

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ

Національний педагогічний університет

імені М. П. Драгоманова

Інститут неперервної освіти

Кафедра педагогічної творчості

**ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ:
АКМЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ**

Монографія

Київ

Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова

2018

УДК 378.011.3 – 051:37
Т 33

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(протокол № 5 від 26 жовтня 2017 р.)*

Рецензенти:

Аніщенко О. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;

Желанова В. В., доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка;

Койчева Т. І., доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи ДЗ “Південноукраїнський педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.

Автори: М. В. Артюшина, Т. І. Бурлаєнко, О. В. Вознюк, О. А. Галіцан, Н. В. Гузій, О. А. Дубасенюк, А. В. Козир, З. Н. Курлянд, Т. Ю. Осипова, Н. А. Сегеда, В. В. Сидоренко, Л. Л. Хоружа, Д. В. Щербина.

Керівник авторського колективу – Н. В. Гузій.

Т 33 Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – 516 с.

Колективна монографія висвітлює результати проведеного наукового дослідження на тему “Акмеологічні засади професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів”, відповідно до чого було розроблено цілісну багатогранну концепцію її акмеологізації на різних етапах педагогічної освіти в єдності фундаментальних та прикладних аспектів.

Монографію адресовано науковцям і викладачам, аспірантам і студентам магістратури, управлінським структурам і громадським інституціям.

УДК 378.011.3 – 051:37

ISBN

© Гузій Н. В., 2018
© Колектив авторів, 2018
© Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2018

Розділ 2

ПРИКЛАДНІ НАПРЯМИ АКМЕ-ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ

Гузій Н. В.

ДИДАСКАЛОГІЧНА ОСВІТА ЯК АКМЕОЛОГІЧНИЙ ВЕКТОР ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ

Актуальні пріоритети соціально-економічного розвитку країни, визначені державною політикою відповідно до розгортання сучасних цивілізаційних процесів, зумовлюють провідні вектори реформування освітньої галузі. Розбудова нової української школи на концептуальних ідеях педагогіки партнерства, забезпечення особистісного й професійного зростання успішного, творчого, вмотивованого вчителя як агента змін висуває завдання суттєвої модернізації педагогічної освіти, успішне розв'язання якого невід'ємне від створення надійної фундаментальної науково-теоретичної й методологічної бази подальшої еволюції цілей, змісту і технологій професійно-педагогічної підготовки освітрянських кадрів. До таких перспективних методологічних стратегій дослідження проблем вищої педагогічної школи належить *акмеологічний підхід*, евристично-пояснювальний потенціал якого закладає потужне підґрунтя науково-практичного вивчення питань якості професійної праці педагогічних кадрів, що може розглядатися як у широкому, так і більш вузькому контекстах.

У широкому сенсі *акмеологізація педагогічної освіти* пов'язана із трансформаційними змінами щодо витлумачення її сутності, специфіки, стратегічних та функціональних завдань. Педагогічна освіта як самодостатня складноорганізована система, ізоморфна загальній системі вищої освіти за принципом “подвійного ізоморфізму” (В. І. Луговий, 1994), функціонує і розвивається під впливом досягнень педагогічної науки і запитів освітньо-виховної практики. Вона покликана сприяти соціально-ціннісному розвитку особистості майбутнього педагога і його професійному становленню в

обраному виді педагогічної діяльності [17, с. 491-492]. Традиційно сутність педагогічної освіти здебільшого визначалася як процес засвоєння майбутніми вчителями сукупності загальнотеоретичних, психолого-педагогічних, спеціально-предметних знань і практичних умінь, що дозволяє здійснювати навчально-виховну роботу у відповідних освітніх закладах [16, с. 348]. Сьогодні ж педагогічна освіта дедалі більше розглядається не лише як виробництво і набуття людиною педагогічних знань і навичок, навіть присвоєння цінностей і смислів, а й як розкриття сутнісних сил особистості майбутнього фахівця, що дасть йому змогу компетентно і відповідально виконувати необхідні соціально-професійні ролі, продукувати нові ідеї, рішення, створюючи реальні передумови для саморозвитку особистості майбутнього педагога [23, с. 47; 29]. Це зумовлює подальше ствердження особистісно-орієнтованої парадигми педагогічної освіти і вимагає кардинального переосмислення її теорії і методики. У дослідженнях науковців розробляються нові перспективні підходи, що закладають фундаментальні засади якісно нового етапу розвитку педагогічної освіти у широкому контексті її акмеологізації (В. П. Андрущенко, М. В. Артюшина, І. М. Богданова, В. М. Гриньова, П. М. Гусак, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюн, І. А. Колесникова, Л. В. Кондрашова, З. Н. Курлянд, О. Г. Кучерявий, О. І. Міщенко, Л. І. Міщенко, О. Г. Мороз, Т. Ю. Осипова, О. М. Пехота, Л. П. Пуховська, О. Я. Савченко, В. А. Семиченко, В. В. Сидоренко, В. О. Сластьонін, Г. С. Троцько, Л. О. Хомич та ін.). Акмеологічну спрямованість педагогічної освіти можна розглядати і як певну альтернативу наявного стану теорії і практики професійно-педагогічної підготовки студентів у педагогічних навчальних закладах, що, незважаючи на певні досягнення та позитивні зрушення, допоки не відповідає сучасним реаліям та соціальним очікуванням. Криза педагогічної освіти на думку вчених Є. П. Белозерцева, І. М. Богданової, В. О. Болотова, В. С. Лазарева, Н. В. Конопліна, О. А. Орлова, О. М. Пехоти, А. П. Тряпціної, В. О. Сластьоніна та ін. виявилася настільки глибокою, що повний вихід з неї автори вважають досить віддаленою перспективою. Тому не випадково, що концептуальне “опрацювання” та утвердження нових особистісно- й акме-орієнтованих моделей підготовки сучасного педагога-професіонала відбувається на тлі критичного переосмислення існуючих традиційних уявлень про організацію педагогічної освіти, які протягом останніх десятиліть лишалися без істотних змін не лише через свої переваги, а й у наслідок притаманного педагогічній освіті консерватизму та інерції. Насамперед це стосується академічної знаннецентристської когнітивістської моделі професійно-педагогічної підготовки, в яких дослідники відзначають як конструктивні можливості, так і певні “слабкі місця” й недоліки. У цілому вони відображають реальний стан теорії і практики професійно-педагогічної підготовки, що водночас визначається динамічним розвитком парадигматичних та технологічних змін і поряд з цим системною кризою її

ціле-змістових, методичних, результативних аспектів. Це проявляється як на рівні цілісної мета-системи професійної підготовки педагога, так і на рівні конкретних циклів навчальних дисциплін та напрямів підготовки – психологічного, дидактичного, методичного, школознавчого, етичного, культурологічного та ін., кожен з яких має власні специфічні можливості у становленні майбутнього педагога-професіонала.

У більш вузькому розумінні акмеологічний вектор професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів може розглядатися і як певний *сегмент* цілісної системи професійно-педагогічної підготовки, який безпосередньо презентує студентам еталонні моделі та технології високоякісної педагогічної праці, що традиційно описуються за допомогою акмеологічно значущого тезаурусу – понять майстерності, творчості, професіоналізму у праці педагога, культури її здійснення тощо, які стали предметом спеціальних досліджень у руслі професійної та педагогічної акмеології (О. А. Дубасенюк, Н. В. Гузій, Н. В. Кузьміна, М. В. Кухарев, М. О. Лазарев, А. К. Маркова, С. О. Сисоєва, В. О. Сластьонін, Л. Л. Хоружа та ін.). Для позначення цього акмеологічно значущого складника педагогічної реальності та відповідної галузі наукових знань доречно використовувати, за нашим переконанням, термін “дидакалогія”, уведеного у науковий обіг Т. Г. Маркар’яном (1924) для позначення назви комплексної науки про вчителя, яка на той час перебувала на етапі становлення й утвердження (М. Гармсен, Я. Мамонтов, Т. Лубенець, М. Рубінштейн та ін.). Сьогодні – це сучасна галузь теоретичних і прикладних психолого-педагогічних знань про сутність, особливості, закономірності, принципи, механізми успішного функціонування фахівця у педагогічній професії, предметом якої виступає педагогічна праця в її соціально-нормативному та особистісно-діяльнісному проявах (В. В. Буткевич, Г. М. Коджаспірова, А. Ю. Коджаспіров, Ю. В. Сенько та ін.). Об’єктивація ж усталеного дидакалогічного знання про педагога та його професійну працю у вигляді навчальних дисциплін, опанування якими забезпечує засвоєння студентами теоретичних та технологічних основ педагогічної праці й уможливорює ефективне становлення майбутнього педагога як суб’єкта професійного зростання, на нашу думку, може бути потрактовано як “дидакалогічна освіта/підготовка” (термін наш, Н.Г., 2005). Відповідно сутність дидакалогічної освіти/підготовки визначається як *процес і результат засвоєння студентами теоретичних і прикладних знань про специфіку, закономірності, механізми досягнення фахівцем-освітянином успіху та високої якості праці у педагогічній професії на рівні особистісних цінностей і смислів*, що дозволяє розглядати цей напрям професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів як її специфічний акмеологічний вектор.

Феноменологія дидакалогічної освіти у контексті акмеологізації професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів

Важливість кардинального переосмислення сутності та пріоритетів, теоретичних й організаційних засад педагогічної освіти в напрямі її багатовимірності, розширення особистісного простору, зростання суб'єктності зумовили динамічну інституалізацію дидакалогічної освіти у вищій педагогічній школі останніх десятиліть у формі різноманітних навчальних дисциплін нормативного та варіативного характеру – основ педагогічної майстерності, педагогічної творчості, педагогічної культури, педагогічної техніки, педагогічної деонтології, педевтології тощо. Цей факт загалом засвідчує широке визнання їх значущості завдяки сприянню вирішення завдань подолання реально існуючого сцієнтизму, емпіризму та стихійності ознайомлення студентів з особливостями майбутньої професії педагога. У дослідженнях українських педагогів-вчених І. А. Зязюна, Н. М. Тарасевич, В. А. Семиченко, Є. С. Барбіної, О. А. Дубасенюк, О. М. Пехоти, О. Г. Мороза, Л. Л. Хоружі та ін. успішно розробляються фундаментально-методичні, предметно-змістові, організаційно-методичні основи викладання навчальних дисциплін дидакалогічного спрямування, що дозволяє виявити їх акмеологічний потенціал у розв'язанні проблем педагогізації, цілісності та інтегративності професійної підготовки освітянських кадрів як акме зорієнтованих перспективних тенденцій її модернізації.

Феноменологія дидакалогічної освіти визначається насамперед тим, що для назв дидакалогічних дисциплін використовуються різноманітні дефініції акмеологічного змісту, які символізують та з різних поглядів розкривають високу якість і продуктивність педагогічної праці, розвиненість особистості педагога як на рівні теорії, так і прикладних знань. До них передусім належать такі поняття і категорії як: педагогічна майстерність (І. А. Зязюн, Н. М. Тарасевич, Н. В. Кузьміна та ін.), педагогічна творчість (С. О. Сисоєва, М. О. Лазарєв, Н. В. Гузій, Р. П. Скульський та ін.), педагогічна культура (Є. В. Бондаревська, М. В. Гриньова, І. Ф. Ісаєв та ін.), педагогічна (творча) індивідуальність вчителя (О. М. Пехота, Л. О. Мільто та ін.), педагогічна техніка (В. М. Мидинкану, Ю. І. Турчанинова, В. П. Чихаєв та ін.), культура педагогічного спілкування (Т. В. Іванова), педагогічна деонтологія (Л. Л. Хоружа, К. М. Левітан), педагогічна риторика (Г. С. Сагач) тощо. Це унікальне явище способу позначення дидакалогічних дисциплін акмеологічної спрямованості та їх багатотермінологічність достатньо аргументовано пояснює Є. С. Барбіна. Автор правомірно відзначає, що запити педагогічної практики значно випереджають можливості сучасної наукової теорії осмислити та асимілювати відповідні явища, і тому такі неоднозначні поняття та адекватні їм педагогічні стратегії “підводяться” під якісно тотожну об'єктивну реальність – професійно-педагогічну працю вчителя-вихователя. Відмінності ж цих окремих теоретичних і практичних систем дослідниця вбачає у суто номінальному виділенні різних системоутворювальних факторів, що супроводжується певними несуттєвими

зміщеннями смислових та ціннісних аспектів, звуженням або розширенням окремих змістових компонентів [2, с. 251]. Дійсно, кожна з таких дефініцій є самодостатнім акмеолого-дидакалогічним феноменом зі специфічним теоретичним підґрунтям та технологічними можливостями. До того ж використання оригінальної термінології запобігає їх дублюванню, об'єктивно відображає плюралізм розвитку дидакалогічної думки на етапі її утвердження в системі психолого-педагогічних наук, розширює грані пізнання багатоаспектності педагогічної праці. Водночас така багатозначність дещо ускладнює процес упорядкування дисциплін дидакалогічної підготовки, заважає вивченню їх родових сутнісних якостей, гальмує розвиток власної теорії і методики цього напряму професійно-педагогічної підготовки. Тому, спробуємо узагальнити результати існуючих досліджень, переважно сконцентрованих на аналізі досвіду викладання основ педагогічної майстерності як найбільш поширеному та вивченому явищі дидакалогічної підготовки в українській педагогічній школі, та екстраполювати вироблені положення і сформульовані висновки на визначення теоретичної сутності, предметного поля, методичних особливостей вивчення навчальних дисциплін дидакалогічного спрямування у співвідношенні окремого до загального.

Уведення в систему професійно-педагогічної підготовки курсу “Основи педагогічної майстерності” на думку Є. С. Барбіної, Н. М. Тарасевич, О. А. Дубасенюк, О. В. Глузмана, О. М. Пехоти, В. А. Семиченко, Л. О. Хомич, Л. Л. Хоружі та ін., не просто розширило та поглибило педагогічний цикл дисциплін, а й становило своєрідну альтернативу предметно-центрованій педагогічній освіті, її когнітивістській моделі [1, с. 103], оскільки дало змогу поставити в центр уваги особистість студента та цілеспрямовано впливати на її розвиток, орієнтувати майбутнього педагога на постійний саморозвиток і самовдосконалення [там само, с. 45]. Завдяки цьому курсу, на думку Є. С. Барбіної, забезпечується можливість такої організації професійно-педагогічної підготовки, яка не просто декларує, а й реально розв’язує завдання особистісного розвитку майбутнього вчителя, індивідуалізації навчального процесу, спрямовує студентів на оволодіння системою засобів самоорганізації власної педагогічної діяльності [там само, с. 42], послідовно готує їх до педагогічної практики та надає дієву допомогу в розвитку педагогічної позиції [там само, с. 111].

Базова відмінність таких навчальних курсів серед інших психолого-педагогічних дисциплін визначається насамперед їх *особливою предметністю та цільовими орієнтаціями* – їх мета і результат становлять не лише прирощення конкретних знань і умінь, а й виникнення при цьому акмеологічно цінних особистісних і діяльнісних новоутворень. Як зазначає Н. М. Тарасевич, унікальність курсу основ педагогічної майстерності, якому не було аналогів у вітчизняній освітній практиці, полягає у створенні цілісного підходу до особистості вчителя, оскільки навчання майбутнього

педагога основам професійної діяльності поряд із засвоєнням знань про неї, вмінь її аналізувати, передбачає і розвиток особистісних засобів, сприяє формуванню професійної позиції, нарощуванню творчого потенціалу студентів [24, с. 73].

Така специфічна предметність забезпечує широкий вихід дидакалогічних дисциплін в особистісний простір студентів і перетворює їх на *дієвий засіб професійного виховання майбутнього педагога*, оскільки, за висновками дослідників, містить унікальні можливості для формування педагогічної свідомості (О. С. Цокур) і самосвідомості (Л. В. Римар), педагогічного покликання (Л. М. Ахмедзянова), авторитету (І. П. Андриаді) і педагогічної культури (В. М. Гриньова), творчої активності (О. М. Полякова) і творчої індивідуальності (О. М. Пехота, Л. О. Мільто), професійної спрямованості педагогічного мислення і ціле-мотиваційної сфери (Є. С. Барбіна), етичної підготовки (Л. Л. Хоружа), готовності до реалізації цілісного педагогічного процесу (В. А. Семиченко), до виховної діяльності (О. А. Дубасенюк), до розвитку творчих можливостей учнів (С. О. Сисоєва) і таким способом впливає на цілісний розвиток особистісних якостей учителя, а не лише на заповнення прогалін у його підготовці (Н. М. Тарасевич). Саме курс “Основи педагогічної майстерності” вважається дослідниками чи не єдиним серед циклу психолого-педагогічних дисциплін, що *безпосередньо зорієнтований на професійний розвиток і саморозвиток* майбутнього вчителя, індивідуалізацію та персоналізацію його підготовки, прямо розкриває перед студентами зміст педагогічної праці, дозволяє їм вибудовувати професійний “Я-образ” та оволодівати засобами професійного зростання, активно сприяє підвищенню рівня творчого професійного мислення, розвитку гуманістичної спрямованості, гнучкості та пластичності цих процесів [1; 7; 24].

Особливої значущості дидакалогічні навчальні дисципліни акмеологічної спрямованості набувають як потенційний і реальний засіб забезпечення *цілісності* професійно-педагогічної підготовки, посилення *інтегративних* тенденцій в її змісті та формоутворенні, оскільки такі предмети не лише поглиблюють та розширюють традиційний пласт педагогічних знань, а й є “узагальнюючими” дисциплінами, тобто такими, які, за словами М. М. Нечаєва, “здатні збагачувати синтез, інтеграцію окремих елементів у цілісну систему”, а також розкривати системні якості цих дисциплін [15, с. 380], відроджувати цілісність професійної підготовки на процесуальному та результативному рівнях.

