

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД „ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА”

На правах рукопису

ЛІТОВКА ОЛЕНА ПЕТРІВНА

УДК 371.13:377.8

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ
У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

**ДИСЕРТАЦІЯ
НА ЗДОБУТТЯ НАУКОВОГО СТУПЕНЯ КАНДИДАТА
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК**

Науковий керівник –
кандидат педагогічних наук, доцент
Котенєва Ірина Сергіївна

Старобільськ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУ- ВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ	15
1.1. Формування професійної позиції майбутнього вчителя як психолого-педагогічна проблема.....	15
1.2. Сутність, структура та особливості формування професійної позиції майбутнього вчителя	39
1.3. Аналіз стану сформованості професійної позиції майбутніх учителів на сучасному етапі фахової підготовки в педагогічному коледжі	62
 Висновки до розділу 1	 91
 РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИ- МЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТ- НЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГО- ТОВКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ	 95
2.1. Обґрунтування педагогічних умов формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі	95
2.2. Упровадження педагогічних умов формування про- фесійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахо- вої підготовки в педагогічному коледжі	137
2.3. Експериментальна перевірка педагогічних умов фор- мування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі .	164
 Висновки до розділу 2	 184
 ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	 188
ДОДАТКИ	191
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	222

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ППМВ – професійна позиція майбутнього вчителя

ФППМВ – формування професійної позиції майбутнього вчителя

ВНЗ – вищий навчальний заклад

ПК – педагогічний коледж

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасна система вітчизняної освіти потребує підготовлених учителів, які відрізняються цілісним гуманістичним світоглядом, високим професіоналізмом, професійною та особистісною культурою, комплексно реалізують у професії творчий потенціал та власний спосіб життєдіяльності на основі інтеграції загальнолюдських і професійно значущих цінностей.

У процесі соціально-культурної та економічної трансформації України до Європейського освітнього простору майбутні вчителі постають перед низкою завдань: бути високофункційними, коли ідеї, знання й технології змінюються набагато швидше, ніж покоління людей; бути відповідальними, творчими особистостями, здатними до самоосвіти, саморозвитку й критичного мислення, коли професійні стосунки вимагають високої конкурентоспроможності; уміти свідомо, комунікабельно й ефективно функціонувати в умовах інформаційного суспільства.

З огляду на це, важливим завданням системи фахової підготовки в педагогічному коледжі є формування в майбутніх учителів системи позитивної мотивації до праці, готовності до виявлення ініціативи та конкурентоспроможності, до самореалізації в умовах ринкових відносин. Тому процес фахової підготовки в педагогічному коледжі має передбачати не тільки оволодіння майбутніми вчителями системою глибоких знань, трудових умінь і навичок, а й формування в них професійної позиції задля успішної реалізації особистих інтересів та інтересів суспільства. Ці тенденції регламентовані в нормативних документах. Зокрема, у Законі України „Про вищу освіту” (від 1.07.2014 р. № 1556 – VII) акцентовано увагу на потребі держави в конкурентоспроможних фахівцях, здатних до самореалізації, для забезпечення потреб суспільства та ринку праці. У Державній національній програмі „Освіта” („Україна XXI століття”) серед основних шляхів

реформування освіти визначено необхідність підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їхнього професійного та загальнокультурного рівня. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті підкреслено важливість забезпечення високої якості професійної підготовки майбутніх педагогів, оскільки саме на вчителя покладено відповідальність за формування особистості нової генерації, здатної результативно працювати й навчатися протягом життя. У „Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)” зазначено, що, зважаючи на нову ситуацію в освітньому просторі України, педагог, реалізуючи гуманітарну природу своєї професії, повинен уміти працювати за умови вибору педагогічної позиції, не обмежуючись оцінкою навченості учнів, а стимулюючи їхні особисті досягнення.

Найбільш активно проблема формування професійної позиції вчителя вивчалась у 90-ті роки ХХ століття, що зумовило виокремлення низки напрямків дослідження цього феномену (філософського, соціологічного, психолого-педагогічного), визначених роботами А. Маркової, О. Гуторової, І. Луценко, К. Лаптевої, Л. Красовської й ін. Більшість науковців, при багатоаспектності підходів щодо визначення сутності професійної позиції, трактують це поняття як систему ставлень педагога до всіх сторін педагогічної професії (до учнів, колег, батьків і ін.).

Аналіз проблеми формування професійної позиції майбутнього вчителя показав наявність наукових досліджень, присвячених вивченню окремих аспектів професійної позиції, яку розглядають як інтегральну характеристику розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Братусь та ін.); показник активності й прояв освіченості особистості вчителя (І. Ісаєв, В. Сластьонін, О. Гуторова та ін.); систему ставлень до професії (А. Маркова, М. Боритко, С. Вершловський, О. Руденко й ін.).

Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів викладено в працях О. Абдулліної, О. Антонової, Н. Волкової, В. Гриньової, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, О. Кучерявого,

О. Пехоти, В. Сластьоніна та ін., підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ I – II рівнів акредитації – В. Кузнецової, Л. Курилової, М. Махмутова та ін.

Методологічні засади становлення людини як суб'єкта життєтворчості висвітлено у філософсько-психологічних дослідженнях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, А. Брушлинського, І. Кона, О. Леонтьєва, В. М'ясищева, С. Рубінштейна, В. Слободчикова, Д. Узнадзе; А. Адлера (A. Adler), Е. Еріксона (E. Erikson), А. Маслоу (A. Maslow), К. Роджерса (C. Rogers), Е. Фромма (E. Fromm), К. Хорні (K. Horney), К. Юнга (C. Jung) та ін.

Питання теорії й практики формування професійної позиції майбутніх фахівців репрезентовано в студіях Є. Климова, А. Маркової, Д. Сьюпера та ін. Професійну позицію педагога в сучасному науковому дискурсі розглядають як невід'ємний складник професійної компетентності та професійної культури (С. Вершловський, І. Колесникова, А. Маркова та ін.), професійно-педагогічної спрямованості (К. Ваганова, В. Сластьонін, Н. Кузьміна та ін.), необхідну умову ефективної професійно-педагогічної діяльності (О. Заїр-Бек, С. Кульневич, В. Сластьонін, В. Семиченко та ін.).

Різні аспекти проблеми формування професійної позиції педагога, зокрема суб'єктної позиції студентів педагогічних спеціальностей в умовах ВНЗ, були предметом докторських та кандидатських дисертацій зарубіжних дослідників. Так, у роботі Г. Аксьонової розкрито теоретико-методологічні засади процесу формування суб'єктної позиції вчителя в процесі професійної підготовки, О. Трещова – становлення професійно-суб'єктної позиції майбутнього вчителя, В. Бедерханової – становлення особистісно зорієнтованої позиції педагога, М. Боритка – становлення професійної позиції педагога-вихователя в системі неперервної освіти; О. Гуторової – формування професійної позиції в студентів вищих педагогічних навчальних закладів, С. Шандибо – формування в майбутнього вчителя професійної позиції прийняття дитини, Г. Семенової – навчальний діалог як засіб формування професійної позиції майбутнього вчителя, С. Будникової – психологічні умови становлення професійної позиції в майбутніх педагогів на етапі педагогічної практики та ін.

Проблему формування професійної позиції майбутніх педагогів висвітлено в дисертаційних роботах українських учених. Так, Л. Красовська дослідила питання формування професійної позиції вчителя в процесі вивчення педагогічних дисциплін, С. Щербина – формування активної професійної позиції майбутніх учителів у процесі педагогічної підготовки у ВНЗ, О. Темченко – педагогічні умови формування професійної позиції вчителя загальноосвітньої школи, О. Цимбал – психолого-педагогічні умови формування суб'єктної позиції студента в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, Г. Коваленко – формування акмеологічної позиції майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Окремі аспекти становлення професійної позиції майбутніх педагогів в умовах педагогічного коледжу викладено в кандидатських дисертаціях О. Баранової (формування гуманістичної позиції студентів педагогічного коледжу) та О. Чозгіян (формування суб'єктної професійної позиції в студентів педагогічного коледжу). Разом з тим, як засвідчили результати теоретичного аналізу, проблема формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі не була предметом спеціального дослідження.

Разом з тим, як засвідчили результати теоретичного аналізу, проблема формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі не була предметом спеціального дослідження.

Аналіз теорії й практики з досліджуваної проблеми дозволив виявити *суперечності* між:

- зростаючими вимогами сучасного суспільства до підготовки педагога з усталеною професійною позицією та невідповідністю повною мірою системи педагогічної освіти цьому завданню;
- потужним потенціалом освітнього процесу вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації та недостатньою його реалізацією в процесі формування професійної позиції випускника педагогічного коледжу;

– потребою сучасної школи, педагогічної та батьківської спільноти в учителях зі сформованою професійною позицією, що забезпечує організацію навчально-виховного процесу на засадах педагогіки співробітництва та співтворчості, і нерозробленістю педагогічних умов її формування в процесі фахової підготовки в умовах педагогічного коледжу.

Актуальність проблеми, її недостатня теоретична й практична розробленість та виявлені протиріччя зумовили вибір теми дисертаційної роботи **„Формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі”**.

Зв'язок теми дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Державного закладу „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” в межах комплексної теми: „Освітні технології навчально-виховного процесу в сучасних закладах освіти” (державний реєстраційний номер 0110U000751). Тему затверджено рішенням бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 27.09.2011 р).

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки майбутніх учителів у педагогічному коледжі.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування в майбутніх учителів професійної позиції в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність розроблених педагогічних умов формування професійної позиції майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Гіпотеза дослідження. Процес формування професійної позиції майбутніх учителів буде ефективним, якщо в процесі фахової підготовки студентів педагогічного коледжу реалізувати такі педагогічні умови: розвиток професійної мотивації та ціннісного ставлення майбутніх учителів до педагогічної професії

шляхом використання в процесі фахової підготовки технологій коучингу та модерації; здійснення процесу фахової підготовки на суб'єкт-суб'єктних засадах, спрямованого на усвідомлення студентами системи професійно-педагогічних знань як особистісної цінності та теоретичного підґрунтя становлення професійної позиції майбутнього вчителя; організація педагогічної практики на основі технології „ДоТРеЗ” (Досвід – Тактика – Рефлексія – Застосування) з метою розвитку професійної позиції майбутнього вчителя як активного суб'єкта педагогічної діяльності.

Відповідно до мети й гіпотези визначено такі **завдання дослідження**:

1. Висвітлити ступінь розробленості проблеми формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі в науковій літературі.
2. Розкрити сутність і структуру поняття „професійна позиція майбутнього вчителя” та особливості її формування в студентів педагогічного коледжу.
3. Проаналізувати реальну практику становлення професійної позиції в студентів в умовах педагогічного коледжу та діагностувати рівень її сформованості на основі розроблених критеріїв і показників.
4. Теоретично обґрунтувати та змістовно розробити педагогічні умови формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.
5. Експериментально перевірити ефективність розроблених педагогічних умов формування професійної позиції майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: принцип єдності свідомості та діяльності особистості, принцип суб'єктності, взаємозумовленості та взаємозв'язку об'єктивних і суб'єктивних чинників у формуванні особистості; наукові положення діяльнісного (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн), суб'єктного (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, О. Гогоберідзе, В. Петровський), особистісно зорієнтованого (Г. Балл, Є. Бондаревська, С. Подмазін, В. Сериков, І. Якиманська), аксіологічного

(Н. Асташова, І. Бех, М. Боришевський, Д. Леонтьєв), компетентнісного (Е. Зеєр, І. Зимня, О. Овчарук, А. Хуторської) підходів; теоретико-методичні засади професійної підготовки вчителя (О. Антонова, Н. Волкова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Л. Кондрашова, О. Кучерявий, О. Пехота); теоретичні положення про сутність і зміст професійної позиції вчителя (М. Боритко, А. Маркова, В. Сластьонін, В. Слободчиков, О. Трещов); теорія ставлення (В. М'ясищев), теоретичні засади рефлексивної діяльності (Г. Звенигородська, А. Карпов, І. Семенов); теорія та практика використання освітніх технологій у ВНЗ (В. Беспалько, А. Вербицький, С. Сисоєва, Д. Чернілевський), зокрема технологій коучингу (М. Аткінсон, І. Рибкін), технологій модерації (Г. Хаусман, С. Жезлова, Т. Шукшина).

