні в навчальні курси професійно значущого матеріалу і формуванні відповідних умінь; організації практичної діяльності з метою набуття вмінь застосовувати отримані знання на практиці. Реалізація принципу взаємозв'язку теоретичних знань і практичної діяльності здійснювалась під час практичних та лабораторних занять, а також в ході навчальних та виробничих практик, що забезпечувало за свідомість навчального процесу, вказувало на його професійне значення.

Слід врахувати, що для ефективного формування екологічної компетентності у майбутніх гірничих інженерів лише загальнодидактичних принципів недостатньо, тому необхідно дотримуватись також *специфічних принципів навчання*, а саме:

Принцип інтегративності усіх ланок навчально-освітнього процесу враховує те, що екологічна компетентність є багатоаспектним, поліфункціональним й інтегративним явищем. Застосування зазначеного принципу підвищить ефективність процесу формування екологічної

компетентності майбутніх фахівців гірничої галузі. Нині основне навантаження з екологічної освіти поки-що покладається на фундаментальні дисципліни науково-природничого блоку, та й то як додаток до спеціальних дисциплін. Крім того екологічні знання, як правило, подаються відокремлено від інших, що свідчить про недостатню реалізацію міжпредметних зв'язків.

Інтеграція ж розглядається як процес, результатом якого є досягнення єдності й цілісності, погодженості в середині системи, заснованої на взаємозалежності окремих спеціалізованих елементів²⁶³.

На думку М. М. Берулави, інтегративний зміст освіти розглядається як «процес і результат взаємодії її структурних елементів, які супроводжуються ростом системності й ущільненості знань»²⁶⁴.

Інтерактивні особистісно орієнтовані технології сприяють активізації рефлексивних процесів, усвідомленню особистого ставлення до природи, дозволяють вправлятися у екологічно доцільній, виваженій поведінці. Завдяки інтерактивним особистісно орієнтованим технологіям джерелом інформації, носіями екологічних норм і вимог виступають самі студенти, які екологічні норми і вимоги сприймають як свій власний вибір і рішення, що є значно потужнішим стимулом, ніж зовнішнє примушування.

Реалізація принципу інтегративності полягала у введенні екологічної складової у дисципліни всіх циклів підготовки фахівця з гірництва, оскільки досягнення загальної мети в межах однієї навчальної дисципліни неможливе.

Принцип **зворотного зв'язку** полягає у взаємодії суб'єкта і об'єкта освітньої діяльності, що відіграє важливу роль у функціонуванні моделі формування екологічної компетентності. Без зворотного зв'язку неможливим є визначення доцільності поведінки системи та її адаптація до нових умов існування. Проте, принцип зворотного зв'язку виражається не лише у виконанні й систематичному контролі рішень, й передбачає ініціативність, активне розуміння та співтворчість. Зворотна ініціатива передбачає наявність у об'єкта освітньої діяльності почуття громадянської відповідальності та відповідальності за свою справу, а також єднання волі та дій викладача і студентів.

Принцип професійної спрямованості екологічних знань, дає можливість стверджувати, що кожен метод чи прийом навчання, кожне навчальне заняття має бути спрямоване на майбутню екологічно свідому професійну діяльність шляхом створення навчально-професійних проблемних ситуацій. Реалізація цього принципу забезпечувалась шляхом встановлення міжпредметних зв'язків між фундаментальними природничо-науковими, загальнотехнічними та професійно спрямованими дисциплінами, а також практичною виробничою діяльністю.

Ефективне формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів можливе також за умови дотримання **принципів екологічної освіти**, а саме:

²⁶³ Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука. – К. : УРЕ, 1974. – С. 287.

²⁶⁴ Берулава М. Интеграция содержания образования / М. Берулава – М.: Педагогика, 1993. – С. 6.

дотримання *принципу взаємозв'язаного розкриття глобальних, регіональних та локальних екологічних проблем* дозволяє торкнутися почуття та інтелекту студентів, розвивати здатність мислити глобально та водночас діяти локально. Реалізація зазначеного принципу сприяє встановленню шляхів виникнення екологічних проблем а, отже, неадекватних дій людей, що нехтують екологічним імперативом. Різний просторовий рівень екологічних явищ розглядається у взаємозв'язку з цілісністю екосистеми. Важливість цього принципу пов'язана з особливостями сприйняття інформації, що ґрунтується на конкретних явищах про факти впливу на навколишнє середовища в певній місцевості і викликають емоційний відгук, тому краще осмислюються та сприяють усвідомленню не лише місцевих, локальних, а й регіональних та глобальних проблем, наслідків своєї поведінки і діяльності у довіллі, необхідності власно участі у вирішенні цих проблем.

Принцип інтеграції природничо-наукових, соціально-економічних, правових аспектів екологічної взаємодії забезпечує взаємодію всіх сфер теоретичної і практичної свідомості і різних видів діяльності студентської молоді.

Ґрунтування на окреслених основних принципах навчання створює умови та забезпечує інтеграцію екологічних знань у всі сфери людської діяльності, формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів за рахунок конструювання змісту навчальних програм, включення екологічних відомостей у відповідні курси дисциплін і створення відповідних спецкурсів.

Нам імпонує думка, яку висловлює Р. Шеннон, що будь-який набір правил для побудови моделі може слугувати лише каркасом майбутньої моделі або початком в її побудові²⁶⁵.

Всі ці положення нами враховані при побудові моделі формування екологічної компетентності майбутнього гірничого інженера. Ми обрали структурно-функціональну модель, яка включає такі складові:

1. Соціальне замовлення;
2. Мету;
3. Наукові підходи та дидактичні принципи;
4. Зміст підготовки;
5. Методи та етапи підготовки;
6. Моніторинг сформованості екологічної компетентності.

Розроблена нами модель є багатопредметною та змінна за своєю сутнісною основою. В дослідженні ступінь відповідності моделі реальній дійсності була співвіднесена до мети дослідження та визначеному типу моделі – структурно-функціональна, в основі якої лежать сутнісні зв'язки та відносини між компонентами системи. Модель формування екологічної компетентності майбутнього гірничого інженера є педагогічною системою,

²⁶⁵ Шеннон Р. Иммитационное моделирование систем – искусство и наука / Р. Шеннон. – М.: Мир, 1978. – 420 с.

яка спрямована на формування екологічної компетентності та передбачає наукове обґрунтування комплексу умов ефективності її формування. Структура розробленої нами моделі формування екологічної компетентності включає взаємопов'язані компоненти: цільовий, організаційно-змістовий, функціональний, результативний.

Реалізація цільового компоненту комплексної моделі формування екологічної компетентності майбутнього гірничого інженера орієнтована на досягнення головної стратегічної мети – розвитку екологічної компетентності фахівця, як фактора підготовки екологічно свідомої особистості.

Розроблена модель є цілісною, оскільки всі вказані компоненти взаємозв'язані та кожен з них несе певне змістовне навантаження і працюють на кінцевий результат – формування у майбутнього гірничого інженера екологічної компетентності.

Серед основних підходів при формуванні екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів в процесі професійної підготовки нами реалізовані системний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, синергетичний, акмеологічний, професіографічний, технологічний та компетентнісний підходи.

Організаційно-змістовий компонент моделі визначає зміст навчального процесу, в якому формується екологічна компетентність студентів-гірників і включає педагогічні умови, дидактичні одиниці та педагогічні технології, які використовують в процесі дослідження. Педагогічні умови визначають режим при якому формування екологічної компетентності буде ефективним. Дидактичні одиниці, які представляють зміст дисципліни, дозволяють відповісти на питання: «Що вивчати?», а педагогічні технології – на питання «Яким чином?».

Змістовим компонентом моделі є реалізація соціального замовлення на компетентних спеціалістів з напрямку «Гірництво». Результатом навчання має бути екологічно компетентний майбутній гірничий інженер.

На основі аналізу теоретичних досліджень та вивчення педагогічної практики в основу формування екологічної компетентності нами покладено систему принципів: загальнодидактичні; специфічні; екологічної освіти.

Організаційно-змістовий компонент моделі розроблений з урахуванням зазначених підходів та принципів. В основі побудови моделі екологічної компетентності майбутнього гірничого інженера лежать виділені в її структурі екологічні компетенції, які визначили основні взаємопов'язані напрями підготовки майбутніх фахівців.

Предметно-методичний напрям – це система теоретичних знань сутності, специфіки та способів організації екологічної освіти майбутніх гірничих інженерів, а також система практичних вмінь, засвоєння яких забезпечує формування спеціальної екологічної компетенції майбутніх гірничих інженерів. Цей напрям було реалізовано через зміст дисциплін гуманітарної, природничо-наукової та професійно спрямованої підготовки.

Другий напрям – ціннісно-орієнтований – передбачає вивчення теоретичних основ екологічної освіти, в тому числі філософського, культурологічного, нормативно-правового аспектів, які сприяють формуванню почуття громадянської та професійної відповідальності за стан навколишнього середовища, і забезпечує розвиток екологічної компетентності студента.

Метою моделювання процесу формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів у процесі професійної підготовки є розробка моделі, яка б допомогла підвищити ефективність цього процесу та сформувала у громадянина здатність приймати рішення та діяти в інтересах довкілля. Професійно-особистісна підготовка передбачає розвиток професійно значущих якостей майбутнього гірничого інженера, необхідних для оволодіння ними соціально-особистісної екологічної компетенції: працездатності, комунікабельності, здібностей до творчості та самоуправління.