Методологічні функції педагогічної майстерності в системі підготовки вчителя як *фактора її інтеграції* глибоко розкриті в концепції Є. С. Барбіної. За твердженнями автора, завдяки педагогічній майстерності у процес професійної підготовки в наочній формі імпліцитно вноситься парадигматичний підхід сучасної наукової методології: робота зі складними структурними об’єктами, ознайомлення з системними властивостями цих

об'єктів, формування елементів системного мислення. Тому цей курс підвищує можливості всіх інших психолого-педагогічних, методичних і спеціальних предметів відобразити зміст професійної праці педагога, допомагає засвоювати знання та уміння, що не актуалізуються іншими дисциплінами [1, с. 54], сприяє виділенню зв'язків між цими знаннями та уміннями, які (а не самі знання та уміння) стають спеціальними об'єктами засвоєння. Студент на заняттях з педагогічної майстерності стикається з більш реальними, а не абстрактними проблемами професійної діяльності, і в нього формується потреба в узагальненому розумінні її сутності, розвивається здатність до синтезу знань, відбувається їх інтеграція з метою підвищення ефективності і якості педагогічної діяльності [2, с. 245-246].

У руслі концепції цілісності професійної підготовки вчителів, на думку В. А. Семиченко, курс "Основи педагогічної майстерності" виконує функцію відновлення вихідної (предметної) форми професійної діяльності в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, оскільки на професійних моделях студенти вчать розв'язувати професійні задачі, оволодівають прийомами педагогічного аналізу [21, с. 38].

Виходячи з наведених особливостей, дидакалогічні навчальні курси, як і самі ідеї педагогічної майстерності, творчості, культури та ін., вдало синтезують окремі напрями професійної підготовки майбутнього вчителя, доповнюють й модернізують її традиційний зміст, виступаючи водночас і засобом вдосконалення, і умовою системного засвоєння комплексу професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, і стимулом професійного і особистісного розвитку. У результаті спеціально проведених досліджень феноменології викладання основ педагогічної майстерності в системі неперервної педагогічної освіти Є. С. Барбіною встановлено, що впровадження такого курсу виявилось вдалою спробою здійснити множинну інтеграцію змісту, процедур та смислів професійно-педагогічної підготовки у вищих педагогічних закладах. Не дублюючи традиційних навчальних дисциплін (теорію педагогіки, психологію, методику виховної роботи та ін.), за висновками дослідниці, він суттєво їх доповнює шляхом інтеграції теоретичних знань з окремих предметів і трансформує у практичні еквіваленти педагогічної діяльності. Якщо педагогіка і психологія виступають теоретичною базою основ педагогічної майстерності, то щодо методик викладання спеціальних дисциплін цей курс виконує пропедевтичну функцію [1, с. 111-112]. Особливої ефективності це досягається у разі визнання педагогічної майстерності наскрізним системоутворюючим фактором неперервної педагогічної освіти. Тому успішність оволодіння кожним студентом основами педагогічної майстерності забезпечує цілісність, послідовність та наступність цієї системи, її внутрішню інтеграцію [там само, с. 246]. Інтегративні властивості курсу "Основи педагогічної майстерності" визначають й інші дослідники, зокрема Л. О. Хомич вважає його технологічним фундаментом професійно-педагогічної підготовки [28, с. 133],

а О. А. Дубасенюк підкреслює, що педагогічна майстерність найбільше сприяє поєднанню теоретичних знань з практичними вміннями, психологічних знань – з педагогічними [7, с. 38].

Отже, феноменологія дидакалогічної освіти в цілісній підготовці педагога-професіонала визначається її *унікальними і різноманітними* можливостями в розбудові особистісно-орієнтованої педагогічної освіти та поглибленні тенденцій її акмеологізації. Сутність цього полягає в екстраполяції дидактичних проєкцій акме-зорієнтованих ідеалізованих модельних конструкцій високоякісної педагогічної праці на процес професійно-педагогічної підготовки у вигляді навчальних дисциплін та способів їх вивчення, об'єктивованих певними дефініціями як детермінантами та наскрізними системоутворюючими факторами, за допомогою яких у свідомості студентів моделюються методологічні та теоретичні, методичні та практичні аспекти таких еталонних акме-зразків і стандартів. При цьому слід погодитися з Є. С. Барбіною, що фактично будь-яка *продуктивна* (доповнено нами. – Н.Г.) ідея може виступати як системоутворювальна, якщо вона послідовно, педагогічно грамотно й технологічно опрацьовано включається до навчального процесу [1, с. 69], а також виказати солідарність із зауваженням автора про те, що системоутворювальний фактор не має бути занадто вузьким, оскільки орієнтує студентів лише на окремі аспекти, а багато інших не виступають предметом спеціальної рефлексії [1, с. 69].

Відповідно до результатів наших теоретичних пошуків зафіксовано, що поряд із широковідомими і більш визнаними дидакалогічними назвами й поняттями педагогічної майстерності, творчості, техніки останнім часом зростає інтерес і до більш нових дефініцій педагогічної культури, професіоналізму, компетенції як самодостатніх системних об'єктів зі складнорозвиненою структурою. Такі фундаментальні акмеологічні категорії посилюють формування у студентів системного бачення еталонних моделей педагогічної праці та можуть слугувати системоутворювальними факторами дидакалогічної і, ширше, професійно-педагогічної підготовки. Їх уведення до категоріально-термінологічного апарату теорії і методики педагогічної освіти не лише сприяє його упорядкуванню та оновленню, а й виступає стимулюючим механізмом модернізації підходів до організації навчально-виховного процесу в педагогічних навчальних закладах, трансформації традиційних цільових орієнтацій педагогічної освіти з підготовки вчителя-предметника на становлення педагога-майстра, творця, професіонала. Це обумовлюється наступними *функціями* дефініцій педагогічної творчості, майстерності, професіоналізму тощо у системі професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів:

- *описовою* – слугують еталонними характеристиками високої якості педагогічної праці, що не лише опосередковано, а й безпосередньо проєктується на формулювання мети, конструювання змісту, вибір

технологій, досягнення результатів професійно-педагогічної підготовки студентів;

- *методологічною* – закладають певні фундаментальні стратегії, ракурси, підходи наукової рефлексії професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів у контексті сучасних завдань їх навчання і виховання;

- *пояснювальною* – сприяють розумінню закономірностей, механізмів становлення майбутнього вчителя-вихователя як майстра, творця, професіонала, обґрунтованому виборі шляхів і засобів організації цього процесу;

- *прогностичною* – розкривають нові грані та перспективи щодо проектування цілісної системи професійно-педагогічної підготовки студентів, оновлення її мети, змісту, технологій;

- *перетворювальною* – активізують процеси реконструкції, модернізації фундаментальних стратегій і тактичних орієнтирів професійно-педагогічної підготовки, від вузько-дидактичних до індивідуально-розвивальних.

Наукова рефлексія феноменології дидакалогічної освіти педагогічних кадрів закладає теоретичне підґрунтя для дослідження динамічних і часто випереджальних щодо теорії процесів її інституалізації у вищій педагогічній школі та зумовлює актуальність виявлення реального стану її функціонування у ВНЗ педагогічного профілю.

Аналіз сучасного стану функціонування дидакалогічної освіти у вищій педагогічній школі

Для вивчення реального стану інституалізації й функціонування дидакалогічної освіти у вищій педагогічній школі України було підготовлено і проведено констатувальний педагогічний експеримент конкретно-соціологічного типу. Його завданнями виступили:

- виявлення існуючих у практиці педагогічної освіти видів і форм дидакалогічної підготовки, визначення їх функціональної ролі, місця та можливостей у цілісній системі підготовки сучасного педагога-професіонала;

- аналіз змісту і методичного забезпечення викладання навчальних дисциплін дидакалогічного спрямування;

- дослідження ставлення суб'єктів педагогічного процесу у вищій школі до предметів дидакалогічної підготовки та бачення ними шляхів удосконалення їх викладання.

Для виявлення номенклатури і вивчення умов функціонування дидакалогічних навчальних дисциплін в українській педагогічній школі, визначення їх місця і ролі в професійній підготовці педагогів, а також відстеження динаміки їх змін було проаналізовано навчальні плани як форму відображення цілісної мета-системи змісту педагогічної освіти. До уваги було взято основні покоління навчальних планів педагогічних вузів останніх десятиліть: типовий перелік психолого-педагогічних дисциплін 1985 р., базовий освітній план для педагогічних спеціальностей 1993 р., навчальні

плани вузів (вибірково), що здійснюють підготовку бакалаврів, спеціалістів, магістрів за напрямом “педагогічна освіта” до і після затвердження галузевих освітніх стандартів (кін. 90-х – поч. 2000-х рр.). На жаль нам не вдалося систематизувати інформацію про діючі навчальні плани педагогічних ВНЗ та представленість у них дисциплін дидакалогічного спрямування, оскільки на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти в країні в умовах посилення автономії ВНЗ не існує обов’язкових для виконання типових навчальних планів, і тому кожний вуз практично самостійно визначає зміст і структуру загальнопрофесійної, зокрема педагогічної підготовки.

Проведений аналіз показав, що пропедевтичний курс “Вступ до спеціальності”, обов’язковий до 90-х рр., сьогодні має дещо різні, однак близькі та більш конкретні назви “Вступ до педагогічної спеціальності”, “Вступ до педагогічної професії”, “Вступ до педагогічної діяльності”, інколи “Вступ до фаху”. Його вивчення в педагогічних вузах передбачається діючою концепцією педагогічної освіти і здійснюється у багатьох, але не в усіх вищих педагогічних навчальних закладах. Як правило, ці курси викладаються у 1 семестрі, що цілком відповідає їх пропедевтичній функції включення студентів у процес оволодіння педагогічною професією, хоча суттєво різняться обсягами годин їх вивчення.

Найбільш характерною і усталеною навчальною дисципліною дидакалогічної підготовки вчителя-вихователя, як зазначалося раніше, є курс “Основи педагогічної майстерності” (ОПМ), який з кінця 80-х рр. викладався за експериментальним проектом полтавських учених у двадцяти педагогічних вузах, а з 90-х рр. і по теперішній час включений до навчальних планів майже всіх напрямів і спеціальностей педагогічних університетів та інститутів як нормативний предмет циклу педагогічної підготовки. Поряд із педагогічною майстерністю у змісті педагогічної підготовки у багатьох ВНЗ продовжує функціонувати й інший найбільш популярний вектор дидакалогічної освіти – курс з основ педагогічної творчості (ОПТ). Особливу увагу привертає факт різноманітності обсягів годин вивчення ОПМ/Т, а також неоднорідність їх структури – співвідношення лекційних, семінарсько-практичних, лабораторних занять (лекцій зустрічається в планах від 10 до 50 год, семінарсько-практичних занять – від 18 до 76, а, лабораторні, як і семінарсько-практичні, взагалі не завжди фігурують у навчальних і тематичних планах). Така незбалансованість обсягів і структури навчального часу та форм проведення занять з ОПМ/Т у педагогічних навчальних закладах одного рівня акредитації свідчить про недостатньо чітку визначеність та обґрунтованість змісту, строкатість методичного і кадрового забезпечення викладання курсу.

Крім ОПМ/Т, на загальнопедагогічних та спеціалізованих кафедрах педагогічної майстерності (творчості) останнім часом у багатьох вищих педагогічних закладах започатковано викладання навчального курсу “Сучасні педагогічні технології”, що становить новий, маловивчений

феномен інтеграції дидакалогічної, історико-педагогічної, дидактичної, виховної та методичної підготовки педагогів, а також мають місце різноманітні спецкурси, практикуми, тренінги дидакалогічної проблематики.

У навчальних планах магістерської підготовки студентів з правом отримання педагогічної кваліфікації здебільшого відсутні навчальні дисципліни дидакалогічного спрямування, хоча окремі магістерські програми включають курси з основ педагогічної майстерності викладача вищої школи, який дещо дублює зміст аналогічної дисципліни бакалаврської підготовки, проте надає йому наскрізного характеру.

Загалом аналіз навчальних планів педагогічних ВНЗ дозволяє вважати провідним видом і формою об'єктивації (інституалізації) дидакалогічної підготовки навчальний курс з основ педагогічної майстерності (творчості), який у сучасних умовах опановується студентами здебільшого протягом 1 семестру після вивчення традиційних психолого-педагогічних дисциплін, при тому перші та останні роки навчання у педагогічному вузі практично “випадають”, тобто бракує цілісної й наскрізної підготовки майбутнього вчителя-вихователя в галузі дидакалогічної теорії та технологій.

Змістове наповнення виділених в апріорі нормативних дисциплін дидакалогічної підготовки вивчалось за допомогою контент-аналізу існуючих навчальних програм, методичних рекомендацій та посібників, одиницею якого став емпіричний показник, умовно названий “інформаційно-педагогічною цінністю курсу”, що характеризує ступінь повноти й адекватності відображення у змісті навчального предмета основних положень дидакалогічної теорії та практики.

Проведена процедура аналізу таких видань стосовно пропедевтичного курсу “Вступ до спеціальності /педагогічної спеціальності /педагогічної професії” показала суттєве збільшення в останні роки їх кількості. Це засвідчує відродження й посилення інтересу фахівців до цієї ще нещодавно “зниклої” дисципліни. У їх змісті, незважаючи на варіативність назв, відбулася суттєва трансформація – від ознайомлення з “азами” культури навчальної праці студентів (у 80-ті рр.) до яскраво вираженої дидакалогічної спрямованості (у 20-ті рр.). Виділені різними авторами теми і питання в змісті курсу загалом не є суперечливими, вони можуть бути умовно згруповані у два основних блоки: I – вводить студентів у дидакалогічну проблематику, розкриваючи сутність та соціальне призначення педагогічної професії, її історичні витоки та сучасний стан і перспективи розвитку, характеризуючи особливості педагогічної діяльності та вимоги до особи вчителя-вихователя-викладача, основні поняття на означення високоякісної та продуктивної педагогічної праці – педагогічної культури, майстерності, творчості, професіоналізму, компетентності, комплексної готовності до цієї діяльності; II – ознайомлює майбутніх педагогів з організаційно-методичними засадами та особливостями професійно-педагогічної

підготовки, основними видами навчально-пізнавальної діяльності у вищій педагогічній школі, в тому числі професійно-педагогічною самоосвітою і самовихованням. Разом з тим, спостерігається певна “незбалансованість” як питомої ваги, обсягів цих блоків, так і “строкатість” їх інформаційно-змістового насичення, що, поряд із непоширеністю таких дисциплін у педагогічних навчальних закладах, можна вважати слідом за В. І. Слободчиковим відображенням недостатньої розробленості модельних уявлень про зміст та логіку підготовки сучасного педагога внаслідок відсутності цілісної концепції науково-методичного обґрунтування ролі, завдань, доцільності та можливостей такого пропедевтичного дидактичного курсу.

В існуючому програмно-методичному забезпеченні викладання ОПМ як нормативної дисципліни дидактичної підготовки лідирує програма, концепція та широкі визнані посібники і підручники полтавських розробників курсу. На них спираються викладацькі колективи більшості педагогічних вузів, що підтверджує численні достоїнства цього усталеного у педагогічній теорії та практиці науково-методичного фонду. Проте відсутність фундаментальних альтернативних концепцій та інноваційних підходів до цієї відносно нової галузі навчання студентів не лише суперечить плюралістичному характеру дидактичної думки, а й може свідчити про певну стагнацію розвитку теорії і методики цього напряму професійно-педагогічної підготовки. Тому слід позитивно оцінювати прагнення окремих спеціалізованих та загальнопедагогічних кафедр творчо переосмислити існуючі канони і знайти власне бачення змістово-методичних основ викладання ОПМ, як це робиться викладачами і науковцями Ніжинського, Мелітопольського, Глухівського, Кіровоградського, Луцького, Харківського та інших педагогічних університетів.

Порівняння ж програмних орієнтирів та концептуальних засад викладання курсу ОПМ полтавських учених з пізніше створеними навчально-методичними виданнями показало, що останні все ж не вносять кардинальних корективів у зміст викладання курсу, не пропонують принципово нових концептуальних рішень, а швидше є варіантами його адаптації до існуючих організаційних умов та можливостей конкретних навчальних планів, що в основному торкається авторського бачення структуризації навчального матеріалу, запровадження різних “форматів” його висвітлення та логіки побудови. Так, вивчення питань педагогічної техніки передбачається практично всіма створеними програмами курсу, але в одних випадках це обмежується рамками теми заняття, часто у відриві від тісно з нею супідрядних, а в інших – викладається у масштабі розділу курсу. Значно більше “новацій” спостерігається у розробленні матеріалів для практикумів, організації самостійної роботи студентів з вивчення курсу.

Аналіз функціонуючих програм і посібників з іншого популярного вектора дидактичної підготовки – педагогічної творчості – показав значні

трансформації його змісту – від здебільшого висвітлення емпіричного досвіду педагогів-новаторів до створення цілісних концептуальних моделей педагогічної творчості та підготовки до неї студентів. Крім того, було встановлено суттєву спорідненість змісту курсу ОПТ з ОПМ, їх єдину родову сутність та тематичну близькість, що доводить безперечну належність ОПТ також до галузі дидакалогічного знання. Головна ж відмінність у змісті цих дисциплін полягає в тому, що в програмних матеріалах з педагогічної майстерності здебільшого декларативно вказується на значущість та необхідність досягнення творчого рівня самоорганізації педагогічної діяльності, розвитку творчого потенціалу педагога, його творчої активності як виявів майстерності, хоча це опосередковано реалізується в змісті та технологіях проведення практичних занять. Переваги ж курсу з основ педагогічної творчості полягають у тому, що його вивчення студентами передбачає безпосереднє цілеспрямоване їх ознайомлення із теоретико-методологічними підвалинами творчості в педагогічній професії як її сутнісної властивості, з психолого-педагогічними, психофізіологічними передумовами творчих процесів у педагогічній діяльності, спілкуванні, особистісному розвитку вчителя-вихователя і відповідним понятійно-термінологічним апаратом, а також практичне оволодіння конкретними технологіями педагогічної дії, особистого зростання та самореалізації з погляду творчої природи цих явищ і процесів, а, отже суттєво збагачує зміст навчального матеріалу дидакалогічного знання.