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження:**

теоретичні – аналіз та систематизація наукової літератури для розкриття ступеня розробленості проблеми дослідження, визначення її теоретико-методологічних засад та характеристики понятійно-категоріального апарату; узагальнення теоретичних положень з метою визначення сутності й структури професійної позиції педагога, особливостей її становлення в студентів педагогічного коледжу та обґрунтування педагогічних умов її формування; моделювання для розробки моделі формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в умовах педагогічного коледжу;

емпіричні: діагностичні (анкетування, бесіда, тестування, експертна оцінка), обсерваційні (пряме та опосередковане спостереження), праксиметричні (аналіз нормативно-законодавчої, програмово-методичної документації, продуктів творчої діяльності студентів) для вивчення динаміки рівнів сформованості в студентів педагогічного коледжу професійної позиції; педагогічний експеримент для перевірки ефективності визначених педагогічних умов формування професійної позиції в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі;

методи математичної статистики для визначення статистичної значущості отриманих результатів експерименту.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальну роботу проведено на базі Відокремленого підрозділу „Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”, Відокремленого підрозділу „Стахановський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”, Харківської гуманітарно-педагогічної академії впродовж 2011 – 2015 рр. На різних етапах експерименту було задіяно 427 студентів, 12 викладачів ВНЗ I–II рівнів акредитації, 25 учителів-практиків.

Дослідження було проведено в кілька етапів. На *першому етапі* (2011 – 2012 рр.) на основі вивчення й аналізу вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з проблем професійного виховання та суб’єктного становлення педагога, досвіду викладання психолого-педагогічних та фахових дисциплін виявлено основні підходи у формуванні професійної позиції в майбутніх учителів. На цьому етапі розроблено концептуальний задум дослідження, визначено його емпіричну базу.

На *другому етапі* (2012 – 2014 рр.) відбувалося подальше уточнення теоретичних позицій, реалізовано програму дослідно-експериментальної роботи, у ході якої було перевірено умови, за яких процес фахової підготовки в педагогічному коледжі сприяє формуванню в студентів професійної позиції, виявлено найбільш ефективні засоби досягнення результативності поставленої мети.

На *третьому етапі* (2014 – 2015 рр.) здійснено оформлення й апробацію результатів дослідження. Результати й висновки дослідження апробовано на конференціях, нарадах, у процесі участі в теоретичному семінарі педагогів-дослідників і представлено в публікаціях автора.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

уперше теоретично обґрунтовано педагогічні умови, які забезпечують формування професійної позиції в студентів педагогічного коледжу в процесі фахової підготовки шляхом розвитку в них професійної мотивації й ціннісного ставлення до педагогічної професії на основі використання технологій коучингу

та модерації; здійснення процесу фахової підготовки в педагогічному коледжі на суб'єкт-суб'єктних засадах, що забезпечують усвідомлення студентами системи професійно-педагогічних знань як особистісної цінності та теоретичного підґрунтя становлення професійної позиції як майбутнього фахівця; організації педагогічної практики на основі технології „ДоТРеЗ” (Досвід – Тактика – Рефлексія – Застосування), спрямованої на розвиток професійної позиції майбутнього вчителя як активного суб'єкта педагогічної діяльності;

удосконалено науково-методичне забезпечення викладання психолого-педагогічних дисциплін у педагогічному коледжі, форми та методи фахової підготовки майбутніх учителів у ВНЗ I – II рівнів акредитації;

набули подальшого розвитку наукові уявлення про сутність та структуру професійної позиції педагога, особливості формування педагогічної позиції студентів у контексті особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів.

Практичне значення результатів дослідження полягає в їхній достатній готовності до впровадження в навчально-виховний процес педагогічного коледжу: розроблено програму та навчально-методичне забезпечення спецкурсу „Професійна позиція майбутнього вчителя” і спецпрактикуму „Бенчмаркінг професійної позиції майбутнього вчителя”; інформаційно-методичні матеріали для викладачів та студентів щодо контекстного включення проблематики професійної позиції вчителя в зміст психолого-педагогічних дисциплін („Вступ до фаху”, „Педагогіка”, „Історія педагогіки”, „Основи педагогічної майстерності”, „Загальна психологія”, „Вікова і педагогічна психологія), навчально-методичний супровід використання технологій коучингу, модерації, діалогових технологій (брейнрайтинг, круглий стіл та ін.) тощо; завдання для організації педагогічної практики майбутніх учителів згідно з технологією „ДоТРеЗ: Досвід – Тактика – Рефлексія – Застосування”; діагностичний комплекс для визначення рівня сформованості професійної позиції студентів педагогічного коледжу.

Результати й висновки дослідження можуть бути використані в підготовці фахівців педагогічних спеціальностей у педагогічних коледжах, у вищих

навчальних закладах різного рівня акредитації, у процесі вдосконалення навчально-методичного забезпечення дисциплін психолого-педагогічного блоку, у самоосвітній та самовиховній діяльності студентської молоді.

Результати дослідження **впроваджено** в навчальний процес ВП „Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка” (довідка № 0-13/167 від 17.10.2014 р.), ВП „Стахановський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка” (довідка № 3 від 19.05.2014 р.), Харківської гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 01-12/839 від 21.10.2014 р).

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертаційної роботи доповідалися на науково-практичних конференціях різного рівня: *Міжнародних* – „Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура” (Умань, 2012), „Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість” (Луганськ, 2012), „European Science and Technology” (Німеччина, Мюнхен, 2013), „Иновационная деятельность в образовании” (Москва, 2013); *Всеукраїнських*: „Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук” (Дніпропетровськ, 2011), „Професійно-педагогічна позиція – ефективна умова формування культури здорового способу життя в освітньому просторі” (Умань, 2012), „Придніпровські соціально-гуманітарні читання” (Кривий ріг, 2012; Запоріжжя, 2012; Дніпропетровськ, 2013), „Національно-патріотичне виховання дітей і молоді в контексті ствердження суб’єктності української держави” (Старобільськ, 2015); *регіональних*: „Сучасні педагогічні технології підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти” (Стаханов, 2013); обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, циклової комісії Лисичанського педагогічного коледжу.

Публікації. Основні положення та результати дисертаційної роботи відображено у 22 одноосібних публікаціях, з них 9 статей – у наукових фахових виданнях України, 4 статті – у зарубіжних періодичних виданнях.

Структура роботи. Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (227 найменувань, з них 11 іноземними мовами), 16 додатків на 32 сторінках. Робота містить 18 таблиць, 3 рисунки, 8 діаграм. Загальний обсяг дисертації становить 244 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

1.1. Формування професійної позиції майбутнього вчителя як психолого-педагогічна проблема

Одним із головних завдань сучасної системи педагогічної освіти є підготовка спеціаліста, здатного компетентно, відповідально й творчо здійснювати професійну діяльність, постійно прагнути до саморозвитку й самоосвіти, тобто бути активним суб'єктом діяльності, якому притаманна власна професійна позиція.

Понятійно-категоріальний вимір дослідження проблеми формування професійної позиції майбутнього вчителя характеризується такими поняттями, як „позиція” („позиція особистості”), „професійна позиція”, „педагогічна позиція”.

Найбільш активно проблему професійної позиції вчителя вивчали у 90-і роки століття, що зумовило виокремлення низки напрямів дослідження цього феномену (філософського, соціологічного, психолого-педагогічного), визначених працями А. Маркової, О. Гуторової, К. Бурмистрової, Л. Красовської, К. Лаптевої, І. Луценко, С. Щербини й ін. [46; 66; 67; 105; 106; 112; 113; 124; 128; 129; 209]. Більшість науковців трактують це поняття як систему ставлень педагога до всіх сторін педагогічної професії (до учнів, колег, батьків і ін.).

Аналіз проблеми формування професійної позиції майбутніх учителів (ФППМВ) в історичному аспекті довів взаємозалежність сутності позиції вчителя з особливостями соціально-економічного та культурного розвитку суспільства, яке диктує вимоги до особистості педагога; показав динаміку

уявлень про професійну позицію вчителя: від світоглядної, виховної до позиції особистісного ставлення педагога до професії, у якій він є активним суб'єктом діяльності, здатним до творчості й постійного саморозвитку й самовдосконалення.

„Позиція” як міждисциплінарне поняття має багато значень, які відображають різні аспекти досліджуваного феномену.

Термін „позиція” в значенні „позиція особистості” одним із перших увів у науковий обіг австрійський лікар, психолог, родоначальник індивідуальної психології А. Адлер у ХІХ столітті, розглядаючи її в контексті певного „життєвого стилю”, тобто як життєву позицію загалом, як основу ставлень людини до світу й навколишньої дійсності [5; 6].

У словниках та енциклопедіях „позицію” трактують як твердження, погляд, оцінку певного факту, події, явища; дію, поведінку, зумовлену ставленням людини, оцінкою нею певних подій і явищ [49; 101; 139; 140; 145; 149; 152; 175; 176; 177; 178; 190; 191; 192; 211; 215].

В. М'ясищев вважає, що позиція віддзеркалює домінантні й вибіркові ставлення людини до того, що є для неї суттєвим [135].

З іншого боку, сучасні дослідники розглядають позицію як прояв соціальних ролей особистості; усвідомлену систему ставлень людини до діяльності, навколишнього світу, суспільного оточення, до самої себе; компонент структури особистості, який відображає її суб'єктність [61; 77; 100; 114; 157; 167; 201; 203; 212].

На основі проведеного аналізу ми дійшли висновку, що дослідники трактують професійну позицію як професійну роль, яка виражає характер соціальних відносин особистості; прояв ставлень людини до навколишньої дійсності; зовнішній прояв поведінки людини.

Зокрема, І. Ісаєв наголошує на тому, що професійна позиція віддзеркалює особистісні ставлення вчителя до визначення способів педагогічної діяльності, вибору умов роботи, зумовлені його індивідуальними особливостями, уміннями та здібностями [90].

Слушною є думка Л. Красовської, яка зазначає, що професійна позиція особистості інтегрує індивідуальні й професійні риси людини, зумовлюється її знаннями й уміннями. Науковець вважає, що результативною професійною позицією особистості є активна позиція, яка забезпечує постійний професійний розвиток особистості загалом [105; 106].

У науково-педагогічній літературі зазначено, що формування професійної позиції фахівця забезпечує ефективність роботи вчителя щодо інтелектуального й духовного розвитку учнів; дозволяє формувати в них широкий світогляд, систему культурних і суспільних цінностей на основі власного життєвого досвіду; забезпечує результативність форм, методів і засобів педагогічного впливу, які вчитель застосовує під час роботи з дітьми; сприяє формуванню людини як особистості. Професійна позиція виражає готовність педагога до виконання свого професійного призначення відповідно до вимог і запитів суспільства й визначається усвідомленим, відповідальним ставленням учителя до діяльності, до себе як суб'єкта діяльності, до результатів розвитку учнів [146].

Доцільним у контексті нашого дослідження є зауваження В. Сластьоніна про те, що професійна позиція вчителя є засобом його самовираження як активного суб'єкта педагогічної діяльності; саме в позиції вчитель здатен виражати свій інтелект, емоції, почуття, волю, професійні переконання, темперамент, характер і формувати на цій основі систему ставлень до педагогічної діяльності й професійного оточення. Дослідник зазначає, що через професійну позицію вчитель реалізує вимоги й очікування суспільства, а також власні мотиви діяльності, цінності, цілі, світоглядні ідеали. Професійна позиція педагога має різні контексти: педагогічно-особистісний, який виявляється в роботі вчителя з дітьми й виражається в професійних діях, зумовлених індивідуальним ставленням до кожної конкретної дитини; професійно-педагогічний, що зумовлює вираження педагогом через позицію свого культурного розвитку, цілей діяльності,

прагнень здійснювати результативну роботу, розвиватись як творча особистість [171, с. 27].

Науковці ототожнюють поняття „позиція” і „роль”, наголошуючи на тому, що у своїй позиції вчитель реалізує різноманітні професійні ролі, виявляючи власну творчість й індивідуальність. Такі ролі можуть демонструвати багатогранні ставлення педагога до учнів і професійного оточення: товариські, наставницькі, просвітительські, дослідницькі, а також висвітлюють цілі діяльності вчителя: бути кумиром для учнів, порадником, взірцем, гарним оратором, опікуном, критиком, контролером, вихователем, користуватись повагою серед учнів, колег і батьків, утверджувати свій авторитет [65; 203].

Аналіз феномену професійної позиції майбутнього вчителя в науковій літературі засвідчив багатоаспектність визначення поняття „професійна позиція” в різних контекстах: філософському, соціологічному, психолого-педагогічному.

Логіка дослідження зумовлює необхідність розгляду сутнісних характеристик ключового поняття на міждисциплінарному рівні через категорії різних методологічних підходів.