Формування екологічної компетентності орієнтує навчальний процес на наближення навчальної діяльності до предметних та соціальних умов майбутньої професійної діяльності. Теоретичне усвідомлення проблеми дослідження підтверджує нашу думку про те, що при конструюванні моделі формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів головна мета полягає в тому, щоб забезпечити гнучкість системи, її здатність швидко реагувати, пристосовуватись до умов які постійно змінюються, використовуючи різноманітні методи²⁶⁶. Компоненти розробленої та запропонованої нами моделі розкривають внутрішню організацію процесу формування екологічної компетентності – мета, задачі, зміст основних ідей, організаційних форм та методів – і відповідають за взаємодію між елементами даного процесу²⁶⁷. Результат функціонування моделі залежить як від ефективного функціонування кожного з компонентів, так і від їх взаємодії. З метою досягнення бажаного результату, передбачається прямий та зворотній зв'язки між суб'єктами навчально-виховного процесу за допомогою якого здійснюється управління та корегування навчальної діяльності студентів.

Виокремлення компонентів в моделі дозволило розбити її на блоки (цільовий, організаційно-змістовий, процесуальний, результативний), які дозволяють більш чітко уявити цілеспрямований процес формування екологічної компетентності (рис. 3.7).

²⁶⁶ Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизация / Под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева. – М.: Педагогика, 1983. – С. 81.

²⁶⁷ Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие / [Под ред. Н. В. Кузьминой]. – Л.: ЛГУ, 1980. – 170 с, с.46.

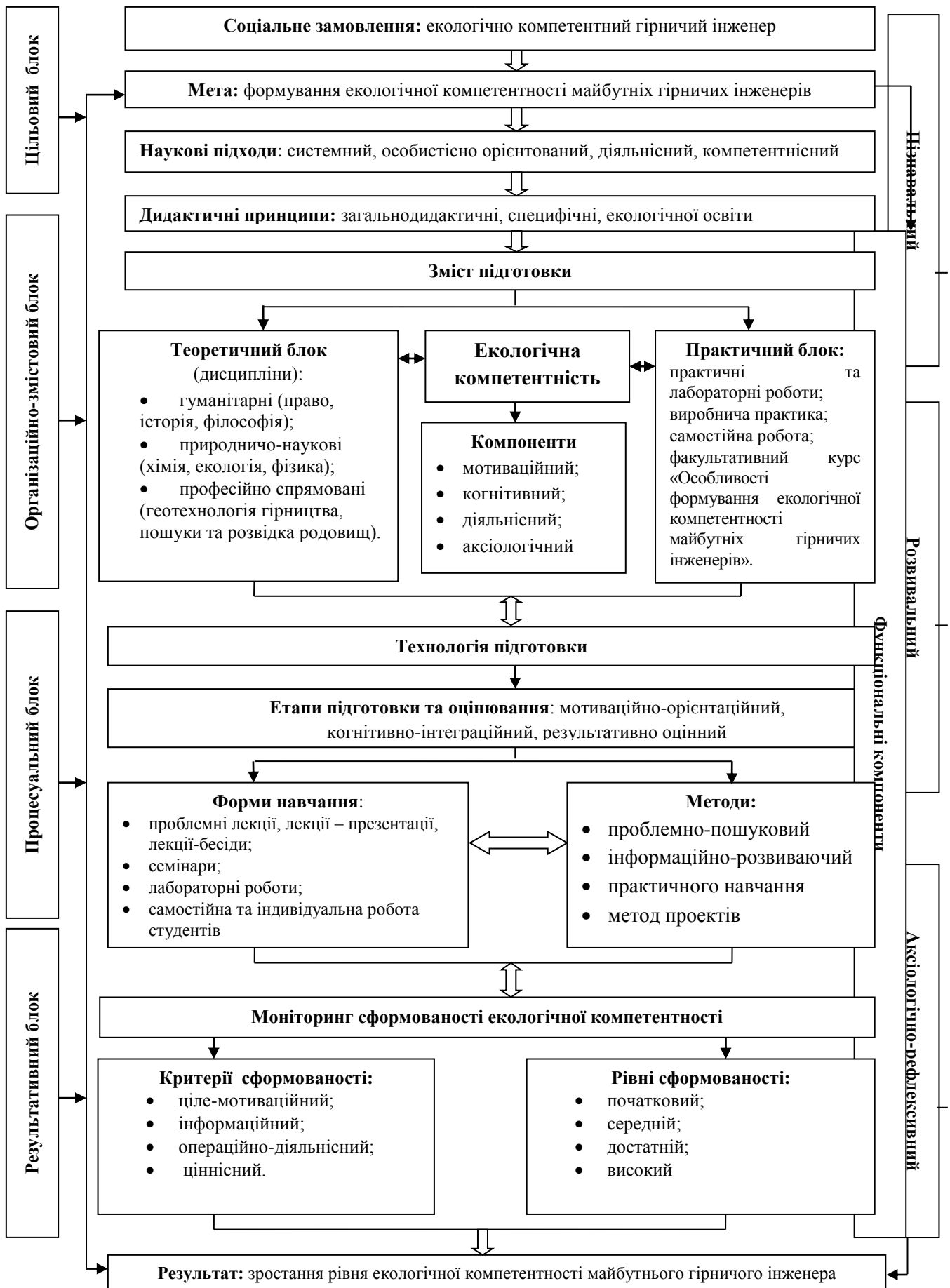


Рис. 3.7. Структурно-функціональна модель формування екологічної компетентності майбутнього гірничого інженера

Цільовий блок включає соціальне замовлення, яке полягає у підготовці екологічно компетентного гірничого інженера. Соціальне замовлення визначає мету процесу формування екологічної компетентності. Застосування компетентнісного підходу в цільовому блоці моделі передбачає у якості результату не знання, уміння та навички, а формування екологічної компетентності, як складової професійної компетентності, яка дозволяє вирішувати професійні завдання не завдаючи шкоди довкіллю, що визначає специфіку сучасного процесу підготовки майбутніх гірничих інженерів.

Метою процесу формування є підвищення рівня екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів у процесі професійної підготовки.

Сформульована мета освітнього процесу цієї моделі потребує постановки задач для її досягнення. Такими в моделі є: формування у студентів позитивної екологічної мотивації та ціннісного ставлення до навколишнього середовища; засвоєння студентами екологічних знань та принципів охорони навколишнього середовища та раціонального природокористування, розвиток вмінь та навичок їх застосування у процесі професійної підготовки; розвиток у студентів творчої ініціативи до екологічно свідомих та грамотних дій у майбутній професійній діяльності. Означені задачі, обумовлені тим, що екологічна компетентність як складова професійної компетентності формується поступово і засобами всіх дисциплін навчального плану. Якщо всі компоненти сформовані на високому рівні, то можемо стверджувати про сформованість екологічної компетентності.

Відповідно до визначеної мети, процес формування екологічної компетентності майбутнього гірничого інженера ми розглядаємо як специфічний вид навчальної діяльності, який направлений на студента з метою розвитку та формування його особистості як професіонала.

Організаційно-змістовий блок моделі, в якому можна виділити структурні та функціональні компоненти екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів, дидактичні принципи, наукові підходи, реалізація яких в єдності сприятиме інтеграції всіх компонентів моделі у формуванні екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів.

У структурі екологічної компетентності майбутніх фахівців з напрямку «Гірництво» ми виділили мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та аксіологічний компоненти.

Мотиваційний компонент характеризує наявність у майбутнього фахівця таких мотивів як: інтерес до обраної професії та схильність займатися нею; потреба у самовираженні та самовдосконаленні, які обумовлені потребами особистості; потреба цілісного збагачення знань про навколишнє середовище; самоусвідомлення особистості у професійній діяльності (впевненість у власній професійності, та у володінні достатнім потенціалом); потреба ефективно вирішувати проблеми гірничого виробництва; потреба знаходити екологічно виважені рішення виробничих проблем та передбачати наслідки прийнятих рішень тощо. Завдання даного

компоненту полягає у формуванні у майбутнього спеціаліста стійких мотивацій до екологічно спрямованої професійної діяльності, розуміння змісту цієї діяльності та безпосередньо власного місця в ній.

Когнітивний компонент передбачає, що майбутній фахівець може оптимально використовувати екологічні знання в професійній діяльності; свідомо ставити та добиватись екологічно доцільних професійних задач. Даний компонент вимагає з боку майбутнього професіонала реальної екологічно спрямованої дії, вчинку, вироблення екологічно спрямованої професійної звички.

В розробленій моделі основним показником діяльнісного компонента екологічної компетентності майбутнього гірничого інженера є здатність самостійно приймати екологічно виважені рішення в своїй професійній діяльності, вміння працювати в колективі, також бути здатним до самопізнання та об'єктивної самооцінки, що виражається в умінні адекватно оцінити власні можливості в процесі діяльності.

Аксіологічний компонент передбачає становлення у майбутнього фахівця з гірництва системи екологічно значущих ціннісних орієнтацій, переконання в необхідності щоденного дотримання норм і правил раціонального природокористування. Цей компонент реалізується у вигляді екологічно спрямованої громадянської позиції особистості.