До того ж зміст програм з ОПТ у 90-ті рр. збагачується розглядом питань творчих методів педагогічної діяльності, інноваційних освітніх технологій, методів активізації творчих можливостей учнів (С. О. Сисоєва, М. О. Лазарєв), що, по суті, виходить за межі безпосередньої дидакалогічної проблематики, і тому цей розділ поступово і цілком правомірно “переріс” у самодостатній напрям педагогіки творчості, а також самостійну навчальну дисципліну “Сучасні педагогічні технології” як новий напрям діяльності кафедр педагогічної майстерності й педагогічної творчості.

У процесі вивчення літературних джерел було також зафіксовано посилення інтересу дослідників до проблеми педагогічної діяльності вузівського викладача, його професійності, педагогічної культури, майстерності, що засвідчує поява цієї проблематики в змісті деяких навчально-методичних видань з педагогіки вищої школи (С. С. Вітвицька, О. І. Гура, І. Ф. Ісаєв та ін.).

Здійснений аналіз навчальних планів та програмних матеріалів загалом довів, що базовими формами об’єктивації дидакалогічної і ширше – акмеологічної підготовки у вищій педагогічній школі виступають навчальні курси з педагогічної майстерності та творчості, паралельне існування яких не є суперечливим, а швидше відображає об’єктивні процеси багатовекторного розвитку дидакалогічної думки та теорії і методики професійно-педагогічної підготовки, хоча цей факт потребує спеціального осмислення і поступового

узгодження. У цілому ж у змісті цих дисциплін утворився досить стійкий інваріантний тематичний блок, що охоплює систему дидакалогічних базових понять, основних положень, які розкривають їх сутність, механізми формування та розвитку, і який цілком правомірно може доповнюватися іншими варіативними складовими та експериментальними факторами. Разом із тим, відставання теоретичної бази від практики викладання ОПМ, ОПТ, що сьогодні спостерігається, актуалізує проблему виокремлення, інтеграції та структуризації сучасних науково-теоретичних та прикладних дидакалогічних знань про педагогічну працю імпліцитного типу, їх термінологічно-понятійне упорядкування та опис з наступною дидактичною проекцією на зміст дидакалогічної підготовки у формі навчальних предметів для засвоєння студентами. До того ж актуальною залишається проблема створення багаторівневої системи дидакалогічної підготовки майбутніх педагогів протягом усього терміну навчання в педагогічному вузі відповідно до специфіки кожного з її етапів.

Отже, як засвідчує аналіз навчальних планів, програм та навчально-методичної літератури, у сучасній вищій педагогічній школі проведено серйозну роботу з інституалізації дидакалогічної освіти майбутнього вчителя-вихователя, що в переважно об'єктивується пропедевтичним курсом "Вступ до спеціальності" (педагогічної спеціальності, педагогічної професії) та базовим нормативним курсом ОПМ/Т на рівні бакалаврату. На сьогодні загально визначився предметний зміст дидакалогічних дисциплін, який, як було з'ясовано, становить єдину родову сутність та синкретичну цілісність при різних видових проекціях, у цілому адекватний сучасному стану наукових знань про педагогічну працю. Ці навчальні курси сприяють активному включенню студентів у процес оволодіння культурою професійної праці з орієнтацією на творчість і майстерність у педагогічній професії. Потребують вирішення і подальших розвідок питання побудови цілісної наскрізної системи викладання дидакалогічних дисциплін, диференціації, структуризації та ієрархізації їх змісту, збагачення цього напрямку підготовки новими курсами, серед яких гідне місце може посісти й інші дидакалогічні категорії.

Якісний аналіз стану дидакалогічної освіти освітянських кадрів та її програмно-методичного забезпечення доповнювався вивченням кількісних емпіричних даних, що характеризують ставлення студентів та викладацького корпусу до дисциплін цього циклу, їх розуміння сутності, ролі, можливостей, шляхів вдосконалення цих навчальних курсів як фактора формування готовності студентів до високопродуктивної педагогічної праці.

Задля цього у вищих педагогічних навчальних закладах України (НПУ імені М. П. Драгоманова, Сумському, Глухівському, Кам'янець-Подільському, Переяслав-Хмельницькому, Ніжинському, Мелітопольському педагогічних університетах, Кримському та Рівненському гуманітарних університетах) було проведено опитування серед студентства та

професорсько-викладацького складу, що охопило 550 респондентів – 122 викладачів предметів фундаментальної, соціально-гуманітарної, психолого-педагогічної, методичної підготовки, у тому числі 17 представників деканату та ректорату, і 428 студентів старших курсів.

Дослідження проводилося на основі спеціально розробленої анкети із запитаннями закритого типу, відповіді на які вимагали вибору одного із запропонованих варіантів, а останнє – трьох, тому загальна сума відповідей перевищувала 100%.

Опрацювання й аналіз результатів анкетування здійснювалися за принципом частоти обраних позицій як за всією вибіркою, так і за кожною з груп респондентів.

Перше запитання спрямовувалося на виявлення уявлень респондентів про ідеальний, а отже, перспективний образ сучасного педагога-акмеолога – майстра, професіонала, творця.

Загалом найбільш високий вибір припав на позиції, що стосувалися яскравої особистості педагога з розвиненими артистичними здібностями, захопленості педагогічною діяльністю, щирої любові до дітей (відповідно 24,3%; 31,6%; 31,6%). Проте серед респондентів думки студентів та викладачів суттєво різнилися. Більшість викладачів усіх циклів дисциплін, що становила 58,2%, цілком переконливо надавала перевагу актуальному на сучасному ринку праці ідеалу висококомпетентного фахівця з гармонійно розвиненими професійними та особистісними якостями, здатного творчо реалізовувати засвоєні моделі й технології педагогічної праці, а найвищого значення (76,4%) цей показник досягав у представників адміністрації вузів. Студентство ж пріоритетним вважає більш щирий та ідеалізований образ педагога-професіонала, якому притаманна велика любов до дітей, захоплення педагогічною діяльністю, здатність розуміти учнів і налагоджувати з ними особистісний контакт (36,0%). Наступний за рейтингом (26,4%) у студентів – також дещо романтизований, яскраво індивідуалізований образ педагога з розвиненими артистичними здібностями, високим інтелектом та прагненням до самореалізації, схильного до прийняття творчих нестандартних рішень. 24,0 % студентів підтримують безумовно більш виважену думку своїх викладачів. Позитивно також, що наведені характеристики гармонійно розвиненого й творчо зорієнтованого вчителя-вихователя (58,2% викладачів і 24,0% студентів) значно поступаються вибору образу вузько-орієнтованого педагога-професіонала – вчителя-предметника (6,8% студентів і 6,5% викладачів) та ідеалу вправного досвідченого вчителя з розвиненими в процесі тривалої роботи вміннями професійної поведінки і педагогічної техніки (відповідно 6,8% та 2,5%).

Друге запитання передбачало з'ясувати розуміння респондентами ролі та місця нормативного дидактичного курсу з основ педагогічної майстерності (творчості) у загальній системі професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічних вузів. Найбільша кількість викладачів

(38,5%), і особливо предметів психолого-педагогічного циклу (46,4%), вважають його самодостатньою навчальною дисципліною зі специфічною проблематикою та технологіями опанування, тим стверджуючи наявність її власного предметного поля. Студентство ж сприймає цей курс переважно як допоміжний до методичної підготовки (48,9%), що викликає занепокоєння обмеженістю їх педагогічної свідомості суто фахово-методичними орієнтаціями професійного зростання. Цю позицію підтримує і 27,9% викладачів, особливо фахових методик викладання (33,3%), що безперечно позначається і на поглядах студентів. Цікавим і досить прогресивним виявився вибір викладачів (28,7%), і особливо адміністрації (47,1%), та представників кафедр фундаментально-наукової підготовки (40,0%) щодо розуміння сутності дидакалогічної освіти як засобу інтеграції і цілісності психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів-вихователів, тимчасом як серед студентів цю думку поділяло лише 11,7% опитаних. Найменші значення (4,9% викладачів і 12,3% студентів) у виборі першої позиції відповіді доводять, що поступово у масовій свідомості долається раніше стійка установка на розуміння ОПМ певним “модним” доповненням до класичних традиційних психолого-педагогічних дисциплін швидкоплинного характеру, хоча такої думки дотримуються все ж таки 10% викладачів фундаментальних наукових дисциплін.

Відповіді на запитання щодо провідної мети курсу з ОПМ/ОПТ доповнюють загальну картину бачення суб'єктами педагогічного процесу в педагогічному вузі сутності та призначення навчальних дисциплін дидакалогічного спрямування. Викликає глибоке задоволення, що переважна більшість викладачів (76,5%) і студентів (70,0%) вважають провідним завданням дидакалогічної освіти розвиток педагогічних здібностей, мислення, емоційної культури студентів, їх професійно важливих якостей та культури професійної поведінки, що забезпечує творчу самореалізацію фахівців педагогічного профілю, тобто мають широкий погляд на зміст професійного становлення вчителя, і не зводять його до однобічного засвоєння системи теоретичних знань (15,6% викладачів і 12,3% студентів) або набуття практичних умінь і навичок педагогічної техніки (12,3% викладачів і 17,7% студентів). Це підкреслює важливість цілеспрямованого формування у процесі дидакалогічної підготовки всіх акме зорієнтованих складових культури педагогічної праці на рівні творчості, майстерності, професіоналізму.

Майже однотайно 96,7% викладачів і 97,7% студентів вважають курс ОПМ/Т необхідним для ефективної підготовки сучасного педагога-професіонала, хоча не задоволені станом його викладання 8,2% студентів і 12,4% викладачів, серед яких особливо виділяються викладачі фундаментально-наукових знань (30,0%), соціально-гуманітарних дисциплін (23,1%), у тому числі 5,9% представників адміністрації. Частково ж задоволені близько половини викладачів (54,0%) і студентів (44,8%).

Серед заходів щодо поліпшення викладання цього курсу 36,9% викладачів і 28,0% студентів вважають за необхідне привести його зміст у відповідність до сучасного рівня наукових знань; 18,0% викладачів і 33,9% студентів – оновити й удосконалити зміст курсу; 38,5% викладачів і 47,0% студентів – підготувати нове покоління навчально-методичної літератури; 29,5% викладачів (з них 42,9% викладачів психолого-педагогічних дисциплін) і 31,5% студентів – покращити оснащення сучасними технічними засобами; 28,7% викладачів і 28,0% студентів – розробити й запровадити специфічні для цього курсу технології навчання; 29,5% викладачів і 31,5% студентів – посилити його роль у системі педагогічної практики; 23,0% викладачів і 27,6% студентів пропонують збільшити кількість аудиторних годин на його вивчення, і лише 12,0% викладачів і 18,4% студентів – вважають, що потрібно збільшити години для самостійної роботи, а також вказують на необхідність підвищення кваліфікації викладачів цього курсу 36,9% викладачів (серед яких – 52,9% адміністрації вузів) і 22,0% студентів.

Отже, професорсько-викладацький склад, як і студенти загалом, схвально ставляться до ролі й призначення предметів дидакалогічного циклу, усвідомлюють важливість цього акмеологічного напрямку підготовки для становлення сучасного педагога-професіонала, але й висловлюють критичні зауваження щодо недостатньої її відповідності сучасним програмним вимогам та вказують на необхідність подальшого розвитку наукової бази та методичного забезпечення цієї складової підготовки освітянських кадрів.

Таким чином, проведенні дослідження констатувального характеру дають всі підстави стверджувати про амбівалентний стан дидакалогічної підготовки студентів педагогічних вузів: дидакалогічна освіта в різних видах її об'єктивації виступає дієвим фактором становлення педагога-професіонала у цілісній системі професійно-педагогічної підготовки, що загалом усвідомлюється викладацькими та студентськими колективами педагогічних вузів. Проте стан теорії, програмно-методичного забезпечення і практики її організації не повністю відповідає сучасним пріоритетам і завданням розвитку вищої педагогічної школи, що засвідчує необхідність їх удосконалення шляхом проектування цілісної науково-методичної системи опанування студентами циклом дидакалогічних дисциплін.

Проектування ціле-змістових основ дидакалогічної освіти майбутніх педагогів

Проектуючи ціле-змістові основи дидакалогічної підготовки майбутніх педагогів, ми виходили з того, що педагогічне проектування є способом конструювання *єдиного дидакалогічного простору* – специфічного освітньо-розвивального і виховного середовища вивчення студентами навчальних дисциплін дидакалогічного спрямування. Це вимагало наукового обґрунтування визначення змісту дидакалогічної освіти та вивчення специфічної предметності цих навчальних дисциплін, з'ясування їх місця в цілісній системі професійно-педагогічної підготовки, відбору та структурування навчального матеріалу з подальшим визначенням технологічних особливостей його засвоєння студентами на засадах особистісно-орієнтованого навчання.

Розв'язання цих питань ускладнюється загальною ситуацією відсутності переконливої, розгорнутої концепції конструювання змісту педагогічної освіти та системи надійних принципів побудови професійних профілів освітніх програм, навчальних планів і відповідних програм навчальних дисциплін. Традиційно зміст педагогічної освіти формувався й структурувався здебільшого емпіричним шляхом. Разом з тим, на сьогодні успішно проведено ряд досліджень, в яких обґрунтовується і конкретизується зміст навчальних дисциплін психологічної (Н. І. Ліфінцева, В. Я. Ляудис, В. А. Семиченко, Н. І. Пов'якель та ін.), методичної (В. О. Болотов, С. П. Бондар, І. М. Шапошнікова, О. Г. Ярошенко та ін.), педагогічної підготовки в цілому (В. І. Гинецинський, Н. В. Конопліна, В. С. Лазарєв, Л. І. Міщенко, В. О. Сластьонін, Л. О. Хомич та ін.) та її окремих напрямів – дидактичного (В. І. Бондар, П. М. Гусак, Н. А. Шайденко), виховного (В. І. Бондар, О. С. Бартків, О. А. Дубасенюк, Г. С. Троцько), школознавчого (Л. І. Даниленко, Н. М. Островерхова, С. О. Сисоєва, Т. І. Шамова).

Головна проблема реалізації цієї частини дослідження полягала у трансформації наукових дидакалогічних знань та евристичних можливостей створених акме зорієнтованих теоретичних моделей педагогічного професіоналізму, творчості, майстерності, культури як характеристик високоякісної педагогічної праці у дидактичні конструкції оволодіння ними студентами, виходячи із загальноновизнаних положень детермінованості змісту освіти предметним полем і структурою наукового знання (А. М. Олексюк, Г. О. Бордовський, І. А. Зязюн, Е. О. Красновський, В. С. Ледньов, Н. Ф. Тализіна, Г. П. Щедровицький та ін.). Така досить складна процедура вимагала опори як на фундаментальну теорію змісту освіти, розроблену в працях дидактів Ю. К. Бабанського, В. С. Ледньова, В. В. Краєвського, І. Я. Лернера, М. М. Скаткіна, так і на сучасні дослідження в галузі теорії змісту педагогічної освіти, відображені у публікаціях О. А. Абдуллої, В. І. Бондаря, П. М. Гусака, Н. М. Дем'яненко, Н. В. Конопліної, В. С. Лазарева, Л. І. Міщенка, Л. О. Хомич та ін.

Зміст освіти в найбільш загальному енциклопедичному значенні розуміється як глобальна функція навчання, що полягає у передачі підростаючому поколінню накопиченого соціального досвіду й культури в їх педагогічній інтерпретації для збереження і подальшого розвитку [25] і трактується як система наукових знань про різні сторони дійсності, практичних умінь, навичок, способів діяльності, груп світоглядних ідей та відповідної поведінки, якими слід оволодіти тим, хто навчається. Зміст освіти формується під впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів, а провідними вимогами до його конструювання є спрямованість на досягнення основної мети виховання та наявність надійної наукової основи [4, с. 137]. Відповідно зміст педагогічної освіти визначається сучасними дослідниками як складне і досить мобільне поняття, що ґрунтується на педагогічних закономірностях, принципах, методах, прийомах навчання студентів і являє собою масив навчальної інформації та алгоритмів формування умінь і навичок фахівця-педагога, забезпечує єдність прикладних, фундаментальних і методичних знань та складає основу професіоналізму і загальної культури вчителя [28, с. 126]. Чинниками ж формування змісту педагогічної освіти, на думку Л. О. Хомич, виступають: об'єктивними – потреба суспільства у перетворенні людини та розвиток науки, що супроводжується появою теоретичних ідей і експериментальних досліджень; суб'єктивними – суспільні відносини, пріоритети тих чи інших педагогічних течій [там само, с. 127].

Проектуючи змістові основи науково-методичної системи педагогічної організації дидакалогічної підготовки студентів, слід, на нашу думку, виходити з положення, сформульованого визначними теоретиками змісту освіти В. В. Краєвським, І. Я. Лернером, М. М. Скаткіним про різні рівні формування цієї дидактичної категорії: 1 – фундаментальний та всеохоплюючий рівень загальних теоретичних уявлень з боку соціального замовлення; 2 рівень – навчального предмету; 3 рівень – навчального матеріалу [25, с. 45]. П. М. Гусак визначає аналогічні рівні організації змісту професійно-педагогічної підготовки: глобальний, відображений у професіографічних моделях фахівця; етапний – у навчальних планах; оперативний – у програмах навчальних дисциплін [6, с. 13].