У філософії позицію вивчають на загальнометодологічному рівні в аспекті дослідження активної життєвої позиції людини загалом, як форму світоглядного підходу до її трактування, це поняття конкретизується в працях багатьох відомих мислителів у контексті становлення життєвої позиції як основи самовираження, прояву небайдужості й активності у вирішенні конфліктів, у процесі виконання обов'язків чи реалізації ідей (Сократ, Піфагор, Конфуцій, Паскаль, Абай і ін.) [14]. Філософський підхід до трактування позиції зумовлює її визначення як положення, твердження, погляду, ролі, місця людини в суспільстві, водночас професійну позицію трактують як стійкі системи ставлень людини до праці. У її структурі виділяють сукупність поглядів, переконань, цінностей, мотивів і установок особистості [52; 190]. Професійну позицію у філософії ототожнюють із

особистісною, розглядають через категорію активності й ціннісно-смыслових ставлень людини до світу, які віддзеркалюють прояв діяльнісної сутності людини, її свідомості, здатності приймати самостійні рішення, обирати визначену лінію поведінки, так чи так виражати ставлення до самої себе. Процес розвитку позиції професіонала у філософії визначають як самостійний напрям у системі дослідження особистості як активного суб'єкта суспільно-історичного процесу, але проблему формування професійної позиції майбутнього вчителя як самостійну не виокремлюють [189].

Отже, філософський аспект досліджуваної проблеми включає загальне уявлення про професійну позицію особистості через категорії „життєва позиція”, „особистісна позиція” загалом, де позицію розглядають на загальнометодологічному рівні як:

- погляд, твердження, переконання, роль;
- прояв життєвої й соціальної активності особистості, діяльність якої має суб'єктний суспільно-історичний характер;
- спосіб прояву особистості.

У соціології позицію досліджують через категорію соціологічного й діяльнісного підходів.

У межах соціологічного підходу позицію трактують як місце, становище людини в системі відносин у суспільстві, що визначається за низкою специфічних ознак і регламентує стиль поведінки, ставлення щодо інших суб'єктів соціального оточення, виражене в оцінці дійсності [24; 175].

У соціологічному контексті позицію особистості розуміють як соціальну позицію, суспільно-активну позицію; як статус людини в суспільстві. „Соціальна позиція” в широкому розумінні становить систему поглядів, установок і диспозицій особистості щодо умов власної життєдіяльності, які реалізуються й відстоюються нею в суспільних відносинах. Соціальна позиція особистості виражає позитивні й негативні ставлення людини до оточення; активне чи пасивне ставлення до діяльності;

ставлення, зумовлене духовним багатством внутрішнього світу особистості. [175; 216].

Позиція особистості в соціології представлена єдністю трьох основоположних компонентів: когнітивного, емоційного й поведінкового [216] і характеризується типологічними параметрами значущих відносин людей у суспільстві: емоційністю, згуртованістю, ієрархією влади, ієрархією авторитетності та ієрархією актуальності. Соціальну позицію розглядають і в контексті діяльнісного підходу, оскільки напрями й результативність суспільної діяльності залежать від особистісної та соціальної активності людини, і саме в діяльності виявляється її соціальна поведінка як прояв ціннісно-сміслового ставлення до навколишнього світу й до обраної професії зокрема.

Професійну позицію особистості в аспекті соціологічних досліджень розглядають як стійкі системи ставлень людини до себе й до іншої людини, до свого становища в системі соціальних відносин у трудовому процесі. Необхідність її формування обґрунтовано доцільністю розвитку в кожній людині різноманітних форм самовираження в стосунках із навколишнім світом [3; 15; 97].

У соціологічних дослідженнях зазначено, що кожна особистість у конкретний період життя займає значну кількість позицій у багатомірній і багатогранній соціальній системі. Людина протягом одного дня здатна виконувати кілька соціальних ролей (дитини, брата чи сестри, подруги чи друга, учня чи студента, робітника чи сім'янина й ін.) і виявляти різні позиції. Так само й майбутній учитель у процесі фахової підготовки може виконувати різні соціальні ролі й займати різні позиції, що підтверджує у своєму дослідженні І. Батракова: „Студент педагогічного навчального закладу виявляє позицію людини, яку навчають, позицію педагога, суспільну позицію” [25]. Усі ці позиції, на наш погляд, можна інтегрувати в професійну позицію майбутнього вчителя як її часткові змістові характеристики.

Отже, поняття „позиція”, „професійна позиція” в соціологічному напрямі визначають як:

- узагальнену характеристику становища індивіда в статусно-рольовій внутрішньогруповій структурі;
- професійну позицію, у яку інтегруються різні соціальні позиції особистості як прояв її змістового наповнення;
- характеристика суспільних і міжособистісних відносин людини;
- прояв соціальної активності, стилю поведінки;
- ставлення до соціальної й професійної дійсності.

Підсумовуючи сказане, наголосимо на тому, що в соціологічному контексті поняття „професійна позиція майбутнього вчителя” як самостійне не виокремлюють і розглядають у контексті соціальної позиції особистості крізь призму її статусно-рольової структури.

Проблематику формування позиції професіонала широко відображено в аспекті психологічних досліджень через категорію особистісного та діяльнісного підходів. Психологи розглядають будь-які позиції людини через категорію „особистість”, беручи за основу такі її характеристики, як активність, цілеспрямованість, мотиви, установки, погляди, інтереси й переконання [11; 162; 163]. Поняття „позиція” в психологічному аспекті ототожнюється з поняттям „позиція особистості” й характеризує суспільну сутність людини, пов’язану із засвоєнням різноманітного виробничого й духовного досвіду суспільства. Професійна позиція вчителя в психологічному контексті відрізняється від його особистісної позиції: сучасна система освіти вимагає від педагога сприймати учня не як об’єкт, а як суб’єкт діяльності, відповідно, через призму особистісної позиції вчитель сприймає дитину як іншу людину, а через призму професійної позиції – як суб’єкта, який потребує створення відповідних умов для розвитку.

Ґрунтовний аналіз праць К. Абульханової-Славської, Л. Архангельського [3; 4; 17] довів, що відправною точкою в розкритті сутності поняття „позиція особистості” постають ідеї Б. Ананьєва про

визначення позиції як діяльнісного вираження її соціального статусу, стійкої системи ставлень до певних сторін дійсності, установок і мотивів, якими особистість керується в діяльності [11]. Важливими для нашого дослідження є висновки А. Петровського і М. Ярошевського, які визначають позицію особистості як систему ставлень до певних сторін дійсності, що виявляється в поведінці й вчинках [148; 149]. У цих визначеннях не тільки схарактеризовано позицію за соціально-психологічним наповненням, а й виокремлено в ній чіткий особистісно-психологічний зміст. У складі позиції особистості науковці виділяють когнітивний, світоглядний, мотиваційно-поведінковий, оцінно-емоційний компоненти. Професійна позиція особистості в ракурсі психологічних досліджень постає як включення людиною себе до великого професійного співтовариства, до професії, прагнення підвищити її престиж у суспільстві.

Слушними, на нашу думку, є висновки А. Маркової, яка інтегрує позицію особистості у внутрішньосмисловий аспект, де внутрішню позицію особистості визначено як динамічну систему, що виражає активно-дійове ставлення особистості до соціальної дійсності і включає ціннісно-сміслову установку в міжособистісних відносинах, що дозволяє розглядати її як один із проявів спрямованості особистості [128; 129]. Змістовно характеризує внутрішню позицію особистості М. Боришевський, пояснюючи її як самостійність, серйозне ставлення до праці, особливе почуття власної значимості [39].

Важливим для нас є суб'єктний контекст вивчення феномену ФППМВ, оскільки саме в чіткій професійній позиції вчитель виражає себе як суб'єкт педагогічної діяльності, як особистість, здатна реалізовувати професійну позицію у взаємодії. У ретроспективі психологічних досліджень формування позиції особистості розглядають через категорії суб'єктності й діяльності як прояв особистісного досвіду людини, зумовленого соціальними ситуаціями її розвитку на кожному віковому етапі життя й вираженого в особистісних смислах та індивідуальних способах світосприйняття й діяльності

(С. Рубінштейн, В. М'ясищев та ін.) [135; 162; 163]. За визначенням В. М'ясищева, який під позицією особистості розуміє інтеграцію домінантних вибіркових відносин людини в будь-якому істотному для неї питанні, позиція визначає суб'єктивні взаємини (ціннісні орієнтації, інтереси, мотиви, установки та ін.); стійкі, типові для суб'єкта способи реалізації свого життя, стосунків з оточенням і спрямованість особистості як „відношення того, що особистість отримує й бере від суспільства, до того, що вона йому дає, вносить у його розвиток” [135]. Відношення, а отже, і позицію як систему відношень (ставлень), розглядають як ядро особистості. Вони є не тільки умовою розвитку людини, але й важливим показником її зрілості. Позиція характеризує місце людини в її життєдіяльності.

Нам імпонує позиція Д. Сьюпера, який інтегрує проблему формування позиції особистості як майбутнього професіонала з процесом професійного розвитку, можливого через освоєння власне професійної ролі, розвиток професійної мотивації, інтересів і установок, які слугують показником готовності до вирішення специфічних вікових завдань, пов'язаних із входженням у світ власної професії [224; 225]. Саме в процесі професійного розвитку формується активна трудова позиція особистості, яка за змістом співвідноситься з професійною й визначається науковцями як особливе, активне, творче, усвідомлене ставлення до праці, зумовлене прагненням бути успішним і швидко досягати професійних цілей.

Резюмуючи результати дослідження феномену професійної позиції в контексті психологічних досліджень, зазначимо, що проблема формування професійної позиції майбутнього вчителя в психології недостатньо вивчена і співвідноситься з процесом професійного розвитку особистості. Позицію як характеристику майбутнього професіонала визначають як:

- позицію особистості як суб'єкта діяльності;
- внутрішню позицію особистості;
- активну трудову позицію особистості;
- єдність когнітивної, мотиваційної, емоційної та ін. психологічних

сфер особистості;

- систему ставлень до навколишньої дійсності;
- суспільно-рольову функцію особистості;
- інтегративну властивість особистості, що характеризує спрямованість діяльності, способи поведінки в ній;
- динамічну систему ставлень суб'єкта до різних аспектів, які виявляються в поведінці, діях, вчинках;
- ставлення людини до світу загалом, до оточення;
- професійну позицію, що є результатом професійного розвитку особистості.

Узагальнюючи наукові підходи до визначення дефініцій понять „позиція” і „професійна позиція” в межах філософських, соціальних та психологічних досліджень, ми з'ясували, що поняття „позиція” має низку значень:

- стійка система ставлень до певних сторін діяльності, що виражається у відповідній поведінці і вчинках;
- характеристика суб'єкта відносно інших суб'єктів – культури, науки, мистецтва, власної професійної діяльності; становище індивіда в статусно-рольовій, внутрішньогруповій структурі;
- характеристика способу життя, що досяг повної самовизначеності, самототожності;
- система ставлень у контексті ролі;
- погляди, установки, диспозиції стосовно умов життєдіяльності;
- активність, що реалізується в діяльнісному самовираженні;
- рівень виконання діяльності й адекватна її самооцінка.

Це дозволяє припустити, що позиція має три основні характеристики, які розкривають її сутнісне значення: місце, ставлення, дія (див. рис. 1.1), і сформулювати власне бачення позиції як співвіднесення суб'єктивних і об'єктивних характеристик особистості в системі ставлень до навколишньої

дійсності й діяльності, у якій ці ставлення виражено та реалізовано.

Особливий інтерес для нашого дослідження становить зміст понять „педагогічна позиція” і „професійна позиція вчителя”, який широко висвітлено в педагогічному аспекті аналізованої проблеми.

Термін „позиція” в контексті педагогічних досліджень є складником таких понять, як „позиція педагога”, „професійно-педагогічна позиція”, „позиція викладача”, „педагогічна позиція”, його визначають як систему ставлень педагога до різних сторін професійної діяльності, що органічно поєднує ціннісно-смысловий, когнітивно-діяльнісний і рефлексивний складники.