У процесі формування екологічної компетентності мають реалізовуватися основні функціональні компоненти, які забезпечать високий рівень екологічно спрямованої підготовки майбутніх гірничих інженерів. Основними функціональними компонентами процесу формування екологічної компетентності, на нашу думку, є:

- пізнавальний – засвоєння екологічних знань, розвиток умінь та навичок у процесі професійної підготовки;
- розвивальний – забезпечує формування якостей, що сприятимуть становленню та самореалізації особистості у майбутній професійній діяльності;
- аксіологічно-рефлексивний – реалізується як стійка система відносин, що проявляються у поведінці, вчинках, екологічній спрямованості особистості; спрямований на формування у студента професійних екологічно направлених цінностей, громадянської позиції тощо.

Усі функціональні компоненти взаємозв'язані між собою та працюють як єдиний процес задля формування екологічно компетентної особистості.

Важливими компонентами моделі, які забезпечують ефективність педагогічного процесу формування екологічної компетентності є наукові підходи та дидактичні принципи, які дозволять створити оптимальні умови, вибрати методи, форми та засоби успішної реалізації цього процесу та матимуть визначальне значення для добору змісту та створення технології формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів.

Процесуальний блок має на меті добір змісту та розробку технології формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів. Цей

блок включає етапи організації освітнього процесу, блоки теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців, методи навчання.

Формування екологічної компетентності у студентів, які навчаються за напрямом «Гірництво», відбувається послідовно та здійснюється за участі всіх компонентів освітнього процесу як єдиного цілого. Поетапність дій будь-якої технології спрямована на досягнення бажаного результату. Послідовність та порядок виконання дій повинні базуватися на внутрішній логіці функціонування і розвитку процесу формування екологічної компетентності, тому у технології формування екологічної компетентності ми виділили мотиваційно-орієнтаційний, когнітивно-інтеграційний та результативно-оцінний етапи.

На мотиваційно-орієнтаційному етапі відбувається позитивна мотивація навчальної діяльності майбутніх гірничих інженерів, здійснюється мотивування до формування екологічної компетентності. В змісті цього етапу виділяємо розуміння суттєвих особливостей екологічної компетентності та встановлення її значення для майбутньої професійної діяльності. Другий етап має на меті засвоєння системи екологічних знань, розвиток конкретних умінь і навичок та інтеграцію їх в подальший процес оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками, формування досвіду прийняття екологічно правильних професійних рішень у майбутній професійній діяльності. Мета та зміст результативно-оцінного етапу передбачають виділення критеріїв та відповідних показників сформованості й встановлення рівнів їх сформованості. Кожен з етапів реалізується через теоретичний та практичний блоки. Теоретичний блок передбачає вивчення дисциплін гуманітарного, природничо-наукового, професійного спрямування. Проте, завдяки екологізації змісту обов'язкових навчальних дисциплін, здійснюваної на основі принципів міждисциплінарності і комплементарності, реалізується лише частина змісту, необхідного для формування екологічної компетентності майбутнього гірничого інженера. Значна частина важливих питань припадає на навчально-виховну роботу поза аудиторією. Насамперед це аспекти, безпосередньо спрямовані на формування почуття особистої причетності до виникнення і вирішення екологічних проблем, відповідальності, формування вмій приймати екологічно виважені рішення, відповідних навичок і моделей поведінки. Зміст цих аспектів має на меті розглянути запропонований нами факультативний курс **«Особливості формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів»**.

Формами реалізації запропонованої моделі є лекції-презентації, лабораторні роботи, самостійна (індивідуальна) робота студентів, ділові та рольові ігри. З метою реалізації запропонованих форм навчання в нашій моделі використовуються методи, які спрямовані, передусім, на виховання та розвиток майбутніх фахівців у процесі навчання, на засвоєння ними знань, вмій та навичок. Методи навчання, які ми виокремлюємо, інформаційно-розвивальний, проблемно-пошуковий, метод практичного навчання та метод проектів. В якості засобу навчання в моделі формування екологічної

компетентності майбутнього гірничого інженера ми пропонуємо використання вдосконалених курсів «Екологія» та «Хімія», а також факультативного курсу «Особливості формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів», дидактичною метою якого є надання навчальному процесу цілісності, оскільки знання з фундаментальних дисциплін широко інтегровані в подальшому у вивчення дисциплін професійного спрямування. Вивчення зазначених предметів сприятиме високому рівню системності знань, а також навчання умінням та навичкам самостійної роботи.

Результативний блок запропонованої моделі розроблено з урахуванням сучасних вимог ринку праці до підготовки гірничих інженерів.

Контрольно-аналітичний супровід формування екологічної компетентності майбутніх фахівців з гірництва має відповідати ряду вимог, а саме: відповідність цілям та задачам діагностики; відповідність та адекватність змісту; сучасність, науковість та технологічність методів і засобів аналізу; наявність системи науково обґрунтованих критеріїв; об'єктивність результатів.

При розробці системи моніторингу щодо визначення рівня сформованості екологічної компетентності майбутнього гірничого інженера важливим, на нашу думку, є чітке окреслення результатів, визначення стандартів та встановлення відповідності засобів діагностики (анкети, тестування, опитування тощо). На відміну від контролю, який має на меті виявити рівень навчальних досягнень, моніторинг відповідає на питання: «Чому такий рівень навчальних досягнень і як можна покращити цей результат?»²⁶⁸. Такий підхід до аналізу результатів є доцільним з огляду на завдання, які ми ставимо в процесі реалізації запропонованої моделі.

В якості критеріїв, які дозволяють встановити рівень сформованості екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів у процесі професійної підготовки, ми визначили такі, які відповідають встановленим структурним компонентам екологічної компетентності, а саме: цілемотиваційний; інформаційний; операційно-діяльнісний; ціннісний.

Основні методи діагностики, які ми використовуємо з метою встановлення рівня екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів є анкетування, тестування, опитування. Моніторинг рівня сформованості екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів доречно здійснювати за такими напрямками:

- оцінка рівня сформованості мотивів, що спонукають до екологічно виваженої професійної діяльності;
- оцінка рівня сформованості екологічно спрямованих знань, умінь та навичок;
- оцінка рівня сформованості екологічно направлених цінностей;

²⁶⁸ . Бобеляк Н. Моніторинг в освіті / Н. Бобеляк, Н. Кондрашова, І. Пукач, С. Сімченко // Педагогічна думка. – 2010. – № 4. – С. 23.

- самооцінка рівня сформованості екологічної компетентності;
- оцінка рівня сформованості екологічної компетентності

Отже, розроблена експериментальна модель формування екологічної компетентності майбутнього гірничого інженера забезпечує: 1) формування у студентів інтегративних знань, умінь та навичок; 2) формування екологічної професійної спрямованості особистості студента; 3) використання курсу «Особливості формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів», який встановлює тісний міжпредметний зв'язок між фундаментальними та спеціальними дисциплінами професійного спрямування.

3.5. Структурна модель формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу (Казьмерчук А. В.)

З метою забезпечення формування професійної культури майбутнього менеджера туризму доцільно використовувати методи моделювання, як ключового засобу отримання повної інформації про професійну культуру майбутнього фахівця. Моделювання в педагогіці застосовується для вирішення таких завдань, як поліпшення планування виховного процесу, оптимізація структури навчального матеріалу, управління пізнавальною діяльністю, управління навчально-виховним процесом та ін.

Поняття “модель” (від лат. *modulus* – міра, зразок) – це об’єкт-замінник, який у визначених умовах може замінити об’єкт-оригінал, відтворюючи властивості, що цікавлять, і характеристики оригіналу²⁶⁹.

В. Штоф²⁷⁰ характеризує модель як уявну чи матеріально реалізовану систему, яка адекватно відображає предмет дослідження і здатна замінити його так, що вивчення моделі сприяє отриманню нової інформації про цей предмет.

Розглядаючи аспекти моделювання у соціально-педагогічному процесі, Ю. Тарський тлумачить модель як концептуальний інструмент, аналог певного фрагменту соціальної дійсності, який слугує для зберігання і розширення знань про властивості і структури процесів, що моделюються, орієнтований на управління ними²⁷¹.

Ми погоджуємося з С. Вітвицькою, що модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі²⁷².

²⁶⁹ *Новейший философский словарь* / сост. А. А. Грицанов. – Мн. : Эгвес, 2006. – С. 435.

²⁷⁰ *Штоф В. А.* Моделирование и философия / Виктор Александрович Штоф. – М. ; Л. : Наука, 1966. – С. 19.

²⁷¹ *Тарський Ю. И.* Методология моделирования в контексте исследования образовательных систем : материалы регион. науч.-практ. конф., (16-17 сентября 2004 г.) / Ю. И. Тарський. – Пермь, 2004. – С. 22-29.

²⁷² *Вітвицька С. С.* Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модул.-рейтинг. системою навчання / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. літ., 2011. – С. 31.

Існують різні варіанти застосування моделі, яка дає можливість чітко визначати компоненти, які утворюють систему; схематично розглядати зв'язки між ними, порівнювати зв'язки в середині модельованого об'єкта із зв'язками всередині моделі; генерувати ідеї, ставити питання щодо об'єкта дослідження. Це метод створення і дослідження моделей.

Як наголошує В. Михеев, поширення поняття «моделювання» в педагогічних дослідженнях пояснюється різноманіттям його гносеологічних функцій, що зумовлює вивчення педагогічних явищ і процесів на спеціальному об'єкті – моделі, яка допомагає розкрити взаємовідношення між властивостями і елементами навчально-виховного процесу²⁷³. Воно має декілька аспектів застосування, а саме:

- гносеологічний, модель виступає як проміжний об'єкт у процесі пізнання якогось явища;
- загальнометодологічний, дає можливість оцінити взаємозв'язки між елементами навчально-виховного процесу на різних рівнях;
- психологічний, описує різні сторони навчальної та педагогічної діяльності.²⁷⁴

У педагогічному моделюванні об'єктом завжди виступає її зміст освіти. Його модельне проектування характеризується реалізацією, через зміст та його концептуальну організацію, цілей навчання відповідно до тих настанов, які визначаються суспільством на нормативному рівні²⁷⁵.