Глобальний стратегічний рівень функціонування розробленої педагогічної системи детермінується сучасними парадигматичними особистісно-орієнтованими концептуальними підходами до професійно-педагогічної підготовки педагогічних кадрів, актуальним соціальним замовленням, що традиційно акумулюється в педагогічних професіограмах як своєрідному “паспорті” професії та визначає обсяг та науково обґрунтоване співвідношення соціально-гуманітарних, психолого-педагогічних, фахових знань, а також систему педагогічних, методичних, спеціальних умінь та навичок, необхідних майбутньому вчителю. У сучасних реаліях своєрідним еквівалентом соціально обумовлених нормативних вимог

до змісту підготовки педагогічних працівників виступають Державні стандарти освіти (ДСО), що регламентують взаємні обов'язки держави і студента щодо здобуття соціально значущої професійно-педагогічної кваліфікації останнього та встановлюють фундаментальний обов'язковий зміст, обсяг, рівні освітньої і фахової підготовки при певній автономності ВНЗ щодо його визначення. При цьому, не зважаючи на очевидну функціональну значущість стандарту, необхідність його створення обумовлена насамперед запитом суспільства, держави, особистості, а не лише внутрішньо системною метою та інтересами. До того ж стандартизація змісту педагогічної освіти, як правило, розглядається з позицій обов'язкових мінімальних вимог до обсягу та якості підготовки педагогічних кадрів, тоді як в інших галузях діяльності, в західних освітніх системах стандартизація ґрунтується швидше на критеріях “максимальності”, глобальних перспектив розвитку, що, як і недостатня розробленість експертизи та методів об'єктивної діагностики якості педагогічної освіти, часто стає причиною їх гострої критики. У зв'язку з тим цілком переконливою вважаємо постановку цього питання В. С. Ледньовим – автор наголошує на важливості оптимізації, а не мінімізації підходів до проектування системи змісту освіти [12, с. 52].

Основними складовими ще діючих ДСО є освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ), освітньо-кваліфікаційні програми (ОПП), базові навчальні плани, створення яких передбачає конструювання за допомогою спеціальних процедур виробничих функцій, типових задач діяльності, системи знань і умінь, що забезпечують їх вирішення і виконання, та їх кваліфікаційних критеріїв (ОКК); змісту умінь, системи змістових модулів, нормативів навчального часу, перелік навчальних дисциплін відповідно до вимог ОКХ та їх “питому вагу” (ОПП); номенклатуру навчальних дисциплін та їх програми [10]. Нове покоління стандартів педагогічної освіти, що знаходяться у процесі розроблення, створюється на засадах компетентнісного підходу та передбачає вироблення узгоджених вимог, виражених в термінах результатів навчання та компетентностей з предметних галузей, необхідних для забезпечення порівнянності, сумісності та прозорості освітніх програм і їх профілів, на підставі яких розробляється перелік дисциплін навчального плану відповідно до визначених програмних компетентностей (загальних і спеціальних) та розподілу результатів навчання за змістовими модулями [14].

Безпосередня участь у роботі творчих колективів НПУ імені М. П. Драгоманова з розробки ОКХ, ОПП за напрямом “педагогічна освіта” для освітніх рівнів “бакалавр-магістр” спеціальностей “початкове навчання”, “дошкільне виховання”, “іноземна мова і література” сприяла осмисленню та інтерпретації специфічних змістових засад і можливостей навчальних курсів дидактичного спрямування, визначенню їх місця в цілісній системі професійно-педагогічної підготовки завдяки виявленню притаманних їм виробничих функцій педагогічної праці з відповідним колом типових завдань педагогічної діяльності та умінь, що їх забезпечують, а також змісту цих

умінь, та в подальшому визначенню системи змістових модулів дидакалогічних навчальних курсів.

Виявлений комплекс складових характеристик ОКХ, ОПП щодо дисциплін дидакалогічної підготовки засвідчує їх специфічне призначення і можливості в цілісній системі професійно-педагогічної підготовки, які цілком співвідносяться зі сформульованими В. С. Ледньовим принципами структурування змісту освіти – диференціації та інтеграції системи змісту освіти [12, с. 52-53]. Це, з одного боку, обумовлює закономірний поділ педагогічних дисциплін та виокремлення серед них самодостатніх навчальних предметів (в тому числі дидакалогічного спрямування), а з другого – інтеграції психолого-педагогічних знань та утворення інтегративних навчальних дисциплін, серед яких знов-таки особливо виділяються дидакалогічні навчальні курси. Останні, зокрема курс з основ педагогічної майстерності, на думку Є. С. Барбіної, особливим чином пов'язують окремі аспекти загальної та педагогічної психології, історії педагогіки, дидактику та теорію і методику виховання, галузеві методики навколо “спільної” проблеми професійної праці вчителя-вихователя-викладача, додаючи їй конкретності, хоча кожна з таких дисциплін має специфічні можливості у її вирішенні [1, с. 110].

Надзвичайну роль у змісті професійно-педагогічної підготовки відіграє навчальний предмет як органічна частина, первинна одиниця її загальної мета-системи й водночас автономної цілісної системи різнорівневих елементів. Це вимагає науково обґрунтованого відбору й структуризації навчального матеріалу з урахуванням специфіки вивчення предмета науки як об'єкта, що є найважливішим джерелом і фактором формування змісту навчання. Відповідно зміст навчальних дисциплін дидакалогічної підготовки покликаний формувати у свідомості студентів узагальнений концептуальний “образ” високопродуктивної професійно-педагогічної праці в єдності її різноманітних сторін. Це вимагає обґрунтованого вирішення проблеми адекватного відбору й структурування навчального матеріалу дидакалогічних дисциплін.

У нашому експериментальному досвіді для вироблення у студентів системи таких об'єктивних і суб'єктивних уявлень використовувалася розроблена теоретична модель педагогічного професіоналізму [5], створена на основі творчої трансформації досягнень сучасної дидакалогії щодо методологічних засад, сутності, змісту, структурного складу цього соціально-педагогічного явища і психолого-педагогічного феномена. Вона виступала константною одиницею та інваріантною основою базового змісту всіх включених до експериментальної системи дидакалогічної підготовки навчальних дисциплін, що варіативно відбивається в змісті кожної з них. Дидактична проекція моделі педагогічного професіоналізму вимагала врахування низки факторів та умов, що впливають на розвивальний потенціал навчального матеріалу дидакалогічних дисциплін.

Проектуючи зміст дидакалогічного простору педагогічної системи становлення професіоналізму студентів та відповідних навчальних дисциплін дидакалогічного спрямування, ми спиралися на загальнодидактичні принципи відбору і побудови змісту навчального предмета з урахуванням соціального замовлення, реальних умов і закономірностей навчання у вищих навчальних закладах, сформульованих В. І. Каганом та І. А. Сиченіковим [9], що полягають у відповідності змісту дисциплін дидакалогічної підготовки глобальній меті формування гармонійно розвиненої особистості педагога, вимогам побудови органічно-цілісної системи підготовки фахівців педагогічного профілю, формування ефективних способів і засобів пізнавальної і професійної діяльності, опосередкованих метою і можливостями цих дисциплін.

Крім того, враховувалася думка В. І. Гинецинського про те, що проектування змісту педагогічних навчальних дисциплін є багаторівневим процесом, який передбачає розмежування цілісних характеристик предметної галузі, виділення проблемно-тематичних блоків навчальної інформації, принципів, підходів та фундаментальних концепцій, які використовуються для фіксації емпіричних ознак та їх переходу в теоретичні положення, а також технологічний рівень розкриття змісту через систему засобів і методів навчання і виховання, визначення якостей особистості, виділення понятійно-термінологічного апарату [3, с. 15].

При проектуванні єдиного дидакалогічного простору змістового блоку науково-методичної системи становлення основ професіоналізму майбутніх педагогів ми спиралися на різноманітні загальновизнані положення теорії змісту освіти і підходи до його визначення, розроблені в працях Ю. К. Бабанського, І. Я. Лернера, М. М. Скаткіна, В. В. Краєвського. Це дозволило побачити кілька аспектів змістового компонента системи, що використовувалося як для відбору навчального матеріалу, виділення та структуризації навчальних елементів дидакалогічних навчальних дисциплін, так і для визначення засобів, що забезпечують засвоєння цього змісту. Тут враховувався принцип функціональної повноти змісту освіти, сформульований В. С. Ледньовим і розвинений стосовно змісту педагогічної освіти Л. І. Міщенком, в якому підкреслюється необхідність конструювання (проектування) багатомірного, поліфункціонального змісту педагогічної освіти із достатньою представленістю його значущих підсистем та виявлення їх основних зв'язків [12, с. 50-52; 13, с. 199-203].

Важливою проблемою конструювання змісту дидакалогічної освіти є процедура визначення його структури як комплексу елементів і дидактичних одиниць, що вимагають засвоєння для реалізації багаторівневої мети формування основ професіоналізму у студентів та забезпечення ефективного педагогічного впливу на розвиток інтегративних компонентів цього складного цілісного утворення. Їх проектування повинно відображати теоретико-значущий і практико-орієнтований навчальний матеріал та

формувати суб'єктивний ціннісно-смісловий професійно-педагогічний досвід студентів як сукупність емоційно забарвлених соціальних, навчальних, професійних та особистісних ситуацій, які можуть виконувати освітню функцію і до яких можуть належати окремі об'єкти, дії, події тощо [8, с. 21]. Як структурна цілісність, дидакалогічний досвід майбутніх педагогів складається із сукупності однойменних знань, умінь, особистісних якостей, кожен з цих компонентів виконує не лише пізнавальну та операційну (інструментальну), а й мотивувальну та оцінну функції. Це дозволило нам спиратися на евристично потужну концепцію змісту загальної освіти І. Я. Лернера, М. М. Скаткіна, В. В. Краєвського, завдяки якій успішно долаються традиційні сциєнтичні підходи зведення змісту освіти педагогічних дисциплін до “зунівських” орієнтацій.

Розглядаючи зміст освіти як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, ізоморфний за структурою (а не за обсягом) культури суспільства у всій її структурній повноті, відомі вчені-дидакти виділяють у ньому чотири провідні елементи, що необхідно трансформувати у суб'єктивний досвід учнів: досвід пізнавальної діяльності, що фіксується у системі знань; досвід здійснення відомих способів діяльності у формі умінь діяти за зразком; досвід творчості у формі прийняття нетипових рішень у проблемних ситуаціях; досвід реалізації емоційно-ціннісного, вольового ставлення у формі особистісних орієнтацій [11; 25].

Виходячи з розуміння змісту дидакалогічної освіти як накопиченого в історії соціально значущого досвіду і культури професійно-педагогічної праці високої якості та продуктивності, що вимагає засвоєння студентами, тобто набуття ними відповідних видів готовності до її творчого і майстерного виконання, ми виокремлюємо наступний *комплекс елементів* змісту дидакалогічної освіти:

– систему методологічних, теоретичних, прикладних знань про різноманітні сторони і аспекти культури педагогічної праці та закономірності і технології її досягнення як результат засвоєння навчальної інформації дидакалогічного характеру, що відображає *теоретичну готовність* майбутнього педагога до його професійної праці;

– систему узагальнених інтелектуальних і практичних умінь та навичок, що забезпечують засвоєння відомих і визнаних у педагогічному співтоваристві способів виконання педагогічних дій на основі набутого досвіду їх здійснення, утворюючи *практичну готовність* до педагогічної діяльності;

– досвід творчості створення об'єктивно чи суб'єктивно нового педагогічного продукту завдяки засвоєнню специфічних процедур самостійної реконструкції набутих знань і умінь у новій педагогічній ситуації розвитку, виділенню нових властивостей проблем та підходів, активно комбінуючи відомі способи педагогічної діяльності. Це становить *комплексну креативну (перетворювальну) готовність* студентів до нестандартного

вирішення педагогічних завдань, до перетворення засвоєних педагогічних знань, умінь, навичок та створення нових зразків існуючого досвіду педагогічної праці;

– досвід емоційно-ціннісного та вольового ставлення до різноманітних сторін педагогічної праці, педагогічної дійсності та світу в цілому, суб'єктів педагогічного процесу, детермінований сформованими особистісно-професійними новоутвореннями – переживаннями, ціннісними орієнтаціями, метою, поглядами, переконаннями як джерелами професійної активності. Це характеризує *особистісний (психологічний) бік готовності* студентів до перебування та власного розвитку в педагогічній професії.

Визначені елементи змісту дидакалогічної освіти складним чином взаємопов'язані між собою і загалом становлять цілісну (горизонтальну) систему – мінливе, а не статичне утворення, – а їх засвоєння передбачає перетворення (трансформацію) цього об'єктивно існуючого професійно-педагогічного досвіду і культури у власні значущі надбання особистості студентів.

Вертикальна ж ієрархія цих зв'язків полягає в їх послідовності та поступовому ускладненні: засвоєння кожного з представлених елементів є умовою функціонування наступних, тобто без засвоєння дидакалогічних знань неможливе продуктивне відтворення способів педагогічної діяльності, їх творче застосування та ціннісне до них ставлення. Набуті знання за наявності опорних базових умінь формують нові уміння і набувають значення як для їх закріплення, так і для створення нових. Ці обидва елементи неодмінно викликають певне особистісне емоційно забарвлене ставлення до змісту засвоєного досвіду, породжують та формують таке ціннісне ставлення, що також не може залишатися поза змістом навчання.

Крім того, в динамічному плані можна виділити провідні *функціональні* підсистеми змісту дидакалогічної освіти, серед яких основоположними, що визначають провідні способи засвоєння змісту навчального матеріалу та вимагають добору адекватних методів, прийомів, форм навчання, створення відповідних психолого-педагогічних умов, на нашу думку, є мотиваційно-стимулювальна, інформаційно-гносеологічна, діагностико-проектувальна, комунікативно-інтерактивна, практично-перетворювальна.

Мотиваційно-стимулювальна – викликає емоційне переживання, інтерес до набутих дидакалогічних знань та умінь, задовольняючи (або не задовольняючи) потреби і мотиви оволодіння “секретами” педагогічної професії та визначаючи прагнення до власного професійно-педагогічного самовдосконалення. Це запобігає використанню примітивних способів подолання негативних емоційних станів, сприяє зняттю напруження та стресів у педагогічній праці, виробленню позитивної модальності емоцій, раціональному підході до їх стимулювання, спонукає до пошуку продуктивних способів самореалізації в майбутній педагогічній професії.

Інформаційно-гносеологічна – визначає створення у студентів дидакалогічного тезауруса – засвоєння системи термінів і понять, за допомогою яких у свідомості майбутніх педагогів розкривається об’єктивна сутність, закономірності, особливості різних явищ і сторін педагогічної праці, що зумовлюють досягнення її високої якості, виробляючи до них ціннісне ставлення та суб’єктивний смисл використання набутих знань.

Діагностико-проектувальна – сприяє оволодінню студентами засобами самопізнання професійно важливих якостей власної особистості, системою методів самоаналізу, самопрогнозування, самоконтролю, що виробляє рефлексивне ставлення до себе як педагога-професіонала та забезпечує раціональне проектування завдань, напрямів професійно-педагогічного зростання, надає йому цілеспрямованого та усвідомленого характеру.

Комунікативно-інтерактивна – забезпечує ефективність взаємодії майбутнього педагога з іншими суб’єктами педагогічного процесу на діалогічній основі, визначає формування культури його професійної поведінки, толерантність, тактовність, взаємообмін професійними і духовними цінностями, задовольняє потреби у міжособистісному та професійному спілкуванні, сприяє набуттю позитивного досвіду конструктивного вирішення проблемних питань, запобігає загостренню відносин та конфліктних ситуацій.

Практично-перетворювальна – дозволяє практично використовувати засвоєні знання, вироблені цінності і смисли шляхом набуття та закріплення педагогічних умінь і навичок педагогічної діяльності, спілкування, саморегуляції, які перетворюються як на фактори зовнішнього впливу на перебіг педагогічних процесів, так і виконують роль внутрішніх детермінант гармонізації професійного самопочуття педагога, його психоемоційного розвантаження. На цій основі засвоєні знання, уміння і навички навіть репродуктивного характеру трансформуються в нові утворення, забезпечуючи пошук нових педагогічних рішень і форм професійної поведінки.

Виявлений комплекс елементів та процесуально-функціональних підсистем змісту дидакалогічної освіти інваріантного характеру складним чином співвідноситься зі змістом експериментальної моделі педагогічного професіоналізму та її провідними системоутворюючими чинниками – педагогічної творчістю та майстерністю. Це закладає підстави для науково обґрунтованого конструювання змісту конкретних дидакалогічних дисциплін. При визначенні їх номенклатури та послідовності вивчення як основних етапів засвоєння студентами інваріантного дидакалогічного змісту, ми спиралися на сформульований В. С. Ледньовим принцип наступності у структуруванні змісту освіти, що полягає у послідовності, узгодженості, взаємозв’язках як окремих навчальних курсів, так і циклів, груп, блоків навчальних дисциплін, поступовому ускладненні змісту їх навчального матеріалу [12, с. 50-54]. Це дало змогу визначити й обґрунтувати

провідні напрями та етапи педагогічної організації дидакалогічної підготовки освітянських кадрів.

Основні напрями та етапи педагогічної організації дидакалогічної підготовки освітянських кадрів

Ключова ідея реалізації розробленої акме- спрямованої педагогічної концепції і відповідної науково-методичної системи *організації дидакалогічної підготовки освітянських кадрів* полягала у створенні дидакалогічно-орієнтованого педагогічного простору, який сприяв би успішному самовизначенню студентів щодо соціально-культурних цінностей і смислів педагогічної професії, – від усвідомлення правильності її вибору через цілеспрямований розвиток професійних інтересів і схильностей, вироблення системи поглядів, переконань, установок, до набуття теоретичного та практичного досвіду професійно-творчого зростання та самореалізації у педагогічній професії, а відтак, і становлення їх професіоналізму. Це може бути представлено певною педагогічною стратегією, спрямованою на конструювання нового експериментального досвіду, який досліджується у спеціально організованих та контрольованих умовах.

В основу побудови вказаної науково-методичної системи було покладено системно-синергетичний, особистісно-діяльнісний, суб'єктний, акмеологічний базові підходи методологічного значення. Системно-синергетичний підхід обумовлює інтеграцію природничого та гуманітарного знання, передбачає багатовимірність, структурованість і водночас певну незавершеність, відкритість цього педагогічного процесу. Особистісно-діяльнісний підхід сприяє гармонізації функціонально-операційних та індивідуально-особистісних аспектів професійного зростання студентів. Суб'єктний підхід забезпечує подолання масово-репродуктивного характеру професійно-педагогічної діяльності та формування установки майбутнього педагога на творчі вияви педагогічної праці, постійне самовдосконалення. Акмеологічний підхід орієнтує на засвоєння ідеалізованих моделей-образів високоякісної педагогічної праці та усвідомлення можливих шляхів, засобів досягнення акме-вершин у педагогічній професії і практичне оволодіння ними.