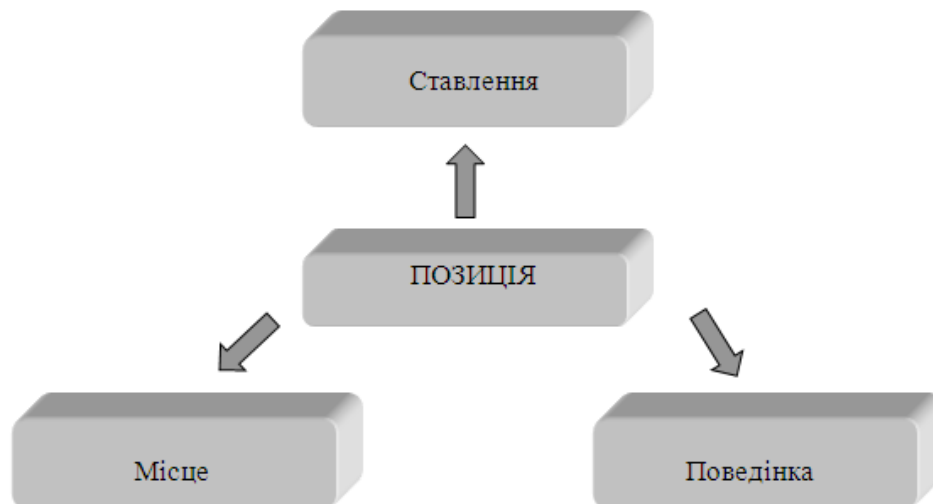


Рис. 1.1. Основні характеристики дефініції поняття „позиція”

Виокремлення поняття „професійна позиція вчителя” („педагогічна позиція”) як самостійного явища зумовлене багатоаспектним вивченням різних проявів педагогічної діяльності та її ключових вимог до особистості педагога, однією з яких є відповідність педагогічної позиції вчителя очікуванням учнів, колег, оточення. Це виявляється у внутрішній позитивній налаштованості педагога на педагогічну діяльність, прийнятті індивідуальності кожного суб’єкта цієї діяльності, усвідомленні відповідальності за результати власних дій.

Своєю чергою, професійна позиція вчителя в педагогічному контексті постає як система інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних ставлень до світу, педагогічної дійсності й педагогічної діяльності зокрема, які є джерелом його активності [79].

Аналізуючи науково-педагогічну літературу, ми з'ясували, що феномен професійної позиції вчителя в педагогіці тісно пов'язаний із суспільно-політичними змінами історичного процесу, які зумовлювали динаміку провідних особистісних якостей і суб'єктних властивостей учителя. Так, у часи первісного ладу, рабовласницького суспільства, у Давньогрецький і Давньоримський періоди, в епоху Київської Русі позицію вчителя не виділяли як окреме явище, а діяльність педагога кожної нової епохи змінювалась і доповнювалась новими функціями: у первісному суспільстві старші виконували функції вихователя; у рабовласницький період – функцію мудреця, духовного наставника; у Давньогрецький – функцію вихователя-скульптора, творчого майстра (Афіни) і функцію суворого й вимогливого тренера (Спарта); у Давньоримський – функцію наставника, політика, дипломата, інформатора, порадника й керівника; у Давньокитайський період – функцію етичного й толерантного вчителя; в епоху Київської Русі – функцію батька та володаря; у Середні віки – функцію духівника й лицаря; в епоху Відродження – функцію світської людини, гуманного педагога.

Отже, у різні історичні епохи роль педагога як проекція його позиції мала різний типологічний контекст і координувала його функції, проте зі зростаючими потребами суспільства в професії вчителя вона поступово перетворюється й доповнюється новим змістом. Але проблема формування професійної позиції майбутнього вчителя все ще не постає як самостійна, так само і зміст поняття лишається нерозкритим. Відповіді на ці питання частково знаходимо в наукових працях класиків педагогічної думки, які наголошували, що позиція вчителя має індивідуалізуючий характер щодо навчання й виховання дітей; вимагали від педагога вивчення й урахування на

практиці індивідуальності дитини, надання їй не тільки елементарних відомостей, але й розбуджування та зміцнення її духовних сил, морального й суспільного вдосконалення. Вони критикували педагогічну позицію авторитаризму у вихованні, виступали проти сліпого підкорення дітей наказам дорослих, відкидали покарання, на противагу чого пропагували ідеї вільного виховання, яке відповідає природі дитини; обґрунтовували доцільність діалогічної позиції вчителя в навчально-виховному процесі. Це дало поштовх до переосмислення соціальної ролі вчителя [14].

Вивчення феномену ФППМВ у межах педагогічних досліджень дозволяє стверджувати, що професійну позицію вчителя розглядають як: ознаку педагогічного професіоналізму; структурний складник професійної компетентності педагога; невід'ємну умову здійснення педагогічної діяльності й компонент педагогічної культури та професійно-педагогічної спрямованості; показник творчого підходу вчителя до педагогічної професії [9; 125; 183].

Важливими для нашого дослідження в цьому контексті є погляди А. Макаренка і В. Сухомлинського щодо сутності позиції педагога. А. Макаренко наголошував на тому, що кожному вчителю повинна бути притаманна власна чітка позиція в професійній діяльності й найдоцільнішою, на думку вченого, є прихована позиція педагога, що полягає не в прямому впливові вихователя на особистість вихованця, а через первинний колектив, до якого цей вихованець входить. Учений підкреслив, що тільки в такій взаємодії вчителя з учнями педагог зможе керувати життям вихованця з допомогою самого ж вихованця, що дозволить зняти опір дитини виховним впливам саме завдяки прихованій позиції педагога [125]. Ми частково погоджуємось із цим твердженням, оскільки така взаємодія передбачає диференційований вплив педагога на соціальний склад дитячого колективу й вимагає від учителя дипломатичних умінь у спілкуванні з дітьми, довіри й поваги до них. Вагомими є погляди В. Сухомлинського, який одним із перших проголосив любов до дитини в освітньому процесі обов'язковою: не

як особливе індивідуальне ставлення окремих педагогів до дітей, а любов як обов'язкову педагогічну позицію вчителя і всього шкільного колективу. Учений розглядав цю позицію як головне свідчення професіоналізму педагога. В. Сухомлинський наголошував на важливості вміння вчителя відкривати в людині нове, що дає підстави виділити творчу позицію вчителя як прояв його професіоналізму [183]. Ці погляди підтримує Ш. Амонашвілі, визначаючи педагогічну позицію як особистісно-гуманний підхід до дитини, заснований на професійних знаннях, професійному досвіді, творчому підході до педагогічної праці, і наголошуючи на творчій позиції вчителя як на меті педагогічного управління [9].

Аналізуючи дефініцію поняття „професійна позиція” в педагогічному аспекті, ми з'ясували, що його робоче визначення, актуальне для теоретичних засад нашого дослідження, подає А. Маркова, яка під професійними педагогічними позиціями розуміє стійкі системи ставлень вчителя (до учня, до себе, до колег), що визначають його поведінку [128].

У сучасних педагогічних дослідженнях педагогічну позицію характеризують як: мотиваційно-ціннісне ставлення до всіх сторін педагогічної діяльності (особистісна позиція педагога); розуміння педагогом своїх функцій; систему ставлень особистості до педагогічної діяльності, засновану на інформаційному полі [205]; орієнтацію на особистісну модель взаємодії [77]. Позицію педагога ототожнюють із поняттям „позиція ненасилля” як провідною тенденцією гуманістичної освітньої парадигми [127]. Крім того, існує уявлення про педагогічну позицію як низку професійних позицій педагога, кожна з яких має опору на певну основу: опора на суб'єктний досвід учня [63]; емоційно-етичне переживання [30; 73]; навчальний діалог [167].

Аналіз проблеми формування професійної позиції вчителя в педагогічному контексті детально відображено в працях сучасних дисертантів (Л. Красовська, О. Подолянчук, С. Щербина та О. Темченко й ін.) [105; 106; 157; 184, с. 13 – 31; 209], які досліджували різні аспекти

формування професійної позиції майбутніх і дипломованих учителів та шкільних психологів, розглядаючи її як результат професійної підготовки вишу; процесу післядипломної освіти; чітко організованої методичної роботи школи й ін.

Вагомою для нашого дослідження є класифікація типів педагогічних позицій учителя, які доводять багатоаспектність і глибину змісту цього феномену. Зокрема, М. Боритко виокремлює педагогічні позиції когнітивістського типу (коли основним педагогічним результатом вважають оволодіння знаннями), біхевіористського типу (досвід поведінки й діяльності, уміння та навички) та екзистенціального типу (емоційно-ціннісні відносини, життєва позиція). Ця класифікація, на наш погляд, є науково узагальненою і може слугувати підґрунтям для розробки інших, більш розгалужених типологій педагогічних позицій [40].

Цікавий підхід до класифікації професійних позицій педагога пропонує С. Жезлова [78]: науковець виділяє позиції типу консультанта, модератора, тьютора – така класифікація співвідносна з освітніми вимогами сучасності, коли в пріоритеті постає групова та дистанційна роботи, що вимагає високого рівня самостійності від особистості сучасного студента. Виділяють також такі типи педагогічних позицій: диктатор, боєць, альтруїст, миролюбець та ін. Ця типологія відбиває творчий характер ставлень педагога до професії, проте для нашого дослідження доцільним буде використання в експериментальній роботі попередніх типологій.

Аналіз типологій педагогічних позицій довів, що професійна позиція майбутнього вчителя відображає рівень його педагогічної майстерності, професійної культури, здібностей; рівень об'єктивності сприйняття навколишньої дійсності; здатність до рефлексії власної діяльності; характер ставлень до учнів як суб'єктів навчально-виховного впливу.

Зокрема, педагог може через професійну позицію утримувати певну дистанцію між собою й учнями, підкреслювати своєрідну відстань між власним і учнівським рівнем духовного, інтелектуального, культурного

розвитку; показати ступінь щирості у взаєминах, відповідальності до виконання обов'язків, дружнього ставлення до вихованців; проявити бажання допомагати учням, спільно реалізовувати їхні творчі задуми; виявити повагу до індивідуальності кожного учня; прийняти їхні інтереси й потреби, сподівання як особистісні цілі професійної діяльності. Таким чином учитель дає змогу вихованцям зрозуміти межі цієї відстані (далеко, близько, поруч), мотивуючи їх до навчання, розвиваючи прагнення до самовиховання й самовдосконалення.

З іншого боку, у професійній позиції вчителя простежується рівнева градація ієрархічних зв'язків педагога з вихованцями в процесі їхньої спільної діяльності. Ця градація виявляється у визначенні майбутнім учителем свого місця серед учнів: він може позиціонувати себе на рівні з учнями, визнаючи в дитині Людину, прагнучи до взаємної поваги у спілкуванні та взаємодії; уважати себе вищим за учнів за багатьма параметрами й поводитись відповідно, чинити адміністративний і моральний тиск на дітей; залежати від вихованців і підпорядковуватись їхнім вимогам, потурати їм, боячись негативних наслідків від утручання в процес їхнього особистісного розвитку.

Важливою ознакою професійної позиції майбутнього вчителя є її кінетична характеристика, яка полягає у віддзеркаленні становища вчителя щодо учнів і становища кожного окремого учня відносно педагога та однолітків, які характеризують ступінь участі кожного в спільному русі до досягнення поставлених цілей. Так, у професійній позиції вчитель може демонструвати своє бажання бути попереду учнів, а може віддавати таку перевагу їм, що сприятиме розвитку їхнього інтересу до навчання; педагог може виявляти бажання в усьому бути разом з вихованцями, що дозволить дітям відчувати постійну підтримку при подоланні перешкод, бути впевненішими у своїх силах, прагнути до рівності й партнерства, взаємоповаги в спілкуванні. Це свідчить про те, що успішна професійна позиція майбутнього вчителя виявляється в умінні педагога виражати

ціннісне ставлення до учнів, яке дозволяє вихованцям відчувати, що вчитель завжди з ними поруч, іноді – нарівні, у труднощах і важливих справах – разом і весь час – трохи попереду.

Отже, від вибору педагогічної позиції залежить успішність професійної діяльності майбутнього вчителя, його емоційне сприйняття й задоволеність умовами й результатами праці; упевненість у власних можливостях; ефективність, результативність і продуктивність його роботи; перспективи подальшого особистісного й професійного розвитку.

Підсумовуючи сказане, зауважимо, що в межах педагогічних студій феномен професійної позиції вчителя за смыслом ототожнюється з поняттям „педагогічна позиція” і характеризується єдністю ставлень педагога до різних сторін своєї професії, зокрема: ставленнями до себе і свого призначення у професійній діяльності, до учнів і їхнього розвитку як особистісної цінності, до вибору методів і форм спілкування і взаємодії з учнями та колегами. Професійна позиція виражає внутрішню готовність учителя до взаємодії з учнями різних вікових категорій і з різними особистісними рисами, до дій стосовно дітей і колег у професійних ситуаціях різної складності, до результатів власної педагогічної діяльності.

Спираючись на теоретичні положення про зміст і смислові характеристики професійної позиції вчителя, результати міждисциплінарного аналізу досліджуваного феномену, *під професійною позицією майбутнього вчителя ми розумітимемо* інтегративну характеристику особистості як активного суб'єкта діяльності, що відображає систему ціннісних ставлень майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності та до учасників педагогічного процесу.

Визначаючи професійну позицію майбутнього вчителя як систему ціннісних ставлень педагога до діяльності, вважаємо за необхідне охарактеризувати поняття „ставлення”, „ціннісне ставлення”.