Моделювання – це метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях, тобто вивчення моделей реально існуючих предметів та явищ, які складаються для визначення або покращення їх характеристик²⁷⁶.

Головна перевага моделювання — можливість охопити систему цілісно.

Як підкреслює Ю. Бабанський, моделювання допомагає систематизувати знання про явище або процес, який вивчається, підказує шляхи їх більш цілісного опису, дозволяє більш повно встановити зв'язки між компонентами, відкриває можливості для створення цілісної класифікації²⁷⁷.

На думку М. Якубовські, головною перевагою моделювання є цілісність представлення інформації. За допомогою методу моделювання відокремлюються цілісні системи і досліджується їх функціонування²⁷⁸.

²⁷³ Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. – 3-е изд., стереотип. – М. : КомКнига, 2006. – 200 с.

²⁷⁴ Там само.

²⁷⁵ Князева Е. Н. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – СПб. : Алтейя, 2002. – 414 с.

²⁷⁶ *Философский энциклопедический словарь*. – М. : ИНФРА-М, 2009. – 568, [1] с.

²⁷⁷ Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Бабанский Ю. К. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.

²⁷⁸ Якубовські М. А. Теоретико-методологічні основи математичного моделювання професійної діяльності вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / М. А. Якубовські ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2004. – 405 с.

До основних принципів моделювання С. Архангельський відносить: наочність – виразність моделі (конструктивна, образотворча, знакова, символічна), визначеність – чітке виділення певних сторін визначення, об'єктивність – незалежність проведення досліджень від особистих переконань дослідника²⁷⁹.

Методологічним проблемами розробки моделі спеціаліста присвячені роботи О. Іванової, Є. Клімова, В. Сластеніна, Е. Смирнової, Г. Суходольського, Н. Тализіної, В. Щадрикова.

Побудова моделі професійної підготовки, на думку Е. Смирнової, передбачає встановлення: функціональної сутності спеціаліста, широти його професійного профілю, професіографічних характеристик, експертних оцінок і прогнозів розвитку цієї діяльності на найближчу або віддалену експертизу²⁸⁰.

Педагогічний аспект моделювання полягає у можливості визначити актуальні та перспективні завдання навчально-виховного процесу. У зв'язку з цим модель формування професійної культури майбутнього менеджера туризму має своє цільове призначення і розглядається як:

- основа для складання програми дослідження готовності професорсько-викладацького складу до формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму;
- взірць, на досягнення якого спрямований навчально-виховний процес вищого навчального закладу;
- зразок для самоконтролю професійних якостей, які формуються у процесі позааудиторної діяльності вищого навчального закладу.

У своїх дослідженнях щодо теорії і методики моделювання управлінської діяльності В. Пикельна характеризує як:

- метод наукового дослідження;
- основу розробки нової теорії;
- механізм визначення перспективи розвитку²⁸¹.

В. Пикельна класифікує моделі на: графічні та текстові (або вербальні), які ніби описують об'єкт дослідження кількісних показників та певні фізичні величини. Моделі управління, наголошує дослідник, допомагають вивчити властивості, особливості реального об'єкта, виявити характерні риси поведінки керівника²⁸².

Як ми зазначали, модель формування професійної культури майбутнього менеджера туризму слід будувати на основі таких наукових підходів: системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, культурологічний, професіографічний, синергетичний, технологічний. Усі ці наукові підходи розглянуті у першому розділі дисертаційного дослідження.

²⁷⁹ Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.

²⁸⁰ Смирнова Е. А. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е. А. Смирнова. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1977. – 136 с.

²⁸¹ Пикельная В.С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / Пикельная В.С. ; Криворож. пед. ин-т. – К., 1993. – 374 с.

²⁸² Там само.

Наявність моделі формування професійної культури майбутніх управлінців дозволяє вирішувати низку проблем, перш за все:

- визначити конкретну мету позааудиторної діяльності у вищому навчальному закладі;
- конкретизувати вимоги професії до особистості й допомогти майбутнім менеджерам туризму усвідомити значення професійної культури для їх професійного становлення;
- активізувати процес самопізнання, самоосвіти майбутніх менеджерів туризму;
- здійснити контроль ефективності процесу формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу.

У нашому дослідженні модель відтворює цільовий, змістовий, контрольний-оцінний блоки та технологію формування професійної культури майбутнього менеджера туризму в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу.

Проаналізувавши різні типи моделей, ми прийшли до висновку, що меті нашого дослідження найбільш відповідає модель структурного типу, яка відображає єдність структурних компонентів (мета, зміст, процес, результат), що забезпечують цілісність навчально-виховного процесу.

Отже, модель відображає: системний склад елементів процесу; відтворюючі елементи системи; характер зв'язків між елементами системи; педагогічну технологію.

Розроблення нами педагогічної моделі розділяється на два етапи. Першим етапом є створення якісної моделі об'єкта та побудова структурної моделі. Перший етап передбачає визначення об'єкта дослідження, накопичення достатньо знань про нього, обґрунтування необхідності використання методу моделювання, вибір найбільш суттєвих змін. У результаті побудована модель формування професійної культури майбутнього менеджера туризму в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу.

На другому етапі відбулася побудова блоків моделі педагогічного об'єкта, математичний аналіз результатів вимірювання і створення його математичної моделі.

Досліджуючи взаємозв'язок культури і освіти, Р. Позінкевич наголошує, що „система освіти має вийти на якісно нові історичні рубежі”²⁸³. Він розглядає звернення наукової педагогічної думки до аналізу історичних освітніх моделей та їхньої еволюції як доказ інтенсивних пошуків „культурно-освітніх” і „культурно-виховних” шляхів виходу сучасної освіти з кризового стану²⁸⁴.

На основі аналізу наукових праць О. Антонової, Ю. Бабанського, С. Вітвицької, О. Дубасенюк, В. Сластьоніна, Е. Смирнової та ін. з проблем

²⁸³ Позінкевич Р. О. Освіта в системі культури / Р. О. Позінкевич. – Луцьк : Вежа : Волин. держ. ун-т ім. Л. Українки, 2000. – 348 с.

²⁸⁴ Там само.

моделювання освітніх систем, ними було визначено, що необхідно виділити низку компонентів: мета моделювання; об'єкт моделювання; сама модель; ознаки, її структурні компоненти, залежно від природи об'єкта моделювання, його специфіки.

На нашу думку, метою моделювання процесу формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу є розробка такої моделі, яка врахувала б специфіку професійної діяльності майбутніх менеджерів туризму, специфіку позааудиторної діяльності та дозволила б підвищити ефективність цього процесу, співвідносити його з вимогами суспільства.

В якості об'єкта моделювання у нашому дослідженні, виступає процес формування професійної культури майбутнього менеджера туризму в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу.

Під моделлю формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу ми розуміємо опис та теоретичне обґрунтування структурних складових цього процесу.

У процесі створення моделі формування професійної культури майбутнього менеджера туризму в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу ми керувалися:

- кваліфікаційними вимогами до менеджера, обумовленими соціальним замовленням;
- галузевими стандартами вищої освіти за напрямом підготовки “Менеджмент”, спеціальністю “Менеджмент організацій і адміністрування”²⁸⁵;
- навчальними планами та програмами професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму.

Цільову складову моделі формування професійної культури майбутнього менеджера туризму в позааудиторній діяльності складає соціальне замовлення – сформованість професійної культури у майбутнього менеджера туризму, мета та завдання процесу формування професійної культури.

Мета визначає загальну спрямованість усієї позааудиторної діяльності вищого навчального закладу. Метою процесу формування є підвищення рівня професійної культури майбутніх менеджерів туризму.

Структурна модель формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму розкриває особливості структури (з яких елементів та етапів утворений процес формування), послідовність, зв'язок цих елементів і загалом особливості конструювання змісту формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу (див.рис.2.1.).