Зазначені підходи обумовили вибір сукупності провідних принципів функціонування експериментальної педагогічної системи виходячи з того, що у філософії принцип визначається як “основа”, “підґрунтя”, з якими слід виходити і якими треба керуватися у діяльності. З погляду ж педагогічної логіки – це деякі узагальнені теоретичні положення, що відображають закономірності явищ, а з нормативної – певні вимоги до педагогічних дій [18, с. 191-194] Серед таких загальнометодологічних і дидактичних принципів виділено наступні: фундаменталізації педагогічної освіти у взаємозв'язку з її практичною спрямованістю; єдності професійного та особистісного розвитку

студента у навчальному процесі вищого педагогічного закладу; гуманістичності та суб'єкт-суб'єктного характеру педагогічної взаємодії з студентами, її творчої спрямованості; відкритості та динамічності змін у змісті, технологіях дидакалогічної підготовки відповідно до випереджального характеру педагогічної освіти; професійної спрямованості навчально-виховного процесу тощо.

Опора на викладені підходи та принципи організації дидакалогічної підготовки зумовила необхідність виокремлення відповідного комплексу психолого-педагогічних умов, до яких було віднесено:

- створення гуманітарно зорієнтованого аксіологічно насиченого освітньо-виховного середовища;
- орієнтацію педагогічного процесу на розроблену модель педагогічного професіоналізму, екстраполяцію її основних положень та структури на зміст дидакалогічної підготовки і способи опанування ним;
- цілісність, взаємозв'язок і взаємозумовленість усіх складових науково-методичної системи;
- поетапність педагогічних формувальних впливів, їх послідовність та наступність;
- оптимальність комплексу організаційно-методичних засобів, спрямованих на розвиток рефлексивно-аксіологічного потенціалу професійного становлення майбутнього педагога.

Основними напрямками реалізації програми формувального експерименту, складним чином взаємопов'язаними між собою, було визначено:

- активізацію і розвиток емоційно-ціннісних основ професійно-педагогічного зростання студентів на основі стимулювання інтересу до педагогічної професії та прагнення оволодіти нею, формування відповідального ставлення до процесу і результатів професійно-педагогічної підготовки;
- розширення професійно-когнітивного потенціалу студентів за допомогою рефлексивного засвоєння науково-теоретичних і технологічних засад педагогічної праці, оволодіння теоретичними і практичними формами аналізу її реалій;
- набуття власного лабораторно-практичного досвіду професійно-творчої самореалізації і як його результат – вправності, умілості комплексно використовувати засвоєні знання та розв'язувати професійні задачі й ситуації.

Враховуючи тривалість і динамічність процесу професійного становлення педагога та загальну логіку професійно-педагогічного зростання студентів, програмою експериментальної роботи передбачалася поетапність формувальних впливів. Відповідно нами було виділено три етапи реалізації програми формувального експерименту – адаптаційно-орієнтаційний (пропедевтичний), інформаційно-аналітичний (базовий), узагальнено-

систематизувальний (надбудовчий, інтегративно-стабілізуєчий), протягом яких усі зазначені напрями експериментальних впливів реалізовувалися комплексно, хоча кожний з них на певному етапі виступав провідним.

Організаційною основою кожного з етапів функціонування науково-методичної системи організації дидакалогічної підготовки майбутніх педагогів було вивчення студентами циклу педагогічних предметів дидакалогічного змісту. Вони відігравали роль освітньо-розвивального середовища їх професійно-педагогічного зростання та системоутворювального фактора багатоступеневої підготовки освітянських кадрів, оскільки таким предметам, як і іншим педагогічним дисциплінам, властиві мотивувальні, освітньо-пізнавальні, розвивальні, морально-виховні, інтегративні, евристичні, прогностичні та інші функціональні ціннісні характеристики. Інваріантна основа науково-методичної системи педагогічної організації дидакалогічної підготовки, її змісту і технологій доповнювалася специфічною для кожного етапу системою формувальних впливів, ієрархізованих відповідно до їх завдань, прогнозованих результатів, а також залежно від рівня складності та глибини розкриття об'єктів навчального матеріалу: першого – опису властивостей дидактичних об'єктів; другого – пояснення, розкриття внутрішньої сутності цих об'єктів; третього – їх узагальнення, систематизації, встановлення взаємозалежностей з іншими явищами. Це ми спробуємо показати на матеріалі експериментального змісту і технологій поетапної дидакалогічної підготовки студентів вищого навчального педагогічного закладу.

Перший етап – адаптаційно-орієнтаційний (пропедевтичний). Його сутність полягала в педагогічній організації входження студентів із самого початку навчання у вищому педагогічному закладі у проблему професійної праці вчителя-вихователя та включення студентів-першокурсників у пошук її ціннісного підґрунтя, оскільки рішення присвятити себе педагогічній діяльності можна вважати початком тривалого та складного процесу професійного самовизначення, що розпочинається з усвідомлення свого професійного “Я” на фоні засвоєння загальних вимог до представників педагогічної професії. Це передбачало домінування першого напрямку системи формувальних впливів, спрямованого передусім на створення мотиваційно-ціннісної бази оволодіння студентами педагогічною професією упродовж вузівського навчання, розвиток творчої спрямованості їх особистості, що забезпечувалося первинним ознайомленням першокурсників із соціальним призначенням, гуманістичною природою, специфічними рисами педагогічної праці, основним понятійним апаратом характеристик її високої якості, а також із об'єктивно-існуючою системою оволодіння людиною педагогічною професією, її особливостями, пріоритетами, складностями. Така двоєдина орієнтація цього етапу дидакалогічної підготовки створює можливості як для подальшого поглиблення профорієнтаційної роботи з опитантами, оскільки сам факт вступу до вищого

педагогічного закладу не завжди супроводжується мотиваційною схильністю, стійким інтересом, усвідомленістю вибору, відповідальністю за результати навчання, так і для полегшення адаптації до нових, порівняно зі шкільними, умов навчання у вищій школі, озброєння першокурсників системними уявленнями про особливості організації професійно-педагогічної підготовки.

Організаційною основою експериментальних впливів на першому етапі слугував пропедевтичний курс “Вступ до педагогічної професії”, його авторський зміст та методичне забезпечення. Принциповим для нашого дослідження є вибір, уточнення та обґрунтування самої назви експериментального курсу, оскільки в літературних джерелах, нормативних документах та сучасній практиці педагогічної освіти пострадянського періоду склалася ситуація, коли існують кілька термінологічних зворотів на його позначення, зокрема – вступ до спеціальності, фаху, педагогічної спеціальності, педагогічної діяльності, учительської спеціальності, освіта-школа-вчитель. На нашу думку, таке поширене синонімічне вживання та ототожнення цих назв засвідчує насамперед недостатню відрефлексованість науково-методичних засад і ціле-змістових орієнтирів цієї дисципліни, що призводить не лише до їх “розмитості”, а й навіть до деформації. У такому разі пропедевтичний загальнопедагогічний курс у деяких педагогічних закладах трансформується у фаховий (наприклад, вступ до дефектології, мовознавства та ін.), стимулюючи цим розвиток предметоцентристського педагогічного мислення студентів вже на самому початку підготовки. Тому не випадково існування різноманітних назв цього курсу та їх неодноразова зміна, як, наприклад, протягом двох поколінь російських державних освітніх стандартів педагогічної підготовки, відбувається на фоні постійних дискусій фахівців. Завдяки цим дискусіям поступово утверджується думка про те, що найбільш обґрунтованою назвою є “Вступ до педагогічної професії”, оскільки поняття педагогічної професії значно ширше і багатше за своїм змістом, воно охоплює, крім діяльності, також особистість педагога та його професійне спілкування. Такий підхід повністю відповідає результатам і наших досліджень понятійно-термінологічного апарату дидактичної теорії, що доводить правомірність уведення до експериментальної програми першого етапу пропедевтичного курсу дидактичного спрямування “Вступ до педагогічної професії” як це, серед усіх українських вищих педагогічних закладів, робиться лише в Рівненському державному гуманітарному університеті.

Навчальна програма зі вступу до педагогічної професії, добір і конструювання навчального матеріалу та способів його засвоєння будувалася з урахуванням вікових та соціальних особливостей студентів-першокурсників, які становлять переважно молодший юнацький вік. Цей період акме професіогенезу на фоні соціальної ситуації розвитку, пов’язаної з набуттям статусу студента, характеризується підвищеним інтересом до

власного “Я”, своїх ідеалів і можливостей, схильністю до роздумів про сенс життя, суспільні та особисті відносини і відповідним домінуванням екзистенціального начала в питаннях щодо сутності та призначення професії, її цінностей, культурних норм, способів успішного функціонування фахівця і досягнення вершин професіоналізму.

При конструюванні програми курсу враховувалася і його особлива предметність, що полягає не в абстрактних фахово-предметних знаннях, як у багатьох інших дисциплінах, а в конкретизації та практичній реалізації різних аспектів самої професійної праці. Тому проектування змісту навчального матеріалу та логіки і способів його розгортання у свідомості студентів має передусім створювати ціннісно-смысловий простір первинного самовизначення першокурсників у реаліях та пріоритетах педагогічної професії і забезпечуватися відповідним характером взаємодії всіх суб’єктів педагогічного процесу, в якій провідним стає не лише засвоєння сукупності знань, умінь, навичок, а, головним чином, вироблення професійно і особистісно значущих поглядів, суджень, позицій, оволодіння засобами професійно-творчої самореалізації на основі діалогу та співробітництва. Це зумовило і специфіку відбору навчального матеріалу – широке використання, окрім наукового, також і буденно-емпіричного та художнього знання.

Вище зазначена сутність та провідні завдання цього етапу роботи зумовили зміст експериментального курсу “Вступ до педагогічної професії” і логіку його побудови, що складало послідовне вивчення першокурсниками двох основних розділів (змістових модулів) – основоположного (власне дидакалогічного) та прикладного (організаційних засад навчання у вищій школі).

Матеріал першого модуля безпосередньо дидакалогічного спрямування “Сутність і специфіка педагогічної професії” виступав системоутворювальним і в концентрованому вигляді відображав основні положення суспільно-історичних і науково-теоретичних засад культури і професіоналізму педагогічної праці. У першій темі цього розділу окреслюються історичні чинники виникнення, етапи та перспективи еволюції педагогічної професії, здійснюється ознайомлення першокурсників із сучасними програмними документами, що регулюють діяльність навчальних закладів та педагогічних працівників, розкривається суспільна значущість та особливості педагогічної професії, вводяться в обіг провідні дефініції на позначення характеристик її високої якості, з’ясовуються їх спільні та відмінні властивості. Зміст другої теми становить фрагментарну дидактичну проекцію основних позицій дидакалогічних моделей педагогічного професіоналізму, творчості, майстерності крізь призму її сутнісних підсистем та базових категорій – діяльності та особистості педагога. Первинна робота студентів з цими поняттями передбачає вироблення у них чітких уявлень про основні аспекти, грані діяльності педагогічних працівників будь-якого фаху та створення мотиваційної установки на їх пізнання і оволодіння ними,

зокрема це стосується основних професійно важливих якостей, видів педагогічної діяльності, загальної траєкторії професійно-педагогічного зростання, педагогічного мислення та емоційно-почуттєвої сфери, умінь вирішувати педагогічні ситуації та задачі, засвоєння різноманітних засобів педагогічної комунікації, методів діагностування власних професійно-педагогічних властивостей та самовдосконалення.

Матеріал другого розділу – “Підготовка та становлення педагога-професіонала у вищому навчальному закладі” відображає дещо іншу площину проблематики курсу – прикладні основи педагогіки вищої школи, що передбачає ознайомлення студентів із конкретними шляхами і засобами оволодіння педагогічною професією, вироблення у них цілісних уявлень про існуючу в країні та зарубіжжі систему підготовки педагогічних працівників, сучасні вимоги до організації навчання у вищій школі. Для цього спеціальні теми розділу присвячуються організації педагогічної освіти, її завданням, нормативам, стандартам; особливостям навчально-виховного процесу в педагогічному вузі; характеристиці органів управління та студентського самоврядування, видів аудиторної, самостійної, науково-дослідної роботи, а також науковій організації навчальної праці студентів.

Пропедевтичне цільове призначення вступу до педагогічної професії зумовлює його специфічне місце в загальній системі професійно-педагогічної підготовки, що регулюється структурою навчального плану, згідно з яким експериментальне вивчення студентами цієї невеликої за обсягом дисципліни передбачається на початку навчання у вищому педагогічному закладі, а розподіл навчального часу за видами занять відповідно до завдань і специфіки предмета зумовлює лаконічність лекційного курсу та більш “питому вагу” індивідуально-групової роботи студентів на лабораторних практикумах. Тому нечисленні лекції проблемно-оглядового характеру спрямовуються передусім на виявлення ціннісно-сміслового фундаменту основних науково-теоретичних положень навчального матеріалу на засадах евристики та діалогу. Так, під час вступної лекції курсу навмисно створюється проблемна задача-колізія, яка полягає у навчальному “дослідженні” дуалізму в педагогічній професії науки та мистецтва, природних схильностей та набутих якостей, внутрішньої культури та зовнішньої техніки, цілеспрямованої підготовки та самовдосконалення, і вимагає активного рефлексивного осмислення студентами при допомозі лектора різних, часто альтернативних позицій через зіткнення різноманітних поглядів і смислів, що склалися в історії педагогічної думки і практики. Допоміжне включення до навчального діалогу реферативних міні-виступів студентів із презентацією окремих монографічних поглядів видатних педагогів-класиків на цю проблему сприяє не лише підвищенню суб’єктності та активізації пізнавальної діяльності, а і його динамізації та переростання у полілог. Виклад матеріалу лекції з теми “Система педагогічної освіти України” проводиться у формі “спільних роздумів” над вирішенням

спроєктованої проблемної ситуації, що полягає у встановленні відмінностей вузівського навчання від шкільного (або середньої спеціальної освіти), специфіки підготовки педагогічних працівників та вимог, що висувуються до пізнавальних, особистісних якостей студентів, з'ясуванні особливостей продуктивної організації навчання у вищому педагогічному закладі та розвитку у майбутніх фахівців педагогічного профілю професійних умінь, рис, властивостей тощо.

Закріплення теоретичного матеріалу при відсутності семінарів проводилося в основному на початку лабораторного заняття відповідно до його теми як актуалізація знань у формах “понятійної розминки”, тестового експрес-контролю типу “інтелектуального лото”, а також за допомогою складання термінологічного словника, організації навчальних міні-дискусій на зразок “Майстерність і творчість педагога-професіонала”, “Педагогічні здібності – вроджена властивість чи набута якість?”, “У школі учні вчать, а у вузі студент навчається: як навчитися навчатися?” тощо. Головна увага при засвоєнні першокурсниками навчальної інформації приділялася прикладному значенню набутих знань та виробленню на їх основі емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної професії і способів оволодіння нею.

Велику роль відіграла організація самостійної роботи студентів, виконання індивідуальних завдань і підготовка навчально-творчих продуктів, що включалися в їх навчальний “портфоліо” та виступали об’єктом модульно-рейтингового оцінювання, а також згодом використовувалися для групової практичної роботи в аудиторії. Так, на етапі підготовки до практичного заняття “Образ педагога-майстра, творця, професіонала у спадщині видатних педагогів і художніх творах” першокурсники опрацьовували рекомендовані й самостійно підібрані літературні джерела, серед яких були праці корифеїв педагогіки минулого і сучасності, а також художні твори про школу, вчителя, педагогічну професію, оскільки художні засоби і передусім художня література, за переконанням Б. М. Теплова, містить невичерпні запаси матеріалів, без яких не може обійтися наукова психологія [26, с. 306] і педагогіка (доповнено нами. – Н.Г.). Склавши анотації прочитаних творів, студенти проводили їх презентацію на груповому занятті у формі читацької конференції, набуваючи первинного досвіду публічного виступу і навчаючись висловлювати власне ставлення до цих питань. Особливо “працюючими” і популярними у студентів виявилися такі художньо-літературні та публіцистичні твори, як “Педагогічна поема” А. С. Макаренка, “Серце віддаю дітям” В. О. Сухомлинського, “Перший учитель” Ч. Айтматова, “Уроки французького” В. Распутіна, “Федько-Халамидник”, “Студент” В. Винниченка, “Учіння із захопленням” С. Соловейчика та ін.

Серйозна підготовча робота передувала і проведенню лабораторного заняття з теми “Сучасний педагог-професіонал”: студенти самостійно добирали прислів’я, максими, афоризми, крилаті вислови про педагога та

його професію; відвідували школу або інші освітньо-виховні заклади і проводили інтерв'ювання педагогічних працівників за заздалегідь розробленими питаннями; готували бесіду або доповідь про соціальну роль педагогічної професії та вимоги до її представників, педагогічної діяльності та особистості вчителя-вихователя; писали твори “Сучасний учитель очима учнів”, “Мій ідеал сучасного педагога”, “Вчителем школа стоїть” (І. Франко). Такі заняття проводилося у різних напрямках і складалося з кількох етапів: працюючи у мікрогрупах, студентські міні-колективи на основі індивідуально зібраних матеріалів складали професійні заповіді педагога (професійний кодекс), розробляли професіограми “ідеального” педагога, які потім порівнювалися між собою, аналізувалися всією групою, відбиралися та узагальнювалися найкращі позиції й варіанти, після чого кожний із студентів у своїй мікрогрупі здійснював самооцінку власних професійних якостей порівняно до вироблених “еталонних” характеристик, виходячи, таким чином, у рефлексивно-творчу позицію їх індивідуального осмислення. Виступи ж студентів з усними тематичними доповідями на занятті оцінювалися всією групою не лише за змістом, а й за способами передачі думки, рівнем їх виразності та переконливості.