Спираючись на теоретичні дослідження Б. Ананьєва, Н. Кузьміної, В. М'ясищева та ін. [10; 11; 12; 109; 135] щодо феномену ставлень

особистості, ми з'ясували, що в ставленнях людина усвідомлено виражає індивідуальні зв'язки з навколишньою дійсністю; ставлення як суто внутрішньоособистісні утворення об'єктивізують відносини людини зі світом, вносять унікальність у характер такої взаємодії.

Ставлення в науці розглядають як оцінювання особистістю різних сторін дійсності; спосіб реалізації досвіду, цілей і потреб людини; вони виявляються в бажаннях, прагненнях, почуттях, емоціях, вольових якостях особистості.

Особистісні ставлення зумовлено усвідомленим розумінням людиною цілей своєї діяльності, переконаністю у виборі виду діяльності, задоволеністю (незадоволеністю) її результатами; людина виявляє їх через настанови, прояв цінностей і мотивів у діяльності, у способах виконання діяльності [175, с. 190].

Особистісні ставлення є підґрунтям розвитку ціннісних ставлень, які відрізняються мотиваційним характером, готовністю особистості до взаємодії з оточенням, зокрема професійним.

Ціннісні ставлення майбутнього вчителя до педагогічної діяльності та її суб'єктів базуються на характерних для педагогічної професії цінностях [205]. Такі ставлення розглядають як внутрішні емоційні настанови особистості на виконання певної діяльності [175].

Отже, *під ціннісними ставленнями ми розуміємо* вираження позиції майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, зумовленої реакцією педагога на зовнішні професійні чинники (умови праці, вчинки колег і учнів, психологічний клімат у колективі та ін.).

Багатоаспектний аналіз проблеми формування професійної позиції майбутнього вчителя довів, що позиція педагога має відбивати систему ставлень до професії, зумовлену суспільним запитом і вимогами системи освіти. Це зумовлює необхідність аналізу проблеми ФППМВ у контекстах аксіологічного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного, суб'єктного

та діяльнісного підходів, які відображують ключові особливості сучасної особистісно зорієнтованої освітньої парадигми.

Аналіз проблеми ФППМВ через категорію аксіологічного підходу зумовлено взаємозв'язком цінностей і ціннісних орієнтацій зі способами вираження особистісних ставлень індивіда до професії, оскільки саме цінності є інтегральним психічним новоутворенням, яке забезпечує цілісність свідомості, емоційно-чуттєвої сфери й поведінки суб'єкта.

Як стверджує В. Сластьонін, аксіологічний підхід у педагогіці і в системі педагогічної освіти взаємозумовлює теорію й практику освіти для задоволення особистісних потреб людини й суспільних потреб у розв'язанні завдань гуманізації суспільства [169]. Це підтверджує актуальність дослідження професійної позиції майбутнього вчителя в межах цього підходу як феномену, що формується й розвивається саме в освітньому процесі.

Застосування аксіологічного підходу в процесі ФППМВ дозволить сформувати й закріпити у структурі професійної позиції майбутнього вчителя освітні й виховні цінності, зокрема й професійно-педагогічні. Оскільки вибір цінностей значною мірою зумовлює загальну спрямованість особистості, то роль аксіологічного підходу суттєво зростає в усіх галузях діяльності людини, зокрема в галузі фахової підготовки. Адже саме викладач повинен формувати педагогічну свідомість майбутнього вчителя і створювати умови для розвитку в студентів ціннісного ставлення до професії, до учнів і самого себе в педагогічній діяльності. Це дозволить забезпечити формування в майбутніх учителів позиції ціннісного ставлення до професії.

Отже, реалізація аксіологічного підходу в процесі фахової підготовки майбутніх учителів з метою формування в них професійної позиції зумовить трансформацію соціально й професійно значущих цінностей в особистісні смисли.

Дослідження проблеми ФППМВ у межах особистісно зорієнтованого підходу дозволить сприяти всебічному розвитку особистості майбутнього вчителя; формуванню вмінь студентів відстоювати свою унікальність і

індивідуальність. На думку Є. Бондаревської, особистісно зорієнтована освіта дає змогу розвивати в людині механізми саморозвитку, самореалізації, адаптації, необхідні для її особистісного й професійного становлення [38]. Відповідно, формування ФППМВ на засадах особистісно зорієнтованого підходу спрямує пріоритетність інтересів і потреб студента в професійний аспект; створить умови для розвитку майбутнього вчителя як суб'єкта діяльності; сприятиме активній участі студента у формуванні особистого досвіду реалізації професійної позиції в педагогічній діяльності на основі саморегуляції і відповідальності за свої вчинки.

Аналіз проблеми ФППМВ через категорію компетентнісного підходу зумовлено визначенням компетентності як ключової характеристики професіоналізму й професійної позиції майбутніх учителів. Як зазначає А. Маркова, професійна компетентність педагога зумовлена розвиненістю психологічних і педагогічних знань; професійних педагогічних умінь; професійних психологічних позицій [129]. Її думку розвиває Н. Кузьміна, яка вважає, що для успішного професійного розвитку особистості педагога важлива наявність таких компетенцій, як: спеціальна й професійна компетентність у межах дисципліни, що викладається; методична компетентність у формуванні знань, умінь і навичок учнів; соціально-психологічна компетентність у спілкуванні; диференційно-психологічна компетентність стосовно мотивів, здібностей і спрямованості учнів; аутопсихологічна компетентність педагога. Відповідно, на формування професійної позиції майбутнього вчителя позитивно впливатиме розвиток ключових професійних компетентностей особистості.

У визначенні професійних компетентностей майбутнього вчителя, важливих для змісту його професійної позиції, нам близька думка І. Зимньої [109], яка пропонує вважати актуальними для професіонала особистісну, суб'єктну, соціально-комунікативну, професійну компетентності.

Отже, побудова процесу ФППМВ з урахуванням засад компетентнісного підходу сприятиме інтелектуальному, суб'єктному

культурному та загальному професійному розвитку майбутнього вчителя як умови успішності його педагогічної позиції.

Аналіз проблеми формування ППМВ на засадах суб'єктного підходу зумовлено необхідністю розвитку педагога як активного суб'єкта діяльності, здатного вирішувати складні професійні завдання й змінювати свої позиції відповідно до вимог професії.

Людина як суб'єкт, на думку С. Рубінштейна, усвідомлено ставиться до навколишньої дійсності, діяльність виконує активно, зацікавлено, відповідально й ініціативно [162; 163]. Його позицію підтримують К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв і Н. Богданович, які вважають, що людина як суб'єкт здатна ефективніше вирішувати життєві проблеми, до складу яких входять і професійні труднощі й завдання; творчо ставитись до діяльності й виконувати її продуктивно [2; 11; 36]. Відповідно, формування ППМВ на засадах суб'єктного підходу дозволить розвинути в майбутнього вчителя вміння свідомо ставитися до діяльності, визнавати її значущість; добирати ефективні шляхи побудови взаємодії й комунікації з дітьми різного віку [41].

Б. Братусь [43] та В. Слободчиков [174] вважають, що визначальною ознакою суб'єкта є його ціннісне ставлення до людей, тобто визнання їхньої унікальності й права на самовизначення. Це дає підстави стверджувати, що майбутній учитель як суб'єкт педагогічної діяльності буде реалізовувати на практиці позицію ціннісного ставлення до дітей і виражатиме зацікавленість у їхньому саморозвитку.

Важливими є наукові погляди І. Зимньої, яка виділяє в структурі особистості педагога як суб'єкта діяльності ролі, здібності, спрямованість, професійно-педагогічні знання й уміння [87; 88]. Наведена характеристика структури суб'єкта педагогічної діяльності відповідає позиції про ключові характеристики суб'єкта, такі як: активність, свідомість, свобода вибору, відповідальність, рефлексія, саморозвиток, розуміння й прийняття іншого, індивідуальність. Відповідно до цього майбутній педагог як суб'єкт

педагогічної діяльності буде здатним до прояву своєї унікальності через власну професійну позицію; до усвідомленої постановки цілей педагогічної діяльності. Майбутній учитель зможе здійснювати позитивні зміни в розвитку дитини завдяки активно-перетворювальній функції власної педагогічної позиції, зумовленої суб'єктною активністю; виявлятиме ціннісне ставлення не лише до себе, а й до інших; самостійно і творчо здійснюватиме свою професійну діяльність і розвиватиметься в ній.

Цікавою в аспекті формування ППМВ на засадах суб'єктного підходу є позиція В. Чернобровкіна, який вважає, що ставлення до людини як до суб'єкта полягає у визнанні її екзистенціальності. Науковець підкреслює, що суб'єкт здатен усвідомлювати зміст внутрішнього світу людей, дії яких він може регулювати, координувати й інтегрувати. Людина як активний суб'єкт діяльності розуміє власний і чужий внутрішній простір; глибоко усвідомлює цілі й результати своєї діяльності, виявляючи під час її виконання ініціативу і творчість, здатність до вільного вибору; виходить за межі змістовно-сміслового розуміння навколишньої дійсності [199]. Відповідно, формування ППМВ за умов ставлення до майбутнього вчителя як до суб'єкта педагогічної діяльності ефективно вплине на розвиток його самосвідомості і професійного „Я-образу”, а побудова процесу формування професійної позиції майбутнього вчителя протягом фахової підготовки на засадах суб'єктного підходу сприятиме розширенню відповідного змістовно-сміслового наповнення навчально-виховного процесу формами, методами, засобами суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-професійного середовища, що, своєю чергою, стає підґрунтям для подальшого розвитку активності й професійної позиції студента як суб'єкта діяльності.

Оскільки суб'єкт формується й розвивається в діяльності, доцільно розглянути проблему формування ППМВ через категорію діяльнісного підходу.

Підкреслимо, що саме діяльність характеризує специфіку ставлень особистості до світу як системи суб'єктивних відносин; зумовлює розкриття

способів людського існування загалом. Виражаючи діяльнісне ставлення до навколишньої дійсності, особистість самостійно визначає цілі своїх вчинків, прагне не адаптуватись до умов життя і праці, а якісно змінити їх, доповнити й перетворити.

Діяльність визначає універсальність людини, є рушійною силою розвитку суспільства. Опора на визначальну роль діяльності у становленні людини під час формування професійної позиції майбутнього вчителя дозволить розвивати в студентів усвідомлене ставлення до професійної мотивації; самостійність; активність; творчість; прагнення сприймати розвиток дитини як особистісну цінність; стійкий інтерес до пізнання й освоєння кращих зразків педагогічної діяльності, професійних позицій, що реалізуються в цій діяльності. Завдяки активній участі в діяльності, зокрема професійно-педагогічній, майбутній учитель зможе адаптувати власну професійну позицію відповідно до вимог суспільства, розвивати її і змінювати залежно від складності поставлених завдань; будувати взаємодію з іншими на діалогічних засадах, керуючись принципами рівності й демократичності; виявляти повагу, відвертість, прийняття цінностей людей; емоційно ставитись до прояву індивідуальності учнів; урахувувати самотність людей; збагатити власний світогляд і культуру.

Отже, на основі проведеного аналізу наукових підходів до проблеми формування професійної позиції майбутнього вчителя можна зробити висновок, що:

- професійна позиція вчителя як міждисциплінарне явище – проекція особистісної позиції педагога, яка формується в процесі діяльності;
- термін „професійна позиція майбутнього вчителя” базується на основі понять „позиція” та „педагогічна позиція”;
- підґрунтям формування професійної позиції є світогляд особистості, набуті знання та вміння, система мотивів і життєвих цінностей, рефлексивні вміння;

- професійна позиція є тією професійно-особистісною характеристикою, що відображає ціннісні ставлення вчителя до професійної діяльності та її результатів, учасників освітнього процесу (учителів, учнів, батьків) і до себе й забезпечує умови для реалізації професійно-рольових функцій під час розв'язування педагогічних завдань;

- ППМВ, будучи стійкою, усвідомленою сукупністю ставлень учителя до обраної професії, способом самовизначення, прийняття й реалізації ним професійно-діяльнісної й особистісної концепції, включає когнітивно-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний і рефлексивний аспекти, що виявляються через діяльність;

- професійна позиція як відносно стабільне утворення, що розвивається й змінюється з часом під впливом нового досвіду, навчання, саморозвитку, визначає ціннісно-рольову детермінацію розвитку свідомості спеціаліста, присвоєння норм, стереотипів, способів поведінки; морально-етичні принципи, характер і форми взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу; рівень активності педагога, методологічну основу його діяльності, ставлення до основних наукових категорій; стимулює високу продуктивність професійної діяльності; впливає на вибір видів діяльності, методів роботи;

- ППМВ є базою для професійного самовизначення вчителя, його професійного вдосконалення та розвитку.