²⁸⁵ *Галузевий стандарт вищої освіти. Галузь знань 0306 «Менеджмент і адміністрування». Спеціальність 7.03060101, 8.03060101 «Менеджмент організацій і адміністрування (за видами економічної діяльності)» / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – Київ, 2011. – 247 с.*

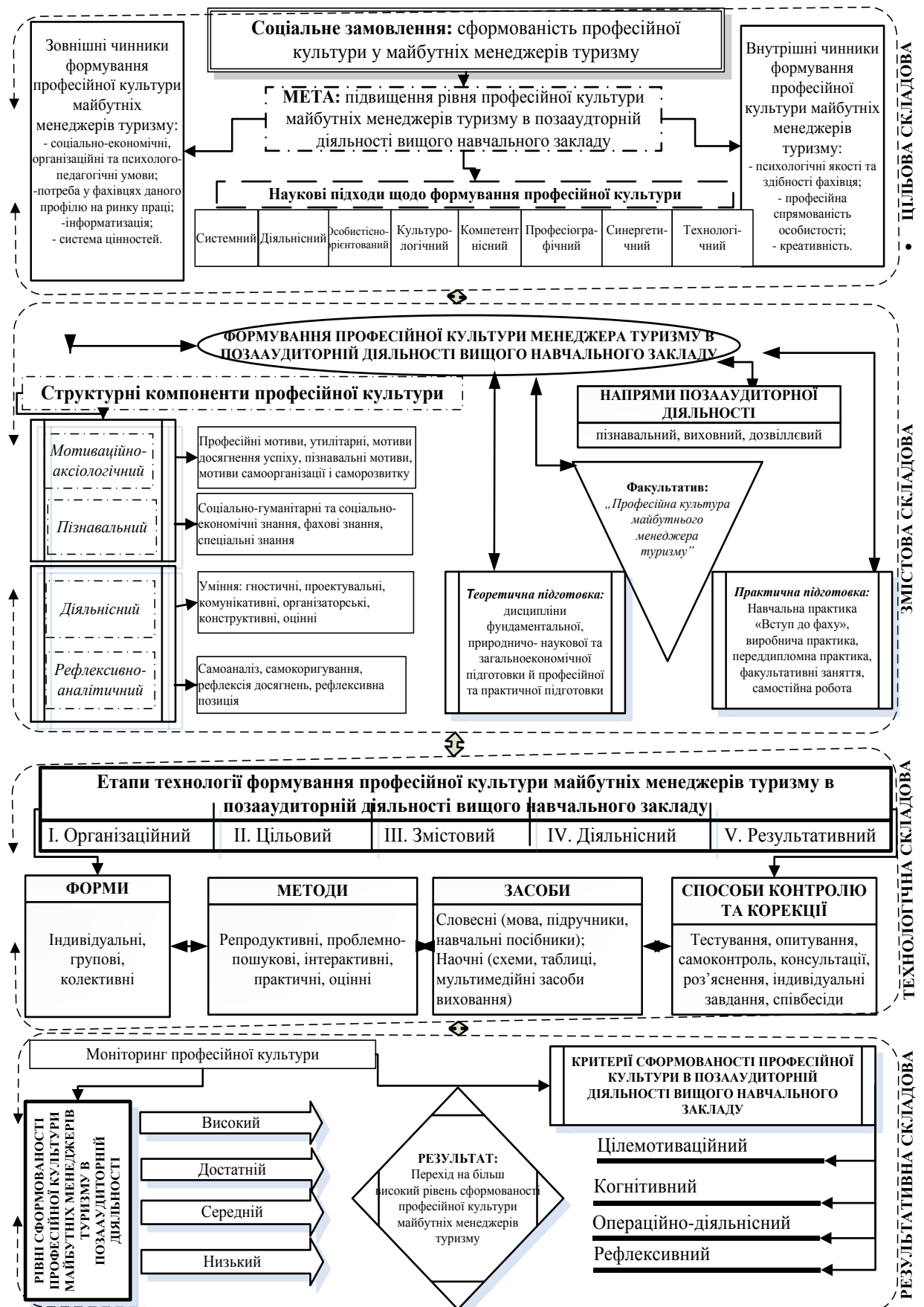


Рис. 2.1. Модель формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу

Важливе значення для майбутніх менеджерів туризму має усвідомлення ними структури та результатів своєї діяльності. У нашому дослідженні процесом формування буде слугувати створена нами модель, а результатом – професійна культура майбутніх менеджерів туризму.

Цільова складова моделі формування професійної культури включає в себе соціальне замовлення, яке виражається у потребі в фахівцях із сформованою професійною культурою у галузі туризму; мету – підвищення рівня професійної культури і зовнішні та внутрішні чинники формування професійної культури майбутнього менеджера туризму.

Мета визначає загальну спрямованість системи підготовки фахівця. Цілі навчання деякими авторами (В. Безпалько, В. Оконь) визначаються як очікуваний результат, поняття “мета” є значно ширшим від поняття “результат”, тому що воно включає шляхи досягнення цих результатів.

Метою процесу формування є підвищення рівня професійної культури менеджера туризму. Конкретизуючи мету процесу формування, нами було виділено його завдання:

- формування професійної спрямованості навчально-виховної діяльності;
- забезпечення сукупністю знань, умінь та навичок, необхідних для досягнення якості та результатів професійної туристичної діяльності;
- вироблення навичок самоконтролю і самооцінки у процесі професійної туристичної діяльності.

Зовнішні чинники формування професійної культури визначаються об’єктивними соціальними умовами, у яких формується політика щодо визначення та впровадження освітніх реформ у цілому та підготовки менеджерів туризму зокрема:

- глобалізація, інформатизація суспільства;
- потреба у фахівцях цього профілю на ринку праці;
- соціально-економічні, організаційні та психолого-педагогічні умови набуття практичного досвіду;
- зміст, якість та особливості навчання;
- активізація досліджень міжнародних та національних об’єднань щодо визначення функцій управлінця в сучасних умовах;
- узгодженістю формального, неформального та інформального рівнів освіти, у межах яких відбувається професійне зростання фахівців (кероване та демократичне);
- перерозподілом відповідальності між державним та недержавним секторами освіти із наділенням останнім більших повноважень у визначенні освітньої політики, залученням широкого кола спеціалістів до розв’язання освітніх проблем;
- формуванням стандартів управлінської діяльності, в яких кодифіковано цілі, зміст та організацію фахового удосконалення працівників;
- узгодженістю стандартів щодо програм акредитації, ліцензування навчальних закладів.

Разом з зовнішніми умовами існують внутрішні чинники, які забезпечують ефективність формування професійної культури. До них належать:

- психологічні якості та здібності фахівця;
- мотивація, спрямованість особистості;
- творче мислення, креативність;
- встановлення партнерських відносин з вищими навчальними закладами та бізнесовими структурами;
- спрямування діяльності на моніторинг та розв'язання актуальних проблем працюючих менеджерів туризму, що передбачає аналіз їх потреб (визначення цілей, стратегій, узгодження змісту), дизайн навчання (перетворення цілей у кінцевий результат, визначення формату навчання), розробку процесу (підготовка матеріалів, інструментарію оцінювання), проведення навчання (створення навчального середовища, впровадження визначеної програми), оцінювання (збір даних, аналіз результатів, звіт).

Наступною складовою моделі є змістова, яка побудована у відповідності до певних принципів, вимог щодо формування професійної культури.

Змістова складова містить фахові предмети, систему виробничих практик, факультатив “Професійна культура майбутнього менеджера туризму”, який спрямований на отримання знань, умінь та навичок, якими мають володіти майбутні менеджери туризму.

Процес фахової підготовки майбутніх менеджерів туризму включає нормативні дисципліни за циклами: цикл соціально-гуманітарної підготовки; цикл фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки; цикл професійної та практичної підготовки; варіативну частину: цикл соціально-гуманітарної підготовки; цикл фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки; цикл професійної та практичної підготовки.

Цикли соціально-гуманітарної, фундаментальної, природничо-наукової підготовки, нормативної частини навчального плану включають такі навчальні дисципліни як: історія України (90 годин), історія української культури (60 годин), іноземна мова (за професійним спрямуванням) (180 годин), філософія (90 годин), соціологія (60 годин), психологія (60 годин), інформаційні системи та технології (120 годин з них 40 годин аудиторних), економічна теорія. Перераховані навчальні дисципліни впливають на формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму, закладаючи базові знання в 1-4 навчальних семестрах.

Метою викладання навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки нормативної частини навчального плану (теорія організації (120 год. з них 40 аудиторних), менеджмент (40 аудиторних годин); управління персоналом, маркетинг, міжнародні економічні відносини та ін.) є осягнення студентом теоретичних та практичних знань про особливості діяльності майбутнього фахівця в організації.

Робоча навчальна програма навчальної дисципліни “Теорія організацій” передбачає мету викладання навчальної дисципліни: осягнення студентом знань про теоретичні та практичні знання щодо організації з позиції формування її законів, принципів, ознак; генезис організації; двоїсту сутність організації як системи та як процесу; теоретичні засади організації як об’єкта управління; чинники забезпечення соціальної та економічної ефективності діяльності організації

Завдання вивчення навчальної дисципліни “Теорія організацій”:

- забезпечення студентів знаннями про теорію та практику функціонування організацій у мінливих умовах сучасного ринкового соціально-економічного середовища, про регулювання процесів, які в них відбуваються у взаємозв’язку із зовнішнім середовищем тощо;
- вивчення основних організаційних теорій;
- вивчення теоретико-методологічних засад створення й функціонування організацій;
- засвоєння основних методичних підходів аналізу внутрішнього й зовнішнього середовища організацій;
- набуття вмінь побудови організаційних структур організацій різних типів;
- набуття навичок трансформації, створення іміджу й культури організацій.

Компетенції: досліджувати й характеризувати різні види організацій, визначаючи їх переваги й недоліки; здійснювати порівняльний аналіз і формування різних типів організаційних структур; здійснювати оцінку внутрішнього й зовнішнього середовища організації з позиції загроз та можливостей її розвитку; виявляти фактори, що обумовлюватимуть доцільність формування певного типу організаційної структури; будувати проект організації; застосовувати елементи матричного та проектного управління організацією; здійснювати оцінку ефективності організаційної діяльності на різних рівнях соціально-економічних систем.