Первинне практичне ознайомлення першокурсників з технологічними основами професійно-педагогічної діяльності здійснювалося за допомогою контекстно-ситуативного навчання, особливості якого на цьому етапі дидакалогічної підготовки полягали у синкретичному вирішенні педагогічних задач і ситуацій з використанням імітаційно-театралізованих форм та методу прикладу. Так, на підготовчій стадії студенти самостійно знайомилися з педагогічними ситуаціями, описаними в працях Ю. Л. Львової, Д. С. Белкіна, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, Ш. О. Амонашвілі та ін. та їх вирішенням педагогом-майстром, а також готували їх інсценізацію у мікрогрупах, додаючи власний варіант моделювання подібної ситуації в житті сучасної школи або фахової специфіки та запропонували їх вирішення. Після проведення гри-драматизації експерти з числа студентів оцінювали роботу мікрогруп за критеріями уміння бачити проблеми сучасної школи, освітньо-виховного та розвивального потенціалу запропонованого рішення, артистичності виконання. На другому етапі у підгрупах аналізувалися фрагменти з творів А. С. Макаренка з використанням опорних сигналів, розроблених полтавськими авторами, а саме педагогічні ситуації “Бурун”, “Таранець”, “Галатенко і Жорка Волков” та ін. На завершальному етапі заняття кожна мікрогрупа складала порівняльну таблицю “Діяльність учителя у вирішенні педагогічних задач (педагога-майстра і не майстра)”.

Дієвим художньо-практичним способом первинного ознайомлення першокурсників із технологічними підходами до вирішення педагогічних ситуацій і водночас розвитку їх професійно-творчого потенціалу стало виконання індивідуальних завдань створення педагогічної казки як

навчально-творчого продукту, героями та персонажами якої були фахові терміни, поняття, закономірності, положення, а сюжет розгортався б навколо проблемної педагогічної ситуації, що містить педагогічні протиріччя, вимагає постановки мети дій та вибору засобів її вирішення. Це сприяло формуванню у студентів не лише емпатійних якостей та мислення символічними аналогіями-образами, а й розвитку здатності доступно для дітей викладати науково-предметні знання, факти, теорії, закони. Наприклад, найбільш цікавими виявилися складені першокурсниками інституту мистецтв казки “У країні музичних інструментів”, “Його величність нотний стан”, “Три кита чи троє поросят у музиці” та ін.

Спеціальні заняття присвячувалися залученню студентів до професійного самопізнання на основі проведення діагностичних процедур з вивчення найважливіших професійно значущих якостей, умінь педагогічної техніки, педагогічного спілкування у формі рольової гри “Оціни себе!” та ознайомлення першокурсників із деякими можливими засобами їх розвитку і вдосконалення у процесі оволодіння спеціальними тренінговими вправами.

Практичне опрацювання матеріалу другого модуля передбачало опанування студентами-першокурсниками специфічними видами навчальної діяльності у вищому педагогічному закладі та науковими засадами їх організації, що сприяло продовженню формування у них установки на необхідність постійного самовдосконалення, оволодіння формами організації самоосвітньої та самовиховної роботи над собою. На заняттях з практикуму студенти у малих групах вивчали сучасні нормативи тижневого навантаження у вузі, приклади розпорядку дня та планів самовдосконалення видатних діячів – К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, Л. М. Толстого, зразки індивідуальних планів професійного самовдосконалення майбутніх педагогів та раціональних способів роботи над собою, запропонованих С. Б. Єлкановим, а також індивідуально та у мікрогрупах склали пам’ятки “Як навчитися берегти дорогоцінний час?”, бібліографію з питань самостійної роботи студентів. Окреме заняття присвячувалося ознайомленню з роботою у бібліотеці під час спеціально проведеної навчальної екскурсії.

Вивчення експериментально-пропедевтичного курсу “Вступ до педагогічної професії” завершувалося підсумковим заняттям у формі внутрішньоінститутського конкурсу реклами (захисту) паспорту педагогічної професії з використанням художньо театралізованих засобів як навчально-творчого проекту кожної академічної групи. На цьому етапі також розпочиналося активне залучення першокурсників до дослідницької діяльності, стимулювався розвиток у них інтересу до наукового пошуку педагогічної проблематики. Для вибору напрямів роботи та визначення її перспектив студентам пропонувалася орієнтовна дидактична тематика, надавалася консультативна допомога та інструктаж, а також вони запрошувалися як слухачі на засідання наукових студентських гуртків та

проблемних груп, на студентські конференції та конкурси педагогічної творчості й майстерності старшокурсників.

Центральним показником завершеності адаптаційно-орієнтаційного (пропедевтичного) етапу виступала емоційно-мотиваційна активність студентів-першокурсників у пізнанні педагогічної праці та свого професійного “Я”, наявність власних ціннісних орієнтирів у здобутті педагогічної професії, досягнення у ній вершин педагогічної творчості, майстерності, професіоналізму.

Другий – інформаційно-аналітичний – етап розглядався як базовий в організації багатоступеневої дидактичної підготовки, оскільки порівняно з попереднім, початковим, відбувався після опанування студентами фундаментальними психолого-педагогічними знаннями із загальної, вікової, педагогічної, соціальної психології, теорії й історії педагогіки перед вивченням фахових методик і проходженням активної виробничої педагогічної практики. Сутність і основне призначення цього етапу полягало у суттєвому розширенні науково-теоретичного дидактичного тезаурусу та практично-перетворювального досвіду педагогічної діяльності студентів, створенні повноцінного інформаційного фонду для досягнення ними нормативних вимог до творчої і майстерної педагогічної праці та усвідомлення продуктивних шляхів і засобів безперервного професійного зростання як передумови становлення їх педагогічного професіоналізму. Це створювало умови для цілісного професійного самовизначення майбутнього педагога в єдності різних його аспектів – усвідомлення того, що він хоче (мета, ідеали, плани), що він може (здібності, схильності, обдарованість) і що від нього чекають (як суб’єкта, що готовий до функціонування у системі соціально-професійних відносин). Тому цей етап спрямовувався передусім на усвідомлене засвоєння студентами цілісної системи знань про педагогічну працю та необхідного для цього комплексу умінь, вироблення у них чітких науково-обґрунтованих і різнобічних уявлень про характеристики її високої якості та установок на їх досягнення шляхом усвідомленого розвитку, нарощування, удосконалення професійно важливих якостей, педагогічного мислення, компетентності, вправності та ін. Поряд із поглибленою рефлексією студентами існуючих соціально-нормативних вимог до педагогічних працівників відбувалося закріплення у них емоційно-забарвлених ціннісних орієнтацій на творчі вияви особистості у педагогічній професії та розвиток власної професійно-творчої індивідуальності.

Організаційною основою дослідно-експериментальної роботи на інформаційно-аналітичному етапі слугував курс “Основи педагогічної творчості та майстерності”, що став однією з перших спроб інтеграції здебільшого самостійно і паралельно існуючих у сучасній практиці української педагогічної освіти навчальних дисциплін “Основи педагогічної творчості” та “Основи педагогічної майстерності”. Такий підхід до вибору та обґрунтування назви експериментального навчального курсу і відповідно

визначення його змісту обумовлювався результатами понятійно-термінологічного аналізу та теоретичного моделювання дефініції педагогічного професіоналізму, згідно з якими педагогічна майстерність і педагогічна творчість, будучи не лише самодостатніми явищами і феноменами, а й системоутворювальними чинниками професіоналізму педагогічної діяльності та професіоналізму особистості педагога, вимагають їх взаємопов'язаного та взаємозумовленого розвитку [5]. Синкретичність у поєднанні з автономністю цих понять має відобразитися у свідомості студентів на рівні як теоретичних знань, так і їх практичного втілення. Зазначені позиції було покладено в основу експериментальної перебудови змісту інтегративного курсу, а також уточнення й модернізації технологічного інструментарію його вивчення студентами.

Визначаючи рівень складності та глибини навчального матеріалу програмного змісту інтегрованого курсу з основ педагогічної творчості і майстерності, та зважаючи на його місце у загальній системі професійно-педагогічної підготовки (курс вивчається у V/VI семестрі), ми спиралися на особливості типової ситуації соціального та когнітивно-професійного розвитку студентів на цьому етапі навчання у вищій педагогічній школі. Вона визначається у цілому досягненням повноліття, загальною та розумовою розвиненістю, достатньою самостійністю та відповідальністю студентів-третьоккурсників, багато з яких вже працюють, у тому числі і на педагогічній роботі, створюють власну сім'ю. У цей період завершується вивчення основного циклу соціально-гуманітарних та психолого-педагогічних дисциплін, що закладає фундаментальне підґрунтя для повноцінного досягнення майбутніми педагогами дидактичних знань і умінь. Тому навчальний курс з основ педагогічної творчості та майстерності на цьому етапі експериментальної роботи виконував функцію інформаційно-освітнього та розвивально-виховного середовища цілеспрямованого управління професійно-педагогічним зростанням студентів на рефлексивній основі, що передбачало акцентування педагогічних впливів на засвоєнні системи знань і умінь, вироблення комплексу професійно важливих якостей для досягнення готовності до самостійної творчої педагогічної діяльності.

При конструюванні змісту експериментального інтегрованого курсу "Основи педагогічної творчості і майстерності" ми враховували традиційно існуючі напрацювання змісту дисциплін з педагогічної творчості, педагогічної майстерності, відображені передусім в їх програмах, і намагалися віднайти, зберегти та розширити їх спільне ядро та відмінні риси, а також модернізувати науково-технологічні засади їх розгляду і тлумачення. Для цього було здійснено переструктуризацію навчального матеріалу та його оновлення відповідно до висновків теоретичного етапу дослідження, в результаті чого у змісті експериментального курсу визначилося два основні модулі (розділи), умовно кваліфіковані нами як теоретичний і технологічний.

Особливої трансформації зазнав зміст першого модулю “Творчість і майстерність у педагогічній професії”, що наповнювався та складним чином структурувався як опосередкована дидактична проекція авторської моделі педагогічного професіоналізму і тому містив багату теоретико-методологічну інформацію про сутнісні засади професіоналізму педагогічної праці в ракурсі ідей педагогічної творчості та майстерності [5]. Так, спеціальна (перша) тема модуля присвячується різнобічному висвітленню сутності й особливостей творчої і майстерної професійної праці педагога – розглядаються історичні витoki, етапи розвитку, сучасні реалії й перспективи цих явищ у педагогічній професії; проводиться порівняльний аналіз понять педагогічної творчості і педагогічної майстерності, визначаються їх загальні риси та специфічні властивості; характеризуються їх рівні, етапи, критерії розвитку. З цих позицій студенти усвідомлюють необхідність диференціації діяльнісних та особистісних чинників професіоналізму праці педагога, їх вивчення як взаємопов’язаних і разом з тим специфічних складових педагогічного професіоналізму. У другій і третій темах модуля послідовно розкриваються теоретичні та технологічні основи професійно-педагогічної діяльності – її сутнісні ознаки, психологічна структура та функціональний склад; первинні функціональні одиниці її мікроструктури, які зумовлюють вправність дій педагога у вирішенні численних педагогічних задач і ситуацій, індивідуальний стиль професійної поведінки, “вимальовуючи” у свідомості студентів різнобічні науково-теоретичні уявлення насамперед про діяльнісні характеристики успішної педагогічної праці. У наступних четвертій і п’ятій темах більш широко висвітлюється особистісний вектор професіоналізму педагогічної праці, відповідно до чого у навчальний матеріал вводяться поняття, за допомогою яких позначається зміст різноманітних професійно-творчих якостей педагога, конкретизується їх структура, розкриваються підходи до їх типологізації як передумови творчої індивідуальності педагога та його професійного іміджу, що закладає основи для розуміння студентами головних особистісних детермінант успішного становлення педагогічного професіоналізму студентів. Опрацювання ж теми з професійно-педагогічного самовдосконалення “виводить” майбутніх учителів-вихователів на усвідомлення сутності різних форм професійної самоактивності та особливостей їх використання, налаштовує на постійну самотворчу роботу з власного професійно-педагогічного удосконалення – самоосвіту, самовиховання, створення творчої лабораторії, опанування передовим педагогічним досвідом.

Матеріал другого модуля “Культура педагогічної взаємодії” розглядається головним чином як спосіб практичної реалізації особистісно-діяльнісної сутності професіоналізму педагогічної праці за допомогою оптимального педагогічного спілкування, розвиненої педагогічної техніки і артистизму. Його змістове наповнення є більш традиційним, а експериментальним фактором виступає запропонований варіант

структурування навчального матеріалу. Визначальною темою цього модуля є “Основи теорії та технології педагогічного спілкування”, що дозволяє розглядати його як один з видів професійно-педагогічної творчості і майстерності та вагому детермінанту їх формування. Інші й останні дві теми модуля присвячені вивченню взаємопов’язаних зовнішніх і внутрішніх засобів професійно-педагогічної техніки – вербальної та невербальної культури поведінки вчителя-вихователя і його психотехніки, культури управління власним професійно-творчим самопочуттям.

Отже, навчально-виховні завдання курсу спрямовувалися на розвиток мотивації студентів та подальше глибоке оволодіння педагогічною професією, допомогу в знаходженні власної професійної позиції; формування аналітичної культури майбутнього педагога, що дозволяє йому на достатній теоретичній базі осмислювати реалії педагогічної праці, моделювати практику педагогічної діяльності та оволодівати її техніками; уведення студентів у творчу лабораторію педагога-майстра та опанування технологією її створення; оволодіння здобутками інноваційної педагогіки, передовим досвідом творчо працюючого вчителя.

Мета, завдання, місце і роль дисципліни “Основи педагогічної творчості та майстерності” на базовому етапі дидакалогічної підготовки зумовлює її визначальні можливості для професійного становлення майбутніх педагогів, що передусім забезпечується відносно достатніми “часовими масштабами” вивчення курсу (протягом останніх 10 років вони постійно зменшувалися), обсяг якого за діючими навчальними планами становить 3 кредити – 90 год., з яких 38 год. аудиторних (10 год. лекцій, 8 год. семінарських і 20 год. лабораторних занять).

У змісті лекційного курсу послідовно викладається основний теоретичний матеріал з усіх тем програми, що суттєво збагачує інформаційно-пізнавальний фонд студентів у сфері професійно-педагогічної праці за рахунок уведення та різнобічного розкриття категоріального апарату дидакалогії, показу технологічних властивостей різноманітних дидакалогічних об’єктів та умов і засобів їх практичного функціонування. Враховуючи емпіричні дані про те, що близько 70% студентів бачать своїм основним завданням на лекції детально законспектувати викладений матеріал і лише близько 10% прагнуть зрозуміти й осмислити почуту інформацію, записавши тільки основні тези, реально ж середньостатистичний студент засвоює на лекції близько 20% поданої інформації [12, с. 462], для активізації позиції студентів у сприйнятті теоретичного курсу застосовувалися спеціальні методичні прийоми. Актуалізація опорних знань проводилася перед оголошенням теми лекції у формі бліц-опитування, що дозволяло загострювати увагу студентів на ключових питаннях і проблемах, а також контролювати загальний стан обізнаності слухачів, їх інтелектуальну готовність до сприйняття нової теми. Наприкінці ж лекції вивільнявся час для оцінювання майбутніми педагогами у формі суджень, зауважень,

запитань значущості для них розглянутих теоретичних положень і можливостей їх практичної реалізації, що створювало надійну когнітивно-мотиваційну основу підготовки до семінарів та лабораторних занять. До того ж, здійснюючи модульно-рейтинговий контроль за роботою студентів на лекціях, враховувалася наявність у текстах лекцій ремарок, запитань, формалізованих суджень у вигляді схематичних зображень та інших робочих нотаток.

Засвоєння теоретичного курсу базової дидактичної дисципліни вимагало суттєвого збагачення термінологічно-понятійного запасу педагогічної лексики, для чого з перших лекцій започатковувалося складання дидактичного глосарію, що продовжувалося на практичних заняттях та під час самостійної роботи. Також досить ефективним виявився прийом складання тематичних дидактичних кросвордів, що крім емоційно-ігрових методів стимулювання пізнавальної активності студентів, відігравали роль своєрідних опорно-понятійних схем, якими потім вони обмінювалися для розгадування. Це органічно поєднувалося з опрацюванням підручничкової літератури та оригінальних дидактичних текстів, передусім хрестоматії, при підготовці до всіх семінарів з курсу “Основи педагогічної творчості і майстерності” за розробленими нами планами занять та рекомендаційною бібліографією.

Загалом експериментальна організація семінарів розглядалася як єдність наукового змісту, навчального діалогу та емоційно-ціннісного настрою і базувалася на проблемно-евристичних засадах. Проблемний семінар як спосіб організації навчання є інструментом розвитку критичного і творчого мислення, емпатійної здатності, вольових якостей та ґрунтується на засвоєнні культурних цінностей шляхом дискурсивної діяльності студентів, для чого у західних системах підготовки фахівців широко використовуються методи і техніки проблемної групи, групового “дзичання”, “акваріуму” тощо. Так, поряд із класичною формою семінарських занять нами застосовувався прийом групового “дзичання” для введення студентів у полілогову ситуацію обговорення питань сутності понять педагогічної творчості і майстерності, їх специфічних рис, взаємозв’язків та відмінностей: усі студенти поділялися на дві групи “знавців”, що “спеціалізуються” по кожному з понять – одна група ставила запитання “по суті” “знавцям”, які давали відповіді, потім ролі змінювалися. Метод же “акваріуму” успішно використовувався при обговоренні питань функціонального складу педагогічної діяльності, типології творчої особистості педагога, стратегій поведінки педагога у конфліктних ситуаціях за допомогою організації роботи у мінливих мікрогрупах, просування якими (від однієї до іншої), обмін думками і навчальними матеріалами сприяло поглибленому опрацюванню кількох тематичних позицій. Крім оволодіння проблемним змістом навчальної інформації, обговорення й аналіз теоретичних положень теми привчав студентів до об’єктивації думки, її висловлювання у лаконічній та

зрозумілій формі, додававши власні судження, що суттєво активізувало використання професійної лексики та стимулювало її збагачення, як і розвивало практичні навички педагогічної комунікації.