На сучасному етапі лишається недостатньо вивченою проблема формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі в умовах особистісно зорієнтованої освітньої парадигми, у якій учитель має бути освіченим, активним і мобільним суб'єктом соціально-професійної діяльності, носієм високих життєвих та професійних цінностей.

З метою виявлення шляхів цілеспрямованого формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі, які сприятимуть ефективному професійному становленню

особистості студентів, зміні їхніх уявлень про педагогічну професію й позицію педагога в цій професії, необхідно більш глибоко дослідити поняття ППМВ через визначення особливостей її структури.

1.2. Сутність, структура та особливості формування професійної позиції майбутнього вчителя

Визначення змісту й особливостей професійної позиції майбутнього вчителя як наукового феномена зумовлює з'ясування його структурних компонентів, зміст яких тісно пов'язаний із функціями досліджуваного явища як здатністю виконувати дію, роботу певного спрямування.

У наукових джерелах [21; 91] представлено різні підходи до обґрунтування взаємозв'язку сутності, структури та функцій того чи того об'єкта. Функції визначено як: умови виникнення певної системи; чинники, що розкривають суть процесу її функціонування і зв'язок між компонентами, показують вплив цієї системи на середовище й, навпаки, пояснюють залежність внутрішньої структури системи від цілей її функціонування.

Отже, виявлення функцій того чи того педагогічного явища передбачає розкриття різних ролей, які виконує досліджуваний феномен.

Аналізуючи наукові підходи щодо визначення функційного призначення професійної позиції майбутнього вчителя, ми з'ясували, що, за Л. Красовською, позиція педагога виконує пізнавальну, практичну й розвивальну ролі, оскільки залежить, перш за все, від рівня професійних знань і вмінь, від розвиненості навичок, а активність професійної позиції зумовлює професійне зростання фахівця [105; 106].

Нам імпонує думка В. Сластьоніна, який вважає, що позиція педагога опосередкована зовнішніми (суспільними) вимогами до вчителя, що зумовлює її соціальне функційне призначення.

Дослідники І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос стверджують, що позиція педагога є посередницькою між дитиною й людською культурою

[146]. Відповідно, професійна позиція майбутнього вчителя виконує культурологічну функцію.

ППМВ може також виконувати суб'єктну й рефлексивну функції. Цю позицію обґрунтовано в працях науковців М. Боритка, В. Сластьоніна, Ю. Куницької, О. Подолянюк, О. Руденко [40; 157; 164; 169; 170], які вважають, що вчитель є суб'єктом професійно-педагогічної діяльності й носієм унікальних форм взаємодії, ставлень, проявів позиції, яка має реалізовуватись в усвідомленій сукупності ставлень учителя до обраної професії й віддзеркалювати професійну поведінку.

На основі аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми, обґрунтування функцій ППМВ у студіях науковців М. Боритка, В. Сластьоніна, Ю. Куницької, Л. Красовської, О. Подолянюк, О. Руденко та ін. визначено *такі функції професійної позиції майбутнього вчителя*: світоглядна, мотиваційна, професійної соціалізації, самоідентифікації, рефлексивна, діяльнісно-перетворювальна, мобілізаційна, регулятивна, функція самопрезентації.

1. *Світоглядна* функція полягає в тому, що в процесі професійного розвитку студентів педагогічного коледжу формується стійка система знань і ставлень до оточуючої дійсності, які відображають особливості теорії й практики педагогічної діяльності як підґрунтя досвіду майбутнього вчителя та реалізації професійної позиції.

2. *Мотиваційна* – полягає в розвитку інтересу майбутніх учителів до освоєння взірців професійної поведінки, традицій, цінностей педагогічної професії, набуття знань і практичних умінь, необхідних для успішної професійної діяльності.

3. *Професійної соціалізації* – забезпечує відповідність професійної позиції майбутнього вчителя соціальному запиту до особистості педагога, умовам культурного розвитку суспільства, соціальним цінностям.

4. *Самоідентифікації* – самовизначення студента щодо особистісної професійної позиції на основі аналізу існуючих практик.

5. *Рефлексивна* функція зумовлює розвиток у студентів педагогічного коледжу здатності здійснювати усвідомлений аналіз й оцінку власного професійного саморозвитку, рефлексивних здібностей в осмисленні знань соціально-гуманітарного та професійно зорієнтованого циклу, уявлень про образ педагога та його позицію.

6. *Діяльнісно-перетворювальна* функція зумовлює розвиток у студентів умінь реалізовувати на практиці різні типи педагогічних позицій з урахуванням принципів активності і творчості.

7. *Мобілізаційна* функція ППМВ передбачає постійну особистісну включеність студента в педагогічну діяльність як суспільно-культурне середовище, утвердження своєї суб'єктності в педагогічній взаємодії.

8. *Регулятивна функція* полягає у контролі поведінки, почуттів і емоцій через прояв позиції.

9. *Функція самопрезентації* виявляється в трансляції педагогічних цінностей в процесі життя і діяльності; особистісних умінь фахівця, його компетентності з метою самовдосконалення й з метою відповідності нормам суспільного, культурного та освітньо-професійного середовища.

Визначення змісту професійної позиції студентів педагогічного коледжу, сутності, функцій ППМВ є достатніми передумовами для обґрунтування структури досліджуваного феномену.

Науковці пропонують різні підходи до визначення компонентів професійної позиції майбутнього вчителя.

Аналіз структури ППМВ у наукових працях О. Гуторової [66], О. Конєєвої [100], Л. Красовської [105; 106], І. Луценко [124], С. Щербини [209], А. Чернявської [201], О. Подолянчук [157], О. Темченко [184] довів, що вона інтегрується із компонентами загальної й професійно зумовленої структури особистості. Зокрема, у цій структурі виокремлюють мотивацію, спрямованість та її різновиди; характер; здібності, особистісний досвід, який включає звички, знання, уміння, навички; професійну компетентність, що характеризується сукупністю професійних знань, умінь і навичок;

індивідуальні особливості особистісних психічних процесів, зокрема, емоцій, волі, почуттів, пам'яті, мислення; темпераменту; вікових властивостей.

О. Гуторова серед структурних компонентів професійної педагогічної позиції виділяє мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-змістовий та організаційно-діяльнісний, що цілком відповідає поєднанню когнітивного, емоційно-вольового, ціннісно-сміслового, мотиваційного й діяльнісного складників особистості.

Л. Красовська та С. Щербина вважають, що процес формування професійної позиції педагога не буде ефективним без розвитку уявлень студента про його професію; про структуру, зміст, засоби й механізми розвитку професійної позиції, яка реалізується в професійній діяльності; про якості вчителя, важливі для його самоідентифікації та самореалізації. Відповідно, структуру професійної позиції майбутнього вчителя дослідники вбачають у взаємозалежності когнітивного, світоглядного, ціннісно-орієнтаційного, оцінно-емоційного, мотиваційного та поведінкового компонентів.

А. Чернявська вбачає у структурі професійної позиції педагога інтеграцію соціального та індивідуального складників. Це розширює її зміст такими складниками, як етичні принципи, зокрема й принципи професійної етики; відповідність між поведінкою педагога й рольовими очікуваннями з боку суспільства, батьків, учнів; особиста етика і мораль; усвідомленість ставлень до навколишнього світу, що сформувались з урахуванням індивідуального життєвого досвіду людини.

О. Подолянук серед складників позиції вчителя виокремлює професійний, який віддзеркалює систему оцінки знань, умінь, досвіду, перспектив і характеризується професійними знаннями й практичними вміннями особистості, і особистісний. Останній змістовно зумовлює ставлення особистості до професії та можливостей самореалізації в ній; до себе як до учасника освітнього процесу та до однолітків. Згідно з

дослідницею, позиція вчителя включає ціннісно-світоглядний, особистісно-динамічний, рефлексивно-смісловий, особистісно-діяльнісний компоненти.

О. Темченко включає до структури професійної позиції педагога сукупність мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діялісного й рефлексивного компонентів, які регулюють поведінку майбутнього фахівця, впливають на вибір засобів професійної самореалізації [184, с. 31 – 44].

Узагальнюючи наукові підходи щодо визначення структури ППМВ, слід акцентувати увагу на позиції К. Артамонової, яка виокремлює такі складники професійної позиції: „Я” концептуальне (система настанов, спрямованість особистості на професійний ідеал); „Я” ідеологічне (переконання, поважне ставлення до позицій оточуючих, усвідомлення ролі переконань у власному професійному становленні); „Я” юридичне (суспільно зумовлені правила й норми поведінки вчителя, стереотипи поведінки, які відображають різноманітні соціальні ролі вчителя); „Я” етичне (етика педагога, художній смак, мова жестів і міміки, мода); „Я” законодавче (гуманні настанови, керуючись якими, індивід оцінює соціальні процеси, власні вчинки); „Я” інформаційне (сукупність знань, необхідних для розуміння змісту й опису процесів навколишнього світу, для усвідомлення й трактування ціннісних смислів педагогічної діяльності); „Я” виконавче (значні результати пізнавальної діяльності, реалізація норм духовності вчителя в його поведінці). Автор також виокремлює суб’єктивні складники професійної позиції вчителя: спосіб самоствердження, самореалізації й саморозвитку фахівця (утвердження професійно значущих способів і норм професійно-педагогічної діяльності, визначення на цій основі власного алгоритму дій, особистісних стратегій професійної діяльності; вихід за межі традиційної освітньої парадигми; креативність мислення, здатність до творчого проектування й вироблення особистісно значущого способу реалізації педагогічного процесу) [16].

Наукові погляди К. Артамонової щодо структури професійної позиції педагога мають важливе значення для нашого дослідження, оскільки їхня

сутність трансформує розвиток ППМВ у вектор позитивної „Я-концепції” особистості майбутнього вчителя, який прагне мати сформовану професійно-педагогічну позицію активного суб’єкта діяльності.

Нам імпонують погляди дослідника Н. Недорезової, яка наголошує на особливому значенні суб’єктних характеристик професійної позиції вчителя як умови її ефективності [138].

Суб’єктність є однією з найважливіших ключових характеристик професійної позиції педагога, оскільки вона є свідченням активності особистості, що спрямовує її діяльність не на себе саму, назовні, у навколишню дійсність. Це сприяє вмотивованості майбутнього вчителя до досягнення високих результатів своєї професійної діяльності. Відповідно, позиція вчителя набуває ціннісного характеру, скеровується на розвиток дитини як особистісну цінність.

Як стверджує Н. Недорезова [138], через позицію, що характеризується суб’єктністю, особистість виражає суб’єктивні ставлення до дійсності, тобто ставлення, зумовлені поглядами, переконаннями, інтересами, мотивами. Відповідно, суб’єктний складник позиції майбутнього вчителя має вагоме значення для його самовизначення.

Отже, особливості педагогічної діяльності, специфіка суспільних вимог до сучасного вчителя, сутність професійної позиції майбутнього вчителя, функції цього феномену дозволили визначити структурні компоненти ППМВ: *ціннісно-мотиваційний, когнітивний, рефлексивно-діяльнісний*.

Ціннісно-мотиваційний компонент ППМВ передбачає врахування мотиваційної та ціннісно-сислової сфер особистості, які впливають на спрямованість людської діяльності. Цей компонент зумовлює прийняття майбутнім учителем цінностей педагогічної діяльності як особистісних у процесі підготовки до професійної самореалізації й реалізації власної професійної позиції в педагогічній діяльності; сформованість інтересів і потреб до професійного саморозвитку й самовдосконалення; усвідомлення майбутніми вчителями значущості професійної позиції ціннісного ставлення

до професійної педагогічної діяльності та її суб'єктів; розвиток здатності до визначення цілей професійного саморозвитку.

Дослідження структури професійної позиції майбутнього вчителя через положення теорії цінностей (О. Асмолов, Є. Бондаревська й ін.) [18; 37; 38] показали, що трансформація цінностей в особистісні смисли відбувається завдяки усвідомленню значущості суспільного смислу: соціальні, культурні та професійні цінності осмислюються в процесі життєдіяльності і стають компонентом структури особистості, джерелом мотивації поведінки.

На ефективність трудової діяльності, зокрема педагогічної, значний вплив має рівень сформованості системи професійних цінностей індивіда як структурної частини загального ціннісного потенціалу особистості.