Серед навчальних дисциплін, варіативної частини навчального плану, циклу практичної та професійної підготовки (організація транспортних подорожей (54 год. з них 26 аудиторних годин), туристична логістика (54 год.), організація обслуговування туристів у готелях (108 год.), туристичні ресурси України (108 год.), міжнародні туристичні організації, маркетинг в туризмі, організація харчування туристів, міжнародний туризм, менеджмент туризму та ін.), проаналізуємо робочу навчальну програму навчальної дисципліни “Міжнародний туризм” (120 годин з яких: 20 год. лекційні, 16 год. практичні, 19 год. індивідуальна робота, 61 год. самостійна робота).

Мета викладання навчальної дисципліни “Міжнародний туризм”: поглиблення і розширення теоретичних знань, вмінь та практичних навичок студентів у питаннях методології здійснення досліджень світових туристичних потоків, тенденцій їх формування та організації інституційного регулювання розвитку міжнародного туризму; ознайомлення студентів з

найважливішими питаннями, пов'язаними з міжнародним туризмом, світовою туристичною індустрією.

Завдання вивчення навчальної дисципліни “Міжнародний туризм”: розкрити особливості міжнародного туризму як галузі національної економіки, ознайомити із географією туристського попиту, особливостями міжнародного туризму та державного регулюванням туристичної діяльності в світі; організувати транспортні міжнародні перевезення туристів; організувати харчування та розміщення у готелях туристів в процесі міжнародних турів; формувати атмосферу гостинності при прийнятті міжнародних туристів; формувати міжнародні контракти на рівні підприємств щодо надання міжнародних туристичних послуг; використовувати трансфери у міжнародному туризмі; організувати проходження процедур оформлення документів, що супроводжують надання туристичних послуг у міжнародному туризмі; обирати стратегічні альтернативи розвитку туристичних підприємств у сфері міжнародного туризму; створювати організаційну культуру туристичного підприємства, сприятливу до міжнародного співробітництва; використовувати інтернет-технології в туристичному менеджменті.

До кінця навчального курсу “Міжнародний туризм” студенти будуть вміти:

1. Формулювати і обґрунтовувати власну думку, як усно (під час відповідей на семінарських заняттях), так і письмово, у формі есе. Це забезпечить в майбутньому можливість для захисту власної позиції в будь якій сфері діяльності.

2. Здійснювати пошукову та дослідницьку діяльність з залученням різних типів джерел та матеріалів, не залежно від рівня складності завдання. Поєднання різних форм носіїв інформації дозволить більш об'ємно охоплювати поставлене питання, знаходити максимально точну та об'єктивну відповідь на нього. Отримані вміння можна буде застосувати не лише в процесі подальшого навчання, а й у інших сферах життя.

3. Організувати командну роботу, співпрацювати з іншими людьми, проявляти толерантність, не втрачаючи при цьому своєї особистості та власного погляду на речі.

4. Поєднувати знання з різних дисциплін, на основі розуміння взаємозв'язку політичних процесів з особливостями культури («Культурологія»), психологічного складу етносу («Етнічна психологія»), історичним шляхом («Історія України») та соціальними процесами («Соціологія»). Не менш корисним стане і вміння працювати і в віртуальних групах, при підготовці колективних завдань. В подальшому випускник зможе суміщати знання різних профілів отриманої професії, як у роботі, так і в житті.

5. Використовувати технічні засоби та новітні інформаційні технології у роботі, застосовувати їх при виконанні поставлених завдань та оформленні звітів (у текстовій формі та формі таблиць, презентацій, тощо.);

використовувати різноманітне програмне забезпечення, як офісне, так і спеціалізоване.

6. Правильно організувати свій робочий час, дотримуватись встановлених термінів виконання роботи. Таким чином будуть розвинені навички самодисципліни та самовідповідальності, необхідні у майбутньому житті та роботі.

Варіативна частина навчального плану включає цикл навчальних дисциплін вибору вищого навчального закладу та цикл дисциплін вільного вибору студента. Особлива роль у професійному становленні майбутнього спеціаліста відводиться циклу вільного вибору навчальних дисциплін. Мета навчальних дисциплін за вибором орієнтація студентів на індивідуалізацію навчання, на формування висококваліфікованого фахівця туристичної галузі.

Необхідною складовою організації професійного навчання є факультативні курси – це навчальні курси, зміст яких безпосередньо не пов'язаний з навчальним змістом і які обираються студентом з метою отримання нового професійного досвіду.

У дисертаційному дослідженні запропонований факультативний курс “Професійна культура майбутнього менеджера туризму” є інтегративним. Під час розробки курсу враховано особливості підготовки майбутніх менеджерів туризму за навчальними планами та програмами.

Факультативний курс “Професійна культура майбутнього менеджера туризму” призначений для студентів напряму підготовки “Менеджмент”. Даний курс має важливе значення для практичної підготовки студентів.

Мета викладання факультативного курсу – сформулювати поняття щодо культури загалом, та професійної культури майбутніх менеджерів туризму зокрема; дати різнобічні знання основ організації та проведення туристичної діяльності та навички застосування професійної культури майбутніх менеджерів туризму щодо взаємодії з клієнтами.

У результаті вивчення факультативного курсу студент повинен:

Знати:

- основні підходи дослідження проблеми формування професійної культури;
- етапи, кризи професійного становлення майбутнього менеджера туризму;
- структуру туристичного підприємства;
- основні принципи, функції та завдання туристичного підприємства;
- вимоги до надання туристичних послуг в галузі туризму;
- поняття „професійна культура”, її роль у формуванні фахівця галузі туризму;
- особливості спілкування з клієнтами туристичної фірми;
- принципи та закономірності діяльності туристичного підприємства в різні сезони;
- традиційні та інноваційні методи та засоби туристичної

діяльності;

- особливості проведення SWOT-аналізу, квесту, флеш-мобу.
- основні етапи роботи у програмі Power Point. Структуру презентації. Упорядкування слайдів;
- основні етапи роботи з системами бронювання «Galileo», «Amadeus», підбір турів, авіа квитків та ін.
- принципи розробки анімаційних заходів для туристів;

Вміти:

- визначати особливості формування власної професійної культури в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу;
- визначити та аналізувати провідні ідеї відомих вчених України та світу, щодо ефективної діяльності туристичного підприємства;
- здійснювати аналіз діяльності топ-менеджерів туристичної галузі;
- аналізувати особливості розробки туристичного продукту;
- знаходити контакт з клієнтами;
- формувати загальний перелік стратегій підприємства з урахуванням їхніх особливостей;
- розробляти туристичний маршрут;
- застосовувати інноваційні форми і методи під час розробки туристичного продукту;
- створювати навчальні презентації засобами Power Point та Movie Maker;
- вміти працювати з системами бронювання «Galileo», «Amadeus»;
- аналізувати туристичні можливості країн світу;
- здійснювати педагогічне проектування («Моя турфірма»).

Домінуючими видами професійної діяльності менеджера туризму є:

- робота з іншими людьми в туристичних організаціях, підприємствах, установах для досягнення організаційних цілей та економічного успіху;
- вивчення попиту та пропозицій на ринку туристичних послуг;
- планування діяльності туристичної організації, підприємства, установи;
- комунікація (встановлення та розвиток взаємодії між персоналом, іншими установами, між менеджером та клієнтом);
- пошук і використання туристичного продукту, який забезпечить досягнення основних цілей організації;
- вміння виконувати функції менеджера служби управління, служби прийому та розміщення туристів, служби відділу бронювання, конференц-сервісу, комерційної та адміністративної служби;
- досліджувати попит потенційних споживачів туристичних послуг;
- аналізувати туристичні можливості країн світу, щодо надання різних видів туристичних послуг та нормативно-правові акти щодо регламентації надання цих послуг;

- визначати стратегію розвитку туристичного підприємства.
- проведення презентацій.

Формування професійної культури майбутнього менеджера туризму відбувається завдяки теоретичній та практичній підготовці. Теоретична підготовка здійснюється у межах визначених галузевим стандартом дисциплін фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної, професійної підготовки.

Практична підготовка є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу вищого навчального закладу туристичного спрямування. Практика майбутніх менеджерів туризму забезпечує розширення сфери пізнання студентів завдяки спостереженню за здійсненням операцій працівником підприємства, його активність, діяльність, у процесі якої на основі знань розвиваються фахові вміння та навички, відбувається професійне становлення майбутнього спеціаліста. В. Федорченко практичне навчання студентів у реальному середовищі індустрії туризму, характеризує як основний напрям удосконалення професійної майстерності, шляхом оволодіння професійно значущими знаннями, формуванням вмінь та навичок. Різні види практик (навчальна, виробнича) дають змогу ознайомити студентів з специфікою роботи підприємств та установ туристичного профілю, з їх організацією, управлінням, плануванням. Студенти отримують інформацію про зміст та особливості майбутнього професійної діяльності, вивчають особливості регіонального туризму²⁸⁶.

В. Федорченко аналізуючи роль практики у процесі підготовки фахівця, вказує на її значення у розвитку навичок організаторської, управлінської діяльності, у прийнятті професійних рішень з урахуванням їх психологічних та соціально-економічних наслідків та застосуванні прогресивного досвіду у майбутній діяльності.

Модель формування професійної культури майбутнього менеджера туризму містить технологічну складову, яка включає технологію формування професійної культури: етапи, форми, методи, засоби та ін.

Технологія формування професійної культури майбутнього менеджера туризму в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу включає наступні етапи:

1. Організаційний етап технології включає реалізацію організаційно-педагогічних умов: вибір раціональної технології серед інших; підготовка та організація діяльності провідних фахівців галузі туризму, які були включені в експеримент; організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників процесу формування професійної культури.