В організації лабораторних занять з курсу, спрямованих передусім на вироблення умінь і навичок практичного використання набутих знань, передбачалася обов'язкова актуалізація засвоєного на лекціях і семінарах теоретичних матеріалу. Для цього широко застосовувалися термінологічні міні-диктанти, що склалися з кількох речень, в яких містилися формулювання визначень уже вивчених студентами понять і категорій теми. Після збирання диктантів для перевірки викладач оголошував правильні відповіді, ліквідуючи цим можливі прогалини у знаннях студентів, а результати письмового диктанту включалися до рейтингового балу. Іншим оперативним видом поточного контролю й актуалізації опорних теоретичних знань студентів було фронтальне письмове опитування у формі "кореспондентської пошти": кожен студент отримував завдання скласти і сформулювати питання за тематикою заняття, на яке інший студент мав дати відповідь (листи "пересилали" по рядах). Оцінюванню балами підлягали як поставлені запитання, так і надані на них відповіді. Загалом такі прийоми актуалізації і повторення теоретичного матеріалу сприяли не лише більш ґрунтовному засвоєнню знань та можливості постійного моніторингу їх якості, а й активізували студентів для подальшої практичної роботи на занятті.

Серед різноманітних напрямів лабораторних практикумів з основ педагогічної творчості та майстерності спеціальні заняття і їх окремі фрагменти присвячувалися навчанню студентів аналізувати педагогічні ситуації та вирішувати різноманітні педагогічні задачі, у тому числі комунікативні, за допомогою оволодіння базовими алгоритмами їх розв'язання, розробленими в працях Г. О. Балла, Ю. М. Кулюткіна, Л. О. Мільто, В. О. Сластьоніна та ін. у поєднанні з їх герменевтичною інтерпретацією за методикою Е. Р. Світбаєвою та Ю. В. Сенька [19; 22]. На першому етапі організовувалася робота студентів у малих групах з текстами педагогічних ситуацій, проведення їх аналізу та постановки запитань рефлексивного типу і пошуку розгорнутих відповідей на них на зразок внутрішнього мовлення (що "дано" в ситуації і що б я зробив? (Я б діяв так...), тому що (мотиви моїх дій полягають у...), для чого? з якою метою? (я прагну досягти результату...), заради чого? (смісл мого рішення полягає у...), які можуть виникнути ускладнення та негативні наслідки? (я хвилююся через те, що може статися...) що нового в цьому рішенні? (воно відрізняється – не відрізняється від інших...)). Крім того, студенти визначали критерії, що засвідчують оптимальність знайденого рішення, серед яких найчастіше називалися справедливість, виховний ефект педагогічних дій, культура поведінки, збереження гідності всіх учасників, педагогічний такт тощо. На другому етапі проводився "захист" кожною мікрогрупою знайденого

варіанта рішення та здійснювалося їх обговорення у формі позиційної дискусії. Для цього широко використовувалося проведення ділової гри типу “педагогічного консиліуму”, що імітувала педагогічну нараду, в якій брали участь дійові особи ситуації та компетентні судді – представники адміністрації закладу, шкільний психолог, члени батьківського комітету, можливо, учні. Це стає найвищим щаблем рольової гри, оскільки способи дій будуються самою людиною, а не задаються ззовні, що створює діалог позицій і передбачає їх аргументацію з урахуванням різних поглядів. Використання прийому “зміни позицій”, забезпечуючи вироблення кількох варіативних рішень, тим самим перешкоджає становленню догматичних настанов та педагогічних дій студентів, тому на завершенні практикуму вирішення педагогічних задач замість традиційного “підведення підсумків”, “формулювання висновків” відбувався пошук відповідей на питання “чому мене навчила робота над цією ситуацією?”, “які вимоги вона висуває до педагога?”. На третьому етапі відбувалося колективне складання умовного алгоритму процесу прийняття педагогічних рішень та розв’язання педагогічних задач, а також висувалися вимоги до кожного з його етапів, що потім порівнювався з існуючими в науково-методичній літературі підходами до вирішення цієї проблеми.

На практичних заняттях за відповідною тематикою організувалася різнобічна самопізнавальна та самооцінна діяльність студентів сформованості у них компонентів педагогічного професіоналізму на основі розробленого та підбраного нами комплексу діагностичних методик вивчення мотиваційної, когнітивної, афективної, конативної ціннісних сфер їх професійної самосвідомості та індивідуальності, у тому числі і за допомогою ЕОТ. Це сприяло не лише самоусвідомленню майбутніми педагогами власних професійних особливостей, побудови цілісної професійної “Я-концепції”, а й оволодінню діагностичним процедурами дослідження особистісних якостей педагога та його діяльності, що виступало базою цілеспрямованої підготовки студентів до професійно-педагогічного самовдосконалення на спеціально організованих лабораторних заняттях як самоуправління власною самоосвітньою та самовиховною діяльністю. Наслідуючи класичні підходи до використання технології самопроекування, що вимагають вибору ціннісно значущих напрямів життєвого шляху та постановки чіткої мети і завдань, конструювання раціональних способів і прогнозування можливості їх досягнення, ми вдавалися до таких форм “самобудівної” роботи, що виявилися достатньо дієвими, як складання студентами індивідуальних планів і програм професійно-педагогічного самовдосконалення, виконання різноманітних тренінгових вправ на самопроекування та самопрогнозування, опрацювання різних методів розвитку педагогічних здібностей, мислення, емпатійних якостей тощо.

Спеціальний блок лабораторного практикуму присвячувався формуванню у студентів культури педагогічного спілкування, розвитку

комунікативних якостей, відпрацювання елементів педагогічної техніки, набуттю педагогічного артистизму здебільшого за допомогою використання технік контекстного та тренінгового навчання: мікрвикладання, виконання у підгрупах спеціальних вправ і завдань на розвиток педагогічного мовлення, мімічної та пантомімічної культури, оволодіння технологіями саморегуляції професійно-педагогічної поведінки, управління творчим самопочуттям та ін., які докладно розроблені в сучасній методичній літературі з педагогічної майстерності. Особливості ж експериментальної роботи полягали у ціннісно-смысловій об'єктивації навчально-практичних дій майбутніх педагогів, проблематизації їх набутого педагогічного досвіду, що забезпечувало вихід студентів у рефлексивну позицію щодо професійного самовизначення та подальшого зростання.

При загальному досить вираженому інтересі студентської аудиторії до виконання завдань цього блоку практикуму далеко не всі майбутні педагоги з ними успішно впоралися через індивідуальні особливості і здібності, а емоції неспіху, як відомо, пригнічують пошукову активність і “санкціонують” припинення пошуку, його мотиви стають більш слабкими та негативно забарвлюються порівняно з конкуруючим мотивом. Це вимагало від викладача-експериментатора певних зусиль у знятті психологічних бар'єрів і напруженості у деяких студентів, усуненні їх негативних емоційних станів та створенні атмосфери доброзичливості, зацікавленості, співтворчості, “мажорного” настрою, за допомогою спеціальних прийомів посилення енергетично-мотиваційного потенціалу роботи над собою, активізації їх афективно-інтелектуальних сил, в основу чого було покладено дидактичний принцип “позитивного емоційного фону навчання” (М. М. Скаткін). До них належали всілякі заохочування, похвала, створення ситуацій успіху, персоніфікація висловлювань і порад, а також процедури прогресивної м'язової релаксації (П. М. Якобсон), вербального самонавіювання (Й. Шульц), “сердечного споглядання” (І. О. Ільїн) тощо.

Найбільш дієвими засобами поглиблення різноманітних уявлень про особливості майбутньої професії, здобутих студентами на лекціях та семінарах, а також засвоєння педагогічних умінь, опрацьованих на лабораторних практикумах, виявилось занурення студентів в атмосферу реального шкільного життя, включення у ситуацію безпосереднього спілкування з майстрами педагогічної справи та спостереження за їх роботою, оскільки для професійного становлення студентів неперевершену роль відіграють професійні зразки особистості педагога-професіонала. Тому укладена нами програма передбачала проведення позааудиторних лабораторних занять безпосередньо в освітньо-виховних закладах, змістом яких виступало спостереження й аналіз функціонального складу педагогічної діяльності, комунікативної культури вчителя, його зовнішніх і внутрішніх харизматичних якостей під час відвідувань уроків та виховних заходів, вивчення зразків передового педагогічного досвіду та лабораторій творчо

працюючих педагогів шляхом участі в організованому кафедрою постійно діючому семінарі “На шляху до вершин педагогічної творчості, майстерності, професіоналізму”, проведення зустрічей з учителями-новаторами, переможцями конкурсів “учитель року”, Заслуженими вчителями України, авторами інноваційних педагогічних систем і технологій, що відбуваються у формах “круглого столу”, “прес-конференції” (або перегляду їх відеоматеріалів), а також здійсненні “педагогічних подорожей” до інноваційних освітніх закладів (наприклад, студенти експериментальних груп інституту мистецтв щорічно відвідували Дитячу академію мистецтв, де їх приймала адміністрація, відбувалися бесіди з учителями, відвідання уроків, екскурсії), до Педагогічного музею України в Будинку вчителя для ознайомлення з найактуальнішими тематичними виставками.

На етапі підготовки до цих занять студенти склали програми спостережень, інтерв'ювання, сценарії заходів, а після їх проведення – індивідуально і колективно готували “паспорти” та “адреси” передового педагогічного досвіду, творчих педагогічних майстерень, створювали “професійні портрети” творчих педагогів. Виконання таких, як і інших, творчих завдань кваліфікувалося нами як створення навчально-творчих продуктів, що включалися до “дидакалогічного портфоліо” студентів та оцінювалися рейтинговими балами. Вони нерідко спонукали студентів до проведення власних мікродосліджень, обрання та розробки наукової теми з подальшою підготовкою рефератів, публікацій, участю у наукових конференціях та олімпіадах. Це становило варіативний блок оцінювання успішності дидакалогічної підготовки студентів та поряд із процесуальною (відвідування занять та активна участь в них), результуючою (виконання контрольних модульних робіт) його частинами становило об'єкт модульно-рейтингового оцінювання.

Найяскравішою подією на завершальному етапі вивчення курсу з основ педагогічної творчості і майстерності були внутрішньогрупові, міжгрупові, міжфакультетські дидакалогіади – конкурси педагогічної творчості і майстерності, що проходили у формі командних змагань, до змісту яких включалася підготовка та захист фантастичного педагогічного проекту “Вчитель-професіонал у школі майбутнього”, його концепція, емблема, гасла, а також інсценізація і розв'язання педагогічних ситуацій у формі “живих картин”, самопрезентація, мікровикладання, участь у дискусії з проблем праці педагога тощо.

Центральним показником завершеності інформаційно-аналітичного (базового) етапу виступав критерій осмисленості засвоєння студентами сукупності науково-теоретичних і прикладних знань про творчу і майстерну професійну працю педагога, вимог до його особистості, особливості педагогічної діяльності та вироблення умінь її здійснення на фоні гармонійного поєднання різноманітних професійно-ціннісних орієнтацій як результату самовизначення стосовно успішного функціонування людини у

педагогічній професії та власного професійно-педагогічного зростання за період навчання у вищому педагогічному закладі.

Третій – узагальнено-систематизувальний (надбудовчий, інтегративно-стабілізуючий) – етап став завершальним у програмі формувального експерименту і проводився зі студентами, які готувалися до здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста та магістра. Його зміст і спрямованість обумовлювалися логікою, метою, завданнями, специфікою професіоналізації фахівців освітньо-виховної сфери у переддипломний період, загальною соціально-професійною ситуацією їх розвитку, відповідно до якої студенти вже закінчили вивчення предметів фундаментальної психолого-педагогічної методичної, фахової підготовки, пройшли активну виробничу і стажерську педагогічну практику і практично готові до самостійного особистого та професійного життя – можуть працювати за фахом, планувати найближче майбутнє. Провідний же вид діяльності студентів-випускників динамічно трансформується з навчальної у професійну.

Дослідно-експериментальна робота узагальнено-систематизувального етапу спрямовувалася на забезпечення педагогічного супроводу вирішення навчально-професійних питань, а його центральною педагогічною проблемою постає інтернальність – безпосередній перехід до самостійної роботи вчителем, вихователем, викладачем, що вимагає практичного використання фахівцями-початківцями здобутої під час навчання системи знань і умінь як індивідуально-неповторної синкретичної цілісності. Це становить завершальну стадію навчально-професійного самовизначення студентів, яка, на думку дослідників, є початком трудової діяльності, в процесі якої індивідуальність утверджує себе як професіонала [20] і зумовлює активну суб'єктно-творчу позицію працівника щодо вибору теоретико-методологічних основ та методико-технологічного інструментарію організації педагогічного процесу; а головне – постійного комплексного самоусвідомлення, самооцінки власних професійно-педагогічних властивостей та їх цілеспрямованого вдосконалення на рефлексивній основі.

Особливість цього етапу формувального експерименту визначалася також тим, що він охоплював досить специфічний контингент випускників – тих, хто крім кваліфікації спеціаліста за педагогічним профілем, здобували і ступінь магістра, тобто додатково готувалися для науково-педагогічної та дослідницької роботи у вищих навчальних закладах та наукових установах.

Організаційною формою цього етапу експериментальної роботи був авторський навчальний курс “Основи професіоналізму викладача вищої школи”, що став, по суті, одним із перших аналогів дидакалогічної освіти викладачів вищої школи і був включений до підготовки магістрів в НПУ імені М. П. Драгоманова поряд з іншими психолого-педагогічними дисциплінами – педагогікою, психологією вищої школи, організацією навчально-виховного процесу у вищій школі та ін. Специфічні мета і

завдання цього недостатньо розробленого напрямку підготовки педагогічних працівників у магістратурі зумовили особливості проектування змісту експериментального курсу, а також вибору методичного інструментарію його вивчення студентами-магістрантами.

Досить високий загалом рівень підготовленості студентів-магістрантів (набір до магістратури, як відомо, здійснюється серед випускників на конкурсних засадах, і тому обираються здебільшого студенти з найкращою успішністю) дозволив найповніше, порівняно з попередніми двома етапами, використати науково-евристичні можливості створеної нами концептуальної бази і теоретичної моделі педагогічного професіоналізму [5] та майже безпосередньо екстраполювати її основні положення на процес дидакалогічної підготовки магістрантів. Тому експериментальна робота спрямовувалася на всебічне рефлексивне осмислення студентами проблем педагогічної праці методологічного, системно-творчого рівня, встановлення різноманітних зв'язків з їх емпіричними проявами. До того ж у зміст курсу було включено питання щодо науково-методичних засад акмепрофесіогенезу педагога, що суттєво збагачувало підготовку студентів знаннями про динамічні характеристики становлення і розвитку професіоналізму фахівців освітньо-виховної сфери.

Поряд із поглибленим вивченням магістрантами “універсальних” для будь-яких педагогічних працівників рис і властивостей педагогічного професіоналізму ставилися завдання розкрити їх особливості у роботі викладача вищої школи, для чого у зміст навчального матеріалу вводилася додаткова інформація про різні аспекти науково-педагогічної підготовки фахівців, кваліфікаційну структуру викладацького складу вищої школи та вимоги до їх професійності, особливі прояви професіоналізму особистості викладача та його діяльності у педагогічній взаємодії і спілкуванні зі студентами, вирішенні типових і нетипових професійно-педагогічних ситуацій, способи професійного зростання тощо. Цим забезпечувалася біфункціональність дидакалогічної освіти магістрантів – поглиблення підготовки до власної педагогічної діяльності поєднувалося із формуванням установки на кваліфіковане управління професійним розвитком своїх майбутніх студентів або підлеглих педагогів-практиків.

Зазначені особливості цього етапу дозволили організувати вивчення магістрантами авторського дидакалогічного курсу за зразком професійно-орієнтованого спілкування дослідника-експериментатора з майбутніми науково-педагогічними працівниками, що набувало рис наукової школи і не лише озброювало майбутніх фахівців з вищою освітою системою наукових знань, а й залучало їх до науково-пошукової діяльності, експериментування, проведення власних досліджень.

У змісті авторського курсу “Основи професіоналізму викладача вищої школи”, що згідно з навчальними планами НПУ імені М. П. Драгоманова

вивчається у магістратурі кількох інститутів, нами виокремлено два змістових модулі (розділи).

У першому модулі “Професіоналізм педагогічної праці та шляхи його становлення і розвитку” подається різнобічна характеристика цієї проблеми педагогічної науки і практики, показується її значення для фахівців будь-якої сфери, працівників педагогічного профілю, викладачів вищої школи, розкривається теоретична сутність, а також закладаються науково обґрунтовані уявлення про об’єктивні траєкторії здобуття й удосконалення професіоналізму людини протягом усього професійного життя. Для цього у вступній темі простежується генезис зародження та розвитку ідеї педагогічного професіоналізму в історії класичної дидактичної думки, аналізується сучасний стан її науково-теоретичної та технологічної розробленості; розкривається міждисциплінарне значення та поліпарадигматичність дослідження цього явища в ракурсі новітніх методологічних підходів, визначених у дисертації. При включенні цієї інформації до навчального матеріалу суттєво, порівняно із попереднім базовим етапом, підвищується рівень складності дидактичної підготовки студентів-магістрантів, поглиблюється її зміст, посилюється аналітичність, забезпечуючи її наскрізний характер. Вивчаючи другу тему розділу, студенти опановують дещо інший вектор проблеми – розглядаються динамічні процеси професіоналізації особистості фахівців, у тому числі педагогічного профілю, висвітлюється зміст основних теорій професійно-особистісного розвитку людини, характеризуються існуючі у психології праці та в професійній педагогіці підходи до його періодизації, виділення стадій, етапів, рівнів становлення і розвитку професіоналізму, їх особливостей у педагогічній професії та специфіки у вищій школі. Ознайомлення з об’єктивною логікою професійних досягнень людини супроводжується альтернативним показом можливих деструктивних явищ професіоналізації педагогічних працівників, пов’язаних із різноманітними формами професійно-педагогічного дизонтогенезу, насамперед типовими захворюваннями, стагнацією, старінням, кризовими станами та розкриттям способів їх запобігання.