Професійні цінності ми розглядаємо в різних аспектах. По-перше, під професійними цінностями ми розуміємо глибоке усвідомлення особистістю цінностей професійної діяльності як такої, які, на відміну від цінностей побутової, дозвілєвої та інших видів діяльності, сприяють інтеріоризації професійних і суспільно зумовлених норм і смислів в особистісні. По-друге, категорію професійних цінностей майбутнього вчителя ми вважаємо за необхідне аналізувати через призму педагогічної професії. Загальновідомо, що для педагогічної діяльності професійними є групи особистісних, групових та соціальних педагогічних цінностей, зокрема: цінності утвердження особистості своєї позиції в суспільному оточенні й професійному середовищі (суспільна значущість праці вчителя, цінність престижності педагогічної діяльності, прагнення до визнання обраної професії найближчим оточенням та ін.); цінності, що сприяють задоволенню емоційних потреб через комунікацію й розширюють коло спілкування особистості (цінності спілкування з учнями та вихованцями, з наставниками і колегами, з оточуючими, чия думка небайдужа; цінності авторитету серед колег і дітей, духовні цінності і потреби й ін.); цінності, творчого індивідуального саморозвитку (удосконалення творчих професійних здібностей, усвідомлення зразків світової культури, заняття улюбленою справою, самопізнання і ін.);

цінності самореалізації, зокрема, творчо-перетворювальний характер педагогічної праці вчителя, різноманітність і багатоаспектність педагогічної професії, можливість надавати допомогу дітям із соціально неблагополучних родин і ін.); цінності, що забезпечують можливість задоволення прагматичних потреб (можливостей гарантованого отримання постійної роботи, успішної посади, просування по кар'єрі; цінності стабільної та високої оплати праці; прагнення отримувати визнання, мати тривалі відпустки і ін.).

Означені групи професійно-педагогічних цінностей є взаємозумовленими і, поєднуючись одна з одною, інтегруються в ціннісні орієнтації особистості майбутнього вчителя.

Внутрішній аксіологічний потенціал педагога зумовлює цілеспрямованість і результативність відбору та збагачення новими цінностями, їх перехід у мотиви діяльності й поведінки як динамічні процеси, що керують діями людини й визначають їхню спрямованість, організованість, ступінь активності й стійкість. Сформована мотивація на професійно-педагогічний розвиток та розвиток професійної позиції визначить основи цілепокладання, актуалізує знання, погляди, особистісні способи діяльності, що дасть змогу майбутньому вчителю керувати своєю позицією. Формування професійної позиції студентів вимагає значної мотиваційної підтримки, що передбачає визначення вихідного рівня мотивації студентів педагогічного коледжу (їхніх інтересів, потреб, установок і ін.). Визначивши характер мотиваційної сфери майбутніх учителів, можна зрозуміти шляхи вироблення в студентів внутрішньої мотивації до професійного зростання та саморозвитку їхньої професійної позиції. Для успішного розвитку ППМВ необхідний складний мотиваційний комплекс професійного самовдосконалення майбутніх учителів, який відобразить особливості мотивації педагогічного спрямування.

Педагогічна мотивація виражається ціннісними орієнтаціями особистості майбутнього вчителя, спрямованістю, що визначають його

діяльність. Мотиваційними орієнтирами тут можуть бути зовнішні (досягнення успішних результатів діяльності) і внутрішні мотиви (особистісна орієнтація на ефективність власної діяльності, на професійний процес тощо). Важливе місце серед професійно-педагогічних мотивів, необхідних для розвитку професійної позиції майбутнього вчителя, займають пізнавальні мотиви, які відображають сутність і зміст освітньої діяльності, особливості й послідовність її реалізації; соціальні мотиви, що характеризують різні типи соціальної взаємодії майбутнього фахівця з оточенням; творчі мотиви педагогічної діяльності, оскільки за наявності творчої мотивації студент педагогічного коледжу не тільки успішно оволодіває прийомами навчальної діяльності, удалими прийомами професійної комунікації, але й віднаходить ефективні способи реалізації в діяльності, форми взаємодії і співробітництва з людьми.

Отже, мотивація професійної педагогічної діяльності, яка є складником ціннісно-мотиваційного компонента ППМВ, має такий вигляд:



Рис. 1.2. Мотивація професійно-педагогічної діяльності

О. Прангішвілі [158] наголошує на тому, що складником ціннісно-мотиваційної сфери особистості є установки як налаштованість суб'єкта на активність, діяльність у певній ситуації.

У контексті нашого дослідження установки слід розглядати в педагогічному аспекті як педагогічні установки, що мають свої особливості:

- по-перше, у вчительську професію часто приходять люди з установками непедагогічного характеру, які мають високі амбіції через особистісну потребу у владі; намагаються компенсувати свої недоліки й комплекси в педагогічній діяльності шляхом домінування над емоційно слабшими учнями;

- по-друге, навіть у тих людей, які обрали педагогічну професію цілком усвідомлено і з щирими особистісними та професійними намірами, установки можуть формуватися під впливом традиційної системи завдань, форм, методів і засобів навчання у школі й у закладах професійної освіти. Так, у студентів перших – других курсів педагогічних освітніх закладів часто переважає установка на оволодіння навчальною дисципліною, а не на пошук ефективних шляхів роботи з учнями.

Отже, пройшовши через традиційну школу й типовий заклад педагогічної освіти, учитель приходять до дітей із дуже простою й недвозначною установкою – викладати їм свій предмет. Недостатньо навчений рефлексії й неготовий мислити самостійно, аналітично, творчо, такий учитель не розуміє, що головним призначенням педагога є не просто стандартна передача знань з певного навчального предмета, а здатність знайти підхід до особистості кожного учня як до активного суб'єкта діяльності й розвивати індивідуальність своїх вихованців у процесі навчання й виховання.

Визначаючи педагогічні установки, характерні для ціннісно-мотиваційного компонента професійної позиції майбутнього вчителя, ми враховували наукові погляди Д. Узнадзе [188] щодо класифікації установок.

Зокрема, до продуктивних установок науковець відносить: егоцентричні (установка на успішність діяльності); презентаційні установки, пов'язані з глибокою потребою в увазі оточуючих (установка на пред'явлення своєї індивідуальності, особистого образу і власних успіхів та досягнень іншим; на саморозвиток, самоосвіту, самореалізацію); альтруїстичні (установка на обов'язкове вираження турботи й любові до дітей, потреби опіки над ними; установка на служіння оточуючим (у широкому сенсі); установка на широке суспільне служіння – Батьківщині, соціуму й ін.); до непродуктивних – такі установки: установка на фінансове благополуччя; мінімізація власних зусиль в реалізації професійних завдань (уникнення труднощів); установка на уникнення невдач; прихована потреба у владі над оточуючими; компенсаторні потреби (самозвеличення шляхом емоційного приниження дітей); різноманітні випадкові установки.

Учений зазначає, що орієнтація майбутнього вчителя на системний розвиток позитивних педагогічних установок дасть можливість сформувати у нього готовність до педагогічної діяльності як цілеспрямоване вираження особистості, що включає комплекс переконань, поглядів, ставлень, почуттів.

Отже, цінності, мотиви, установки особистості майбутнього вчителя як складники ціннісно-мотиваційного компонента ППМВ визначають її спрямованість і виражатимуть готовність до професійної діяльності.

Когнітивний компонент професійної позиції студента педагогічного коледжу передбачає володіння системою знань про: сутність та особливості педагогічної професії; місце й роль педагога в розвитку суспільства; зміст, складники ППМВ як способу вираження ставлень педагога до професії та її суб'єктів у процесі педагогічної діяльності, форми, методи та засоби її розвитку; зразки успішних педагогічних позицій.

Віддзеркаленням когнітивного компонента професійної позиції майбутнього вчителя можна вважати наявну в студента педагогічного коледжу систему професійних знань і вмінь як основи успішної професійної самореалізації особистості, сформованих у процесі фахової підготовки.

Актуальними для когнітивного компонента професійної позиції майбутнього вчителя є блоки знань, які виділяють серед професійних знань педагога науковці Н. Кузьміна й І. Зязюн [109; 89; 146].

До першого блоку вчені відносять систему психологічних знань, оскільки досвідченість у сфері психології дозволяє педагогу формувати уявлення про специфічні риси прояву та розвитку психічних процесів і психологічних (вікових та індивідуальних) особливостей школярів, що визначають їхню поведінку, впливають на розвиток інтересу до навчання, готовність до міжособистісного спілкування.

Професійна позиція педагога, який володіє системою психологічних знань відрізнятиметься ціннісним ставленням до емоцій оточуючих, проявами емпатії до них, зацікавленістю в задоволеності їхніх потреб. Як стверджує Н. Кузьміна, система професійних знань педагога має включати комплекси психологічних знань, які поділяються на диференційно-психологічний – знання про індивідуальні та вікові особливості учнів щодо засвоєння навчального матеріалу; соціально-психологічний – знання про відмінності освітньої та комунікативної діяльності групи учнів й конкретної особистості в цій групі, про особливості спілкування та відносин дітей між собою; аутопсихологічний – знання і про позитивні, і про негативні сторони власної професійної діяльності, свої особистісні індивідуальні та психологічні особливості та якості.

Другий блок – безпосередньо педагогічні знання, творче використання яких забезпечує формування та розвиток педагогічної майстерності майбутнього вчителя. Вони дають змогу педагогу здійснювати об'єктивне визначення й аналіз чинників, які зумовлюють успішне (неуспішне) протікання й результати навчального процесу, виявляти на цій основі закономірності функціонування освітньої сфери, обирати організаційні форми, методи й засоби навчання, які забезпечують його високу якість.

Особливістю професійно-педагогічних знань педагога є їхня багаторівневість (за І. Зязюном). Знання мають бути розвинені одразу ж на

всіх рівнях: методологічному (знання загальнофілософських закономірностей розвитку, розуміння зумовленості цілей навчально-виховного процесу тощо); теоретичному (знання законів, принципів і закономірностей психології та педагогіки, основних форм діяльності тощо); методичному (володіння знаннями про особливості конструювання освітнього процесу); технологічному (вирішення навчально-виховних завдань практичного характеру в умовах різної складності).

Третій блок – це система знань професійного спрямування, відповідно до яких майбутній учитель повинен мати уявлення про: характерні особливості різних професій (адже вчитель готує дитину до професійного самовизначення на етапі шкільного навчання); про сучасний стан розвитку, умови праці й перспективи розвитку конкретної професії й можливостей самореалізації особистості в цій професії; про систему вимог професії й ін.

До четвертого блоку належать предметні знання, які передбачають володіння теоретичними засадами й розуміння вчителем тих явищ, які становлять основу навчальної дисципліни, що викладається.

П'ятий блок включає науково-дослідницькі знання. Практика доводить, що наукова діяльність суттєво підвищує інтерес до навчання, що зумовлює прагнення майбутнього вчителя до самовдосконалення, сприяє формуванню професійно важливих навичок, необхідних молодому фахівцю, розширює світогляд особистості (загальний і науковий), удосконалює здібності до якісного й критичного методологічного аналізу та розуміння сучасних наукових досягнень. Окреслений блок формує повне уявлення педагога про: науку як систему знань, способів і методів пізнання; сутність і зміст загальнонаукових і конкретно-наукових методів планування, дослідження й організації експерименту; методи обробки та перевірки достовірності результатів наукових спостережень, способи їх оформлення; особливості аналізу наукової літератури; дозволяє здійснити багатоаспектний аналіз методології наукового пізнання.

Як стверджує Б. Ананьєв, багатоманітність професійної діяльності вчителя вимагає від нього розвиненості педагогічних умінь [10; 11]. У контексті нашого дослідження ми розглядаємо педагогічні вміння як один зі складників когнітивного компонента професійної позиції майбутнього вчителя та умовою ефективності його подальшої професійної діяльності. Уміння визначаються як можливість ефективного виконання дій відповідно цілям та умовам, у яких відбуваються дії [Там само]. Отже, уміння – це сформована на особистому життєвому досвіді, на основі теоретичних знань і практичних навичок здатність людини до виконання певної діяльності, психологічною основою якої є розуміння відношення між метою діяльності і способом її реалізації.

Аналіз праць дослідників І. Ісаєва, Є. Шиянова показав, що педагогічні вміння дозволяють: трансформувати зміст виховного процесу безпосередньо в професійні завдання різної складності; здійснювати дослідження особливостей розвитку особистості конкретного учня та колективу з метою визначення рівня активності та готовності до засвоєння знань і проектування на цій основі перспектив подальшого розвитку; виділяти комплекс освітніх, виховних і розвивальних завдань; створювати й реалізовувати логічно побудовану систему педагогічного процесу; цілеспрямовано планувати навчально-виховні завдання; здійснювати обґрунтований відбір і планування змісту освітнього процесу, оптимально підходити до вибору форм, методів і засобів навчання; виділяти й установлювати взаємозалежність між чинниками й результатами виховання, уміти їх прогнозувати [90; 205].

Когнітивний компонент ППМВ виявляється в здатності логічно мислити, що передбачає наявність у студента таких умінь:

1. Аналітичних, завдяки яким може об'єктивно й достовірно досліджувати й прогнозувати педагогічні явища, аналізувати їхні складники, умови функціонування, причини виникнення, мотиви, засоби реалізації, форми організації тощо); віднаходити оптимальні способи вирішення педагогічних проблем тощо.