2. Визначення основних цілей технології формування професійної культури включав цільовий етап: формування висококваліфікованого спеціаліста туристичної галузі; формування професійної спрямованості: мотиви (пізнавальні, професійні, досягнення успіху), інтереси, потреби,

²⁸⁶ Педагогіка туризму / Федорченко В. К., Фоменко Н. А., Скрипник М. І., Цехмістрова Г. С. ; під ред. Федорченко В. К. – К. : Слово, 2004. – 296 с.

світогляд; формування професійних умінь та навичок; розкриття та прояв творчого потенціалу, рефлексивної позиції майбутнього менеджера туризму.

3. Змістовий етап спрямований на формування професійної спрямованості, яка виражалася в бажанні майбутніх менеджерів туризму оволодіти професійною майстерністю у процесі навчально-виховної діяльності вищого навчального закладу. Забезпечення формування мотивації відбувалося у процесі участі майбутніх менеджерів туризму в наступних заходах: зустрічі з представниками провідних туристичних компаній, директорами туристичних туроператорів та турагенств, круглі столи з випускниками спеціальності «Менеджмент і адміністрування», які працюють в галузі туризму, перегляд відеоматеріалів про діяльність провідних туристичних компаній світу, відвідування щорічної туристської виставки «Відпочинок. Курорти. Туризм». Одночасно відбувається засвоєння мотиваційно-аксіологічного, пізнавального та діяльнісного компонентів професійної культури менеджера туризму. Відбувається становлення професійної культури, вивчення циклу природничо-наукової та загальноекономічної підготовки та практичної підготовки, серед студентів відбувається апробація своїх професійних можливостей (розробка та проведення регіональних турів в межах навчальної туристичної лабораторії «Student tour», екскурсії, походи, ділові ігри, круглі столи, зустрічі та ін.).

4. Діяльнісний етап. Відбувається набуття досвіду реалізації професійної культури під час виробничої практики на підприємствах туристичного спрямування, допомога в організації днів туризму, проведення квестів та флеш-мобів, допомога в організації туристичних екскурсій студентам менших курсів в межах навчальної туристичної лабораторії «Student tour», організація спортивних та пізнавальних туристичних походів.

5. Результативний етап характеризується засвоєнням творчих аспектів професійної культури, початок розвитку яких закладено на попередніх етапах. Це відбувається завдяки проходженню різних видів практики, написанню дипломної роботи, проходженню факультативного курсу «Професійна культура майбутнього менеджера туризму» та соціально-психологічного тренінгу «Формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму».

Поділ на етапи є досить умовним, оскільки формування усіх компонентів професійної культури майбутнього менеджера туризму в певній мірі відбувається на кожному з етапів.

Навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі здійснюється з використанням традиційних форм організації освітнього процесу (самостійна робота студентів, позааудиторна діяльність: гуртки, клуби, факультативи, дистанційні курси, творча майстерня, екскурсії та походи), інноваційні форми (проектна діяльність, презентації, робота з електронними базами).

У межах нашого дослідження, технологія формування професійної культури включала наступні методи (репродуктивні, проблемно-пошукові, інтерактивні, практичні та оцінні) та засоби (словесні (мова, підручники,

навчальні посібники), наочні (схеми, таблиці, мультимедійні засоби); способи контролю та корекції (тестування, опитування, самоконтроль, консультації, індивідуальні завдання, співбесіди).

Результативна складова моделі формування професійної культури відображає рівень сформованості компонентів професійної культури майбутнього менеджера туризму (мотиваційно-аксіологічний, пізнавальний, діяльнісний, результативно-аналітичний); критерії та показники сформованості професійної культури (цілемотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний); рівні сформованості професійної культури майбутнього менеджера туризму (високий, достатній, середній, низький).

Розроблена модель формування професійної культури майбутнього менеджера туризму (див. рис. 1.1), є ефективним інструментарієм організації системи підготовки кваліфікованого менеджера туризму. Модель постійно розвивається, є відкритою, може бути доповнена новими компонентами.

Отже, формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу, розглядається як структурна динамічна система, яка змінюється під впливом інтеграційних процесів у суспільстві на кожному з виділених етапів.

ВИСНОВКИ

Процеси євроінтеграції впливають на всі сфери життя українського суспільства, в тому числі й систему вищої освіти, яка активно включилася у Болонський процес – процес створення єдиного європейського освітнього простору. Розвиток системи освіти в сучасному світі відбувається в контексті глобальних освітніх тенденцій серед яких: неперервність, гуманізація, технологізація, багатоваріантність моделей освіти. спрямованість на підвищення якості освіти. мобільність фахівців, викладачів та студентів у системі вищої освіти європейського простору.

Формування національної системи освіти відіграє велику роль у перебудовних процесах, що відбуваються зараз в Україні. Визначається масштабністю і радикальністю змін. Суть полягає не в удосконаленні тих чи інших напрямів освітньої практики, а в переході системи освіти на якісно новий рівень функціонування із зміною парадигмальних основ свого розвитку. Від стану справ у національній системі освіти значною мірою залежить успіх усього процесу соціальної модернізації та державотворення в Україні, оскільки саме тут повинні сформуватися ціннісні орієнтири та мотиви діяльності людей, адекватні тим формам соціального устрою та практики, що мають бути вибудовані у процесі реформ. У зв'язку з тим, що система освіти в інформаційному суспільстві перетворюється на основний генератор соціального розвитку, саме інституційні та структурно – функціональні зміни в Україні можуть стати лише наслідком формування нової культури, нової моралі, нової смисложиттєвої орієнтації та розвитку

нових культуротворюючих цінностей, що і є завданням освіти. Звідси зрозуміла значущість випереджуючого розвитку реформ у системі освіти та здійснення їх на основі добре розроблених й інтегрованих у рамках єдиної парадигми світоглядних, концептуальних та методологічних основ.

Відбуваються зміни вимог та умов праці викладачів та студентів вищих навчальних закладів, на що націлюють прийняті в останнє десятиріччя низка нормативних документів в Україні (Закон України «Про вищу освіту», «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті»; «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки» та ін.

Мобільність студентів та викладачів забезпечує прийняття низки освітніх програм європейського простору, які спрямовані на активізацію міжнародної співпраці («Tempus», «Socrates», «Erasmus Mundus» та ін.)

На основі аналізу наукової літератури встановлено підвищення ролі та значення педагогічної освіти, ролі вчителя, його конкурентоспроможності та конкурентоздатності в умовах ринку праці.

Конкурентоспроможність фахівця, як інтегральної характеристики, обумовлена високим рівнем спрямованості професійної компетентності, особистих рис, активне виявлення яких дозволяє отримати перевагу у змаганні з іншими особистостями на конкретне робоче місце або професійні блага (кар'єрне зростання, умови праці, пільги тощо). Наслідком конкурентоспроможного є успішність особистості, її впевненість у майбутньому. Доведено, що процес набуття конкурентоспроможності забезпечується розробкою нових моделей підготовки майбутніх фахівців в основу яких покладені нові стандарти вищої освіти, сучасні наукові підходи (системний, синергетичний, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний, середовищний, інформаційний, акмеологічний та ін.) інноваційність технологій, форм і методів навчання, технологізація освітнього простору, використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, моніторинг успішності знань, умінь та навичок студентів.

У монографії представлені авторські моделі підготовки фахівців галузей та різних рівнів освіти, які перевірені експериментальним шляхом.

Аналіз результатів досліджень дає підстави стверджувати, що моделювання підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів у вищій школі сприяє підвищенню ефективності та результативності системи вищої освіти.

Отримані результати дозволяють окреслити низку актуальних проблем теоретичного і практичного характеру, що можуть виступати перспективними напрямками подальших досліджень та модернізації освіти в контексті євроінтеграційних процесів, побудови демократичного суспільства в Україні.

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. *Абашкіна Н. В.* Інновації в освіті Німеччині у контексті розвитку європейської інтеграції // Н. В. Абашкіна // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – № 3-4. – С. 240 – 246.
3. *Абдулліна О. А.* Личность студента в процессе профессиональной подготовки / О. А. Абдулліна // 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://epitor.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. *Афанасьев Ю. Л.* Національна культура як предмет професійної діяльності / Ю. Л. Афанасьев // 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.* [251](http://www.e-catalog.name/x/1/x.exe?Z21ID=&I21DBN=NBUV_PRINT&P21DBN=NBUV&S21STN=1&S21REF=&S21FMT=fullw_print&C21COM=S&S21CNR=&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR=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).</p><p>63. <i>Безпалько В. П.</i> Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Безпалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.</p><p>64. <i>Белл Г.</i> Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Г. Белл ; [пер. с англ.]. – М. : Academia, 1999. – 956 с.</p><p>65. <i>Беляева А. П.</i> 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.</p><p>66. <i>Бенедиктов Б. А.</i> Психология обучения и воспитания в высшей школе / Б. А. Бенедиктов. – М. : Высшая школа, 2001. – 224 с.</p><p>67. <i>Берак О.</i> Установка на развитие личности студента / О. Берак, А. Шибаяев // Вестник высшей школы. – 1990. – № 10. – С. 23–28.</p><p>68. <i>Берека В. Є.</i> Магістерська підготовка майбутніх менеджерів освіти / [Текст]:[монографія] / [за ред. А. Й. Сиротенка]. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 357 с.</p><p>69. <i>Бердяев Н. А.</i> О назначении человека / Н. А. Бердяев. – М. : Республика, 1993. – 384 с.</p><p>70. <i>Беспалько В. П.</i> 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.</p></div><div data-bbox=)