У змісті другого модуля – “Сутність, зміст і структура педагогічного професіоналізму” – як уже відзначалося, безпосередньо і майже у повному обсязі використовувалася авторська модель педагогічного професіоналізму [5]. Логіка розкриття навчального матеріалу полягала у поступовому переході від аналізу та визначення цієї дефініції як соціально-педагогічного явища і психолого-педагогічного феномена у взаємозв’язках з іншими близькими за змістом поняттями, встановлення співвідношення професіоналізму педагога з його творчістю й майстерністю до розкриття на цій основі сутнісних ознак професіоналізму особистості педагога та його професійної діяльності, а також характеристики вже більш інструментальних його інтегративних структурних компонентів, що загалом мало створювати у

свідомості студентів досить чітку і разом з тим “різнобарвну палітру” проявів та властивостей педагогічного професіоналізму.

Визначені характеристики цього етапу, завдання і зміст розробленого авторського курсу з основ професіоналізму викладача вищої школи для магістрантів зумовили і специфічні методичні засади його викладання.

Важливою складовою експериментального інформаційно-методичного забезпечення став однойменний навчальний посібник, створений на основі проведених досліджень, що містив конспектувальні тексти за всіма темами і модулями програми, рекомендаційну бібліографію та серії запитань і завдань для їх вивчення студентами. Наявність друкованих текстів лекцій позбавляла необхідності їх конспектувати, що, як і обов'язкова для бакалаврату попередня базова підготовка з основ педагогічної творчості і майстерності, уможливила широке застосування в теоретичному курсі для магістрантів так званих “підсилених” лекцій, щоправда у дещо модифікованому варіанті. Особливість їх організації полягала в тому, що тема і план лекції (крім першої, вступної) повідомляються студентам заздалегідь і вони отримують домашнє завдання пригадати все, що їм відомо з цих питань, та записати це реченнями, словосполученнями або припущеннями, тобто актуалізувати попередній досвід для посилення його зв'язків із новим матеріалом майбутньої лекції.

Проведення самої лекції відбувається у традиційному режимі послідовного розкриття основних питань її змісту, проте замість конспектування теоретичного матеріалу відбувається його “рефлексивне слухання”, ґрунтовне осмислення та аналіз за допомогою системи спеціальних позначок, які протягом лекції проставляються студентами на полях тексту посібника і потім використовуються для порівняння засвоєної нової інформації з попередніми домашніми нотатками. Наведемо зразки розроблених та використовуваних в експериментальній роботі позначок:

“ V ” – уже відома мені інформація;

“ + ” – зовсім нова для мене інформація, що додалася;

“ ! ” – повністю погоджуюся;

“ _ ” – не згоден, сумніваюся;

“ ? ” – не зрозумів.

Наприкінці лекції проводиться коротке фронтальне опитування і обговорення результатів позначення для з'ясування, що не зрозуміло (позначка “?”), що нового дізналися студенти (позначки “+”, “У”), що виявилось хибним (позначки “!”, “_”). Найбільш доцільною форма “підсиленої лекції” виявилася при викладанні всіх тем розділу “Сутність, зміст і структура педагогічного професіоналізму”, а також фрагментарне використання цієї методики можливе на вступній лекції при опрацюванні питань історичних витоків проблеми професіоналізму педагогічної праці та її сучасного стану.

Як бачимо, “підсилені лекції” виступають своєрідними аналогами наукових доповідей, вивільняють час для творчого осмислення студентами теоретичного матеріалу і суттєво активізують їх пізнавальну діяльність. Така наукова спрямованість навчання продовжувалася і при підготовці та проведенні практичних семінарських і лабораторних занять, на яких ознайомлення з результатами наукових пошуків автора курсу поєднувалося з використанням набутих знань для виконання власних дипломних (магістерських) досліджень, а також набуттям практичного досвіду дослідницької діяльності, збирання, оброблення, публічного представлення отриманих експериментальних даних. Так, опрацювання студентами виділених нами сучасних методологічних підходів, з’ясування їх можливостей для розуміння фундаментальної сутності явища педагогічного професіоналізму сприяє формуванню загальної методологічної культури майбутніх фахівців вищої школи, їх парадигматичного мислення і правомірно може екстраполюватися на роботу над іншими науковими темами, зокрема при написанні магістерських робіт.

Особливості роботи з магістрантами дозволили проводити “повномасштабні” проблемно-пошукові семінари дискусійного характеру, передбачені програмою курсу. Так, семінар на тему “Шляхи збереження творчого професійного довголіття педагога” організовувався як дослідницький проект, який передбачав ґрунтовну підготовчу роботу і завершувався організаційно-діяльнісною грою у формі “прес-конференції” для презентації отриманих результатів. Студенти розподілялися на творчі групи, кожна з яких виконувала свою частину дослідження: група “науковців” готувала за рекомендованою літературою стислі й змістовні доповіді про сутність професійного дизонтогенезу педагога та основні його прояви; група “менеджерів”, що складалася з “директорів”, “завучів”, “завідувачів цикловими комісіями”, “інспекторів РВО” публічно імітували проведення “круглого столу” з проблем типових складностей, бар’єрів, професійних деформацій педагогічних працівників; група “психологів-дослідників” за допомогою викладача-консультанта добирала діагностичні методики, проводила констатуючі зрізи, опрацьовувала отримані результати та публічно їх представляла; група “педагогів” вивчала студентську думку щодо типових проявів неефективної праці викладачів вищої школи; група “журналістів” визначалася зі змістом та формою майбутньої публікації результатів “прес-конференції”. У процесі самого заняття реалізовувався намічений план, послідовно презентувалися результати здійснених пошуків, відбувалося їх обговорення згідно з встановленим регламентом, а в кінці формулювалися висновки. Підготовлена ж стаття оголошувалася на наступному занятті.

Аналогічно для розвитку наукового способу мислення при проведенні семінару з теми “Зміст і структура педагогічного професіоналізму” студенти отримували завдання підготувати критичні зауваження щодо запропонованої

в тексті посібника авторської моделі цього феномена, а також, по можливості, представити власне бачення подібної модельної конструкції. Отримані під час навчального дослідження висновки ставали основою подальшого опрацювання матеріалу лабораторного практикуму, для проведення якого студенти власноруч добирали діагностичні методики для вивчення різних сторін професійності педагога, проводили їх у групі на занятті, а потім використовували на педагогічній практиці зі студентами молодших курсів.

Організація практикумів з вивчення професіографічних моделей педагогічних працівників та проектування професійної кар'єри відбувалося у загальному режимі рефлексивно-креативного полілогу, що передбачало різнобічне осмислення цих питань на рівні існуючих нормативних вимог під час обговорення в групі з використанням прийому “заборони” на повторення та подальшою їх проекцією на власну особистість у формі тренінгу. Розвивальний ефект тренінгових вправ на самопрогнозування професійно-педагогічного зростання та самопроектування власної кар'єри забезпечувався використанням техніки проективних речень, малюнків, аналогій тощо.

Паралельно із засвоєнням програмного матеріалу курсу магістранти у малих групах виконували творчий проект “Аукціон педагогічних ідей”, результати якого презентувалися наприкінці навчання. Він полягав у виборі групою певної педагогічної проблеми, розробленні оригінального інноваційного варіанту її вирішення та критичного осмислення запропонованих нововведень. Ця пошукова робота дозволила не лише сформулювати банк цікавих педагогічних ідей, а й сприяла виробленню умінь обґрунтувати та “захищати” свої погляди, стимулювала розвиток дивергентного педагогічного мислення студентів.

Центральним показником завершеності узагальнено-систематизувального (надбудовчого, інтегративно-стабілізуючого) етапу формувального експерименту була системність знань випускників про різні сторони і аспекти професіоналізму педагогічної праці, їх комплексна готовність до постійної рефлексії власної творчої самореалізації та самовдосконалення у педагогічній професії, цілісність і оптимальність професійно-ціннісного комплексу на рівні особистісної смислотворчості студентів.

Отже, висвітлений досвід реалізації розробленої науково-методичної системи педагогічної організації багаторівневої дидакалогічної підготовки освітянських кадрів відповідно до визначених підходів і принципів, напрямів і психолого-педагогічних умов забезпечував засвоєння студентами на кожному з етапів формувального експерименту всіх виділених функціональних підсистем змісту дидакалогічної освіти – мотиваційно-стимулювальної, інформаційно-гносеологічної, діагностико-проектувальної, комунікативно-інтерактивної, праксично-перетворювальної і тим сприяв

активізації розвитку ціннісно-смислових підвалин багато аспектних підвалин професійності майбутніх педагогів.

* * *

Таким чином, дидакалогічна освіта майбутніх педагогів потрактовується у дослідженні як процес і результат засвоєння студентами сукупності теоретичних і прикладних знань про специфіку, закономірності, механізми досягнення фахівцем-освітянином успіху та високої якості праці у педагогічній професії на рівні особистісних цінностей і смислів, що дозволяє вважати її актуальним акмеологічним вектором професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів, який зумовлює підвищення її кваліфікаційних параметрів, посилення творчої спрямованості, поглиблення людиновимірності й аксіологічності як сучасних пріоритетів реформування освітньої галузі.

Феноменологія дидакалогічної освіти у цілісній підготовці сучасного педагога-майстра й професіонала творчої орієнтації визначається її унікальними можливостями у розбудові особистісно-орієнтованої педагогічної освіти та поглибленні тенденцій її акмеологізації завдяки особливій предметності та цільових орієнтацій на професійний розвиток і саморозвиток майбутнього вчителя, потужному потенціалу як дієвому засобу професійного виховання майбутнього педагога, забезпечення цілісності й інтегративності її змісту та формоутворення.

Вивчення особливостей інституалізації й функціонування дидакалогічної освіти у вищій педагогічній школі дають підстави стверджувати про її амбівалентний стан: дидакалогічна освіта в різних видах її об'єктивації виступає дієвим фактором становлення педагога-професіонала у цілісній системі професійно-педагогічної підготовки, що загалом усвідомлюється викладацькими та студентськими колективами педагогічних ВНЗ. Проте стан теорії, програмно-методичного забезпечення і практики її організації не повністю відповідає сучасним пріоритетам і завданням розвитку вищої педагогічної школи, що засвідчує необхідність їх удосконалення.

Здійснене проектування ціле-змістових основ дидакалогічної освіти майбутніх педагогів дозволило виокремити комплекс елементів змісту дидакалогічної освіти, що охоплюють формування теоретичної, практичної, креативної, особистісно-психологічної готовності та її провідні функціональні підсистеми – мотиваційно-стимулювальну, інформаційно-гносеологічну, діагностико-проектувальну, комунікативно-інтерактивну, практично-перетворювальну.

Відповідно до принципу наступності конструювання змісту дидакалогічної освіти студентів передбачало розроблення науково-методичної системи її педагогічної організації, основними етапами якої було

визначено адаптаційно-орієнтаційний (пропедевтичний), інформаційно-аналітичний (базовий), узагальнено-систематизувальний (надбудовчий, інтегративно-стабілізуєчий). Організаційною основою на кожному з етапів функціонування такої системи слугували конкретні дидакалогічні навчальні дисципліни акмеологічного спрямування, опанування якими студентами відіграло роль освітньо-розвивального середовища їх професійного зростання, а розроблене програмно-методичне забезпечення використовувалося як інструментарій реалізації визначених підходів і принципів, напрямів і психолого-педагогічних умов та забезпечувало засвоєння студентами усіх виділених функціональних підсистем змісту дидакалогічної освіти і тим сприяло активізації розвитку ціннісно-сміслових підвалин багатоаспектних підвалин професійності майбутніх педагогів.

Література:

1. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования / Е. С. Барбина. – К. : Высш. шк., 1998. – 153 с.
2. Барбина Е. С. Идеи интеграции, системности и целосности в теории и практике высшей школы : учеб.-метод. пособие / Е. С. Барбина, В. А. Семиченко. – К. : Полиграфкнига, 1996. – 261 с.
3. Гинецинский В. И. Образовательный стандарт – проблема теоретической педагогики / В. И. Гинецинский // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 12-15.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Н. В. Гузій. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
6. Гусак П. М. Підготовка учителя: технологічні аспекти : монографія / П. М. Гусак. – Луцьк : Вежа, 1999. – 278 с.
7. Дубасенюк О. А. Формування основ продуктивної виховної діяльності майбутніх учителів / О. А. Дубасенюк // Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. – Житомир : ЖДПУ, 2003. – С. 3-77.
8. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – М. : Изд. центр АПО, 2002. – 44 с.
9. Каган В. И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (Единая методологическая система института: теория и практика) : науч.-метод. пособие / В. И. Каган, И. А. Сычеников. – М. : Высш. шк., 1987. – 143 с.
10. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти. – К. : ІЗМН, 1998. – 112 с.
11. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому / В. В. Краевский. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 36 с.
12. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, функции / В. С. Леднев. – 2-е изд., перераб. – М. : Высшая школа, 1991. – 224 с.
13. Мищенко Л. И. Теоретические основы формирования содержания педагогического образования: на материале подготовки учителя начальных классов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – М., 1997. – 420 с.

-
-
14. Національна рамка кваліфікацій. – Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
 15. Непрерывное образование как педагогическая система : сб. науч. тр. / редкол. : Н. Н. Нечаев и др. – М. : НИИВШ, 1989. – 148 с.
 16. Педагогическая энциклопедия / ред. И. А. Каиров. В 4-х т. – Т. 3. – М. : Сов. энциклопедия, 1966. – 879 с.
 17. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. – Т. 1. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 1993. – 608 с.
 18. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. – Т. 2 / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 1999. – 670 с.
 19. *Саитбаева Э. Р.* Научно-педагогические основы самоопределения педагога-профессионала / Э. Р. Саитбаева. – М. – Оренбург : Изд-во ООИПКРО, 2001. – 380 с.
 20. *Сафин В. Ф.* Психологический аспект самоопределения личности / В. Ф. Сафин, Г. П. Нилов // Психологический журнал. – 1984. – № 4. – С. 65-73.
 21. *Семиченко В. А.* Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / КГПИ им. М. Горького. – К., 1992. – 46 с.
 22. *Сенько Ю. В.* Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Сенько. – М. : Академия, 2000. – 240 с.
 23. *Сластенин В. А.* Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
 24. *Тарасевич Н. Н.* Обретение педагогического мастерства / Н. Н. Тарасевич // Сов. педагогика. – 1990. – № 11. – С. 73-79.
 25. Теоретические основы содержания общего школьного образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.
 26. *Теплов Б. М.* Избранные психологические труды : в 2-х т. / Б. М. Теплов. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1985. – 329 с.
 27. *Хмелюк Р. И.* Профотбор и начальная подготовка студентов педагогических институтов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Л., 1973. – 515 с.
 28. *Хомич Л. О.* Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 200 с.
 29. Профессиональное педагогическое образование: личностный подход : сб. науч. тр. – Вып. 1 / под ред. В. И. Лещинского, Е. Е. Седовой, Т. Е. Стародубцевой [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.oim.ru/reader.asp?whichpage=2&mytip=1&word=&pagesize=15&Nomer=328>

Відомості про авторів

Артюшина Марина Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Київського національного економічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ);

Бурлаєнко Тетяна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри економіки, підприємництва та менеджменту ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” НАПН України (м. Київ);

Вознюк Олександр Васильович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка, академік Української академії акмеології;

Галіцян Ольга Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського” (м. Одеса);

Гузій Наталія Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної творчості Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, академік Української академії акмеології (м. Київ);

Дубасенюк Олександра Антонівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, почесний академік НАПН України, академік Української академії акмеології;

Козир Алла Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики музичної освіти і диригування Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ);

Курлянд Зінаїда Наумівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського” (м. Одеса);

Осіпова Тетяна Юріївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського” (м. Одеса);

Сегеда Наталя Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького;

Сидоренко Вікторія Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри філософії і освіти дорослих Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” НАПН України (м. Київ);

Хоружа Людмила Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка, академік Української академії акмеології;

Щербина Дар’я Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ).

Зміст

Передмова 3

Розділ 1

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ЗАСАДИ АКМЕОЛОГІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ

Вознюк О. В.

ТЕОРЕТИЧНИЙ БАЗИС АКМЕОЛОГІЇ 9

Хоружа Л. Л.

ІНВАРІАНТНІСТЬ ТА ВАРІАТИВНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В ЕПОХУ ЗМІН..... 40

Дубасенюк О. А.

АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ 59

Курлянд З. Н., Осипова Т. Ю., Галицян О. А.

КОНЦЕПЦІЯ МУЛЬТИПЛІКАТИВНОСТІ
ЯК АКМЕОЛОГІЧНА КООРДИНАТА ПРОФЕСІЙНОГО
СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВНЗ 123

Сидоренко В.В.

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОГО АКМЕПРОФЕСІОГЕНЕЗУ
В УМОВАХ ФОРМАЛЬНОЇ І НЕФОРМАЛЬНОЇ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ 177

Сегеда Н. А.

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ КРЕАТИВНО-
АКМЕОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО
РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ
БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ 257

Розділ 2

ПРИКЛАДНІ НАПРЯМИ АКМЕ-ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ

Гузій Н. В.

ДИДАСКАЛОГІЧНА ОСВІТА
ЯК АКМЕОЛОГІЧНИЙ ВЕКТОР ПРОФЕСІЙНО-
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ 307

Козир А. В.

АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ
МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН..... 359

Артюшина М. В.

АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 400

Щербина Д. В.

АКМЕ-ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ КОНСУЛЬТАНТІВ ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ
У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ 446

Бурлаєнко Т. І.

ПЕДАГОГІЧНА КВАЛІМЕТРІЯ В КОНТЕКСТІ
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ..... 483

Відомості про авторів 512

Наукове видання

**ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ:**

АКМЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Колективна монографія

Керівник авторського колективу –
Гузій Наталія Василівна

Технічне редагування – Т. М. Ветраченко

Верстка – Т. С. Меркулова



Підписано до друку 26 грудня 2017 р. Формат 60x84/16

Папір офісний. Гарнітура Times New Roman.

Ум. др. арк. 32,25. Об.-вид. арк. 34,33.

Наклад 300 прим. Зам №

Віддруковано з оригіналів

Видавництво Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9.
Свідоцтво про реєстрацію ДК № 1101 від 29.10.2002 (044) 234-75-87
Віддруковано в друкарні Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова (044) 239-30-26