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 / ModelsoftheEducationOrganizationalSystems : [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. Пролєєв, 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. *Боковський А. Б.* Тесты и методики деловых игр для менеджера / А. Б. Боковський, 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. : ФАДАЛТД, 2000. – 191 с.
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. Гуманистичность 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 інновацій в освіті / Е. Т. Бурцева // Среднее профессиональное образование. – 1998. – № 2. – С. 2–4.
116. Вайсеро К. И. О социально-культурной адекватности студентов / К. И. Вайсеро // 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. Васеленко С. Багаторівнева педагогічна освіта в країнах Заходу / С. Васеленко // Рідна школа. – 2001. – № 12. – С. 73–74.
119. Васильева З. И. Магистратура в системе университетского образования: Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена / З. И. Васильева // Образование и культура Северо-Запада России. – СПб., 1999. – Вып. 4. – С. 181–188.
120. Васильев В. Критерії оцінки ефективності педагогічного процесу професійної адаптації / В. Васильев // 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 // *Paradygmatically Os'wlatowe I edukacjanayczuclell* / [podred. WasyłaKremłena, TadełszaLewowIckłego, SvetlanySysoleweł]. – Warszawa–Krako'w, 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 // RychpedagogIcznuUz'szaszkol'aPedagogIcznaZNP. – 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. – Острогор : 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: акмесинергетичний 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 ukrajinistu „Ukrajínistika na prahu noveho století a tisíciletý problémy jazyka, literatury 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 ХХ 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.* 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.

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 Almatater. – 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. Гриценко М. М. Роль Київського університету в розвитку народної освіти і культури на Україні / М. М. Гриценко // 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. *Джурицкий А. Н.* История зарубежной педагогики / А. Н. Джурицкий. – М. : Форум-инфра, 1998. – 268 с.
253. *Джурицкий А. Н.* История педагогики / А. Н. Джурицкий. – М. : Владос, 1999. – 430 с.
254. *Джурицкий А. Н.* Развитие образования в современном мире : учебн. пособ. / А. Н. Джурицкий. – М. : Владос, 1999. – 200 с.
255. *Джурицкий А. Н.* Сравнительная педагогика : учебн. пособ. / А. Н. Джурицкий. – 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. Стилі 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 коеволуції 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 України „О национальной программе информатизации” // Голос України. – 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. Залізник Л. Л. Первісна історія України : навч. посібник / Л. Л. Залізник. – 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. – 242с.
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 [Электронный ресурс] / Э. Ф. Зеер. – Режим доступа : <http://www.urora.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 компетентностного 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 ХХІ 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.* Великобритания: 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 Мирó* / Лутай В. С. // Известия. – 1993. – 31.08.1993.
344. *Кирьякова А. В.* Реализация ценностного подхода в педагогике школы : [монографія] / [под. ред. д. пед. н., проф. А. В. Кирьяковой]. – 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. : ПАНІДТ, 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 : НПЦ „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 ПОПОПП, 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 біфуркаційний 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.– 216с.
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 // *Internationalscientificperiodicaljournal*

«Theunityofscience» / publishingofficeFriedrichstrabe 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 «Иновации и научные исследования, а также их применение на практике.\Innowacjeibadania naukowe, jak również ich zastosowanie w praktyce» (29.05.2012 – 31.05.2012). – Варшава\Warszaw: Diamondtradingtour. – 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. Левківський / [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 Олександрович – К., 1997. – 387 с.
474. *Лісова С. В.* Педагогічні дискусії у Німеччині в кінці XIX – початку XX століття / С. В. Лісова // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : зб. наук. праць. – Рівне : Видавничий 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. Андрущенко]. – 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. Поршнева, В. С. Румянцев, Ж. Г. Светникова, В. С. Сенашенко и др. ; Минобразование России, ГУУ]. – М. : Изд-во „Экономическое образование”, 1999. – 132 с.
491. *Магистратура ХХІ ст.*: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук.-метод. праць студентів магистратури 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* міжнародного 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. *Музыка О. Л.* Курсові роботи з психології : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / О. Л. Музыка. – [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 XXI 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 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. Сисоєва, 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. Слостенина : 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. *Педагогика* : [учебн. пособие для студентов пед.учеб. заведений / В. А. Слостенин, 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., Песталоцци 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. педаг. 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 система в высшем образовании США и Западной Европы: опыт для постсоветских стран [Электронный ресурс] / А. Ф. Пискунов. – Режим доступа :http://charko.narod.ru/tekst/an9/3_1.html/
608. *Підласий І. П.* Діагностика та експертиза педагогічних 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. – 432с.

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>.

645. *Прокопенко І.Ф.* Педагогічна технологія / І.Ф.Прокопенко, В.І.Євдокимов. – Харків: Основа, 1995. – 105с.

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. *Психологія* и педагогіка : учеб. пособ. / [под ред. К. А. Абульхановой, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева]. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.

658. *Психологія* развивающейся личности / [А. В. Петровский, В. В. Авраменкова, Т. М. Горбатенко и др. ; под ред. А. В. Петровского]. – М. : Педагогіка, 1987. – 238 с.

659. *Психологія* :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 ХХ 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. *РавенДжон.* 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. Рейзенкінд / 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, Германії, 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 [Электронный 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 [Электронный ресурс] / В. Г. Рындак. – Режим доступа : <http://www.nordmperia.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 ХХІ 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. ХХ 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 англійських 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. Слостенин В. А. О современных подходах к подготовке учителя / В. А. Слостенин, Н. Г. Руденко // Педагог. – 1999. – № 6. – С. 55–62.
736. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова.– М. : Изд-во „Магистр”, 1997. – 308 с.
737. Слостенин В. А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 4–9.
738. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – 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. : ВІПОЛ, 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 впочаткових 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.Волченок. – Мн.: Попури, 2000. – 368с.

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 майбутнього вчителя // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матеріалів XI 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 системі неперервної освіти України // Професійно-мистецька школа у системі національної освіти : матеріали Міжнар. наук.- практич. конф., 1—3 жовт. 2008., смт Мала Білозерка Запоріж. обл. / [редкол. : І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, О.М. Отич та ін.] ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України, Малобілозерська 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”](http://www.intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n4_2009_st_11/). – 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 ІІ 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^о 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. : Тандем, 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. Групова 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 vychovya v delani VCSSR a nekte re teoretceke 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.

КОЛЕКТИВ АВТОРІВ

Вітвицька Світлана Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (передмова, § 1.1, § 1.2, § 2.8, висновки).

Бойчук Ірина Дмитрівна □ кандидат педагогічних наук, директор КВНЗ «Житомирський базовий фармацевтичний коледж ім. Г.С. Протасевича» (§ 3.3).

Герасимчук Олена Леонтіївна – кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри екології Житомирського державного технологічного університету (§ 3.4).

Запорожцева Юлія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри андрагогіки Комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради (§ 3.1).

Ковальчук Олена Антонівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри прикладної математики та інформатики Житомирського державного університету імені Івана Франка (§ 2.5).

Казьмерчук Анастасія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, начальник навчально-методичного відділення Державної установи «Житомирський навчальний центр підготовки поліцейських» (§ 3.5).

Колесник Наталія Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання Житомирського державного університету імені Івана Франка (§ 2.2).

Корнійчук Юрій Григорович – кандидат педагогічних наук, підполковник, начальник кафедри суспільних наук Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова (§ 2.7).

Кубрак Сніжана Василівна – кандидат педагогічних наук. Викладач кафедри іноземних мов Житомирського національного агроекологічного університету, заступник декана факультету економіки та менеджменту з організаційно-виховної роботи (§ 2.4).

Мірошниченко Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (§ 2.3).

Сікора Ярослава Богданівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри прикладної математики та інформатики Житомирського державного університету імені Івана Франка (§ 3.2).

Танська Валентина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри зоології, біологічного моніторингу та охорони природи Житомирського державного університету імені Івана Франка (§ 2.6).

Усата Олена Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики та інформатики Житомирського державного університету імені Івана Франка (§ 2.1).

НОТАТКИ

Наукове видання

Вітвицька Світлана Сергіївна
Бойчук Ірина Дмитрівна
Герасимчук Олена Леонтіївна
Запорожцева Юлія Сергіївна
Казьмерчук Анастасія Вікторівна
Ковальчук Олена Антонівна
Колесник Наталія Євгенівна
Корнійчук Юрій Григорович
Кубрак Сніжана Василівна
Мірошніченко Олена Анатоліївна
Сікора Ярослава Богданівна
Танська Валентина Володимирівна
Усата Олена Юріївна

**МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ
ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ**

Монографія

За редакцією С. С. Вітвицької, доктора педагогічних наук, професора.

Комп'ютерний макет Н. Є. Колесник

Підписано до друку 22.02.19. Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура TimesNewRoman. Друк різнографічний.
Ум.-друк. арк. 17,67. Наклад 300. Зам. 229-19-231

Віддруковано з готових оригінал-макетів

Видавець О.О. Євенок
м. Житомир, вул. Мала Бердичівська, 17а
тел.: (0412) 422-106

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлення
і розповсюджувачів видавничої продукції України
серія ДК № 3544 від 05,08,2009 р.

Друк та палітурні роботи ФОП О.О. Євенок
м. Житомир, вул. Мала Бердичівська, 17а
тел.: (0412) 422-106, e-mail: book_druk@i.ua