2. Прогностичних, які виявляються в умінні передбачати результати й перспективи розвитку педагогічного процесу, розвитку особистості в межах цього процесу та її відносин з оточенням;

3. Проективних, що полягають у творчому підході до педагогічного прогнозування в навчально-виховних планах діяльності педагога, обґрунтуванні етапів та способів їх реалізації, визначенні змісту педагогічного процесу, ключових видів діяльності тощо.

4. Рефлексивних, які виявляються в здатності педагога аналізувати цілі, завдання, способи виконання, результати й перспективи своєї професійної діяльності – правильно й логічно здійснювати постановку ближньої й далекої педагогічної діяльності; обґрунтовано підходити до добору змісту педагогічного процесу; забезпечувати відповідність форм, методів і засобів навчання віковим та індивідуальним психологічним особливостям учнів.

Важливими для когнітивного компонента ППМВ є педагогічні вміння практичного характеру:

1. Мобілізаційні, які полягають у своєчасному розвитку інтересу й мотивації до навчальної діяльності; стимулюванні до самостійної роботи, самовдосконалення й творчості; забезпеченні умов для особистісної самореалізації учнів і ін.).

2. Інформаційні (уміння сприймати, усвідомлювати, систематизувати й адаптувати знання до умов діяльності; здійснювати якісний обмін ними).

3. Розвивальні (забезпечення оптимальних умов взаємодії з метою створення всебічного розвитку особистості (її психічних процесів, властивостей, умінь, здібностей, таланту)).

4. Орієнтаційні, спрямовані на формування ціннісних орієнтацій і установок особистості; розширення її світогляду; стимулювання інтересу до творчого характеру діяльності, відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості; розвиток і закріплення соціально важливих

якостей, як-от: відповідальність, самостійність, активність, мобільність та ін.).

5. Перцептивні, що виявляються в умінні розуміти партнерів по спілкуванню й інших видах спільної діяльності (усвідомлено сприймати потреби й запити партнерів по спілкуванню; об'єктивно інтерпретувати їхню поведінку; уміти виходити за межі стереотипного мислення тощо).

6. Комунікативні, спрямовані на якісну організацію педагогічного спілкування (установлення психологічного контакту; коригування й управління процесом; налагоджування зворотного зв'язку; володіння нормами комунікативної культури).

Отже, педагогічні вміння в структурі когнітивного компонента професійної позиції майбутнього вчителя становлять набуту студентом здатність на основі отриманих знань здійснювати якісну й результативну педагогічну діяльність.

Як стверджують науковці А. Петровський, К. Платонов, С. Рубінштейн, запорукою успішності виконання різних видів діяльності є здібності особистості [148; 153; 162].

Спираючись на наукові положення дослідників Ф. Гоноболіна, Н. Кузьміної, І. Зязюна [62; 109; 146] про педагогічні здібності як основу педагогічного професіоналізму, ми припускаємо, що наявність у складі когнітивного компонента ППМВ низки педагогічних здібностей, які будуть формуватись у студентів у процесі фахової підготовки, забезпечить: розвиток умінь студентів успішно розробляти методи передавання учням знань і навичок на основі розуміння загальних закономірностей навчання; включення педагогічного уявлення під час прогнозування результатів роботи педагога та поведінки дитини в різноманітних ситуаціях; адекватне сприйняття й розуміння психології дитини, її психологічного стану. До таких здібностей, на думку І. Зязюна, належать:

1. Особливості уваги вчителя; експресивні здібності, тобто здібності до зовнішнього вираження своїх думок, знань, переконань, почуттів,

передусім за допомогою мовлення, міміки, пантоміми; авторитарні, які зумовлюють опосередковане певними чинниками чи безпосереднє (вольове) здійснення впливу на учнів.

2. Комунікативні, які допомагають у встановленні правильних взаємин із дітьми (дотримання педагогічного такту, урахування психологічних особливостей учнів).

3. Організаційні, спрямовані на ефективну організацію навчальної та позаурочної роботи зі школярами.

4. Академічні здібності (здібності до викладання дисциплін; здібності до виконання певних видів діяльності, яка цікавить дітей (колекціонування, мистецтво, література, техніка й ін.).

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що педагогічні знання, уміння й здібності як елементи інтелектуальної сфери особистості майбутнього вчителя якісно вплинуть на зміст його професійної позиції за умов їх усвідомленого освоєння.

Рефлексивно-діяльнісний компонент професійної позиції майбутнього вчителя зумовлено розумінням особистості як активного суб'єкта діяльності, здатного до об'єктивного аналізу власних дій і вчинків. Діяльність як форма суб'єктної активності є внутрішньо вмотивованою. Якщо студент бере участь у педагогічній діяльності саме з позиції її суб'єкта, то вона характеризується високою продуктивністю, творчістю, результативністю й відповідністю соціальним потребам. Позиція вчителя щодо професійної діяльності – це позиція активного суб'єкта, який відрізняється здатністю самостійного прийняття рішень щодо особистісних цінностей, переконань і мотивів. Прояв суб'єктності є протиставленням нормам прийнятих у суспільстві рольових позицій людини, він відображає й розвиває індивідуальність, вносить неповторні риси у діяльність, робить її своєрідною.

Становлення й розвиток суб'єктності студента – майбутнього вчителя важливе у плані його залучення в освітній процес, що забезпечує активність, творчість, вибірковість, а отже, високу результативність в оволодінні

майбутньою професією, а також у плані процесу його особистісного й професійного саморозвитку.

Рефлексивно-діяльнісний компонент орієнтує на творче осмислення інформації педагогічного характеру в аспекті її значущості для професійної діяльності й професійної позиції майбутнього вчителя; вибір ефективних методів педагогічної діяльності; вміння проектувати та реалізовувати педагогічну діяльність через оптимальний вибір типів професійних позицій.

Рефлексивно-діяльнісний компонент передбачає сформованість навичок самоаналізу, самопізнання, самооцінки, самореалізації в педагогічній діяльності.

Ми поділяємо думку О. Лебедева та Л. Бобікової [35; 114] про те, що діяльнісна характеристика професійної позиції майбутнього вчителя органічно поєднує особистісні якості й суб'єктні властивості – як діяльнісну основу педагогічної позиції.

Як зазначає І. Зимня, важливими для професійного становлення педагога є такі суб'єктні властивості: психофізіологічні (індивідні) якості суб'єкта як чинники здійснення ним його суб'єктної ролі, що постають як задатки, здібності; особистісні властивості, які включають спрямованість; професійно-педагогічні й предметні знання та вміння, які, у вузькому сенсі, утворюють професійну компетентність [86; 87]. Дослідниця наголошує, що суб'єктність майбутнього вчителя є інтегрувальною властивістю, на основі якої формуються його особистісні якості як характерні ознаки, властивості, риси педагога.

Цю думку влучно доповнює О. Жиронкіна, яка серед загальновідомих особистісних якостей виділяє професійно значущі індивідуальні якості суб'єкта, від яких залежить ефективність його діяльності [80].

Аналізуючи різні наукові підходи щодо класифікації професійно значущих якостей особистості, важливих для професійної позиції майбутнього вчителя, ми з'ясували їхню залежність від вимог суспільства, професії, етики й моралі. Зокрема, Е. Зеєр до таких якостей відносить

відповідальність, здатність приймати рішення, корпоративність, самостійність та ін. [85].

Слушною для теоретичних засад дисертації є класифікація професійно значущих якостей: професійні вміння, професійна спрямованість, відповідальність, творча активність, самоорганізація, емпатія; прагнення до професійної самореалізації; захоплене ставлення до професії як до покликання; індивідуальність педагога; щирість та відвертість позиції щодо ставлення до себе та інших, небажання діяти за стереотипами, приховувати свої думки й переконання; незалежність щодо суджень; упевненість; адекватна оцінка власних можливостей, усвідомлений вибір цілей і завдань діяльності, самостійність і гнучкість мислення; високий ступінь критичності й рефлексивних умінь; зацікавленість і відкритість при сприйнятті нового.

Л. Бутенко [47] серед важливих якостей педагога виокремлює здатність до розуміння, чуйність, доброту, дбайливість, почуття гумору, дотепність, професіоналізм.

Аналіз теоретичних підходів щодо класифікації професійно значущих якостей особистості дозволяє виділити серед останніх важливі для розвитку професійної позиції майбутнього вчителя: якості, що визначають ставлення людини до самої себе: самостійність, ініціативність, відповідальність, старанність, особиста активність, працьовитість; якості, що характеризують взаємини індивіда з іншими людьми: моральність, схильність до спілкування, товариськість, доброзичливість, привітність, схильність до організаційної роботи, емпатія як вміння ставити себе на місце іншої людини і здатність до довільного емоційного співпереживання проблем інших. Емпатія має важливе значення для професійної позиції майбутніх учителів, оскільки відчуття світу іншого суб'єкта – передумова до особистісної взаємодії в педагогічному процесі. Особливо результативною така взаємодія буде за умови довільності емпатійних процесів, їх протіканні на інтуїтивному рівні; якості, що характеризують рівень ставлення індивіда до професійної діяльності: інтерес до професії, готовність до професійних ризиків та до

вирішення складних завдань проблемного характеру, прагнення до професійного зростання.

Отже, суб'єктні властивості й професійно значущі якості особистості майбутнього вчителя як структурні характеристики рефлексивно-діяльнісного компонента його професійної позиції є визначальним чинником його професійної активності й перспективності в майбутній педагогічній діяльності.

Рефлексивно-діяльнісний компонент ППМВ пов'язано з володінням навичками рефлексивної діяльності: самоаналізом свого професійного саморозвитку; здатністю до подолання труднощів у розвитку власної професійної позиції; розвитком критичного осмислення педагогічного досвіду; проектуванням шляхів саморозвитку професійної позиції в аспекті вимог суспільства й особливостей професійної діяльності сучасного вчителя.

Рефлексія (від лат. *reflexio* – звернення назад) – міждисциплінарне поняття, яке трактується як звернення уваги суб'єкта на себе й на власні дії, зокрема на результати власної активності, їх переосмислення. Зокрема, у традиційному сенсі – на зміст і функції своєї свідомості, до складу яких входять особистісні структури (інтереси, цінності, мотиви), мислення, механізми сприйняття навколишніх явищ, способи ухвалення рішень, ступінь емоційності реагування на події й ін.

У психології рефлексію визначають як роздум людини, розгляд і аналіз власної активності (самоаналіз), наприклад, своїх емоційних станів, вчинків і дій, що виконувались раніше. При цьому глибина такої рефлексії пов'язана, зокрема, із зацікавленістю людини в її безпосередньому процесі, відстороненістю її уваги й у бажанні помічати щось більшою, а щось меншою мірою, на що може впливати міра розвиненості моральних почуттів, рівень самоконтролю й ін.

Рефлексія як складник рефлексивно-діяльнісного компонента ППМВ дозволяє студенту усвідомлювати й аналізувати власний професійний досвід і визначати ресурси для його вдосконалення, оцінити свої професійні

здібності, співвіднести їх із цілями й очікуваними результатами своєї професійної діяльності.

Рефлексія як сфера самопізнання виникає вже на перших етапах професіоналізації особистості – у процесі фахової підготовки на початковій стадії реалізації професійних функцій.

З професійним розвитком особистості рефлексія стає більш стабільною і глибокою. Вона вже включає вивчення не тільки свого теперішнього досвіду, а й минулого, що дозволяє людині краще зрозуміти свої можливості й ресурси, вчитися виробляти індивідуальний стиль професійної діяльності й корегувати її за необхідності на всіх її етапах: цілепокладання, планування, реалізації та ін.

Отже, рефлексія в контексті нашого дослідження включає не лише рефлексію цілей, способів виконання педагогічної діяльності й реалізації професійної позиції в цій діяльності, а й рефлексію самоаналізу як уміння корегувати й удосконалювати власну діяльність на основі минулого досвіду.

Розвиток рефлексивних умінь як складника рефлексивно-діяльнісного компонента ППМВ дозволить студентові усвідомлювати специфіку своєї діяльності, виокремлювати межі своєї обізнаності в професійних питаннях, знаходити способи та шляхи подолання проблемних ситуацій.

С. Кашлев вважає, що рефлексія починається з фіксації моменту незнання, яке, своєю чергою, стимулює бажання пізнати” [96]. Визначені компоненти професійної позиції майбутнього вчителя зумовлюють динаміку її саморозвитку в майбутніх фахівців.

Передумовою успішного формування й саморозвитку ППМВ є врахування індивідуальних психологічних та вікових особливостей студентства.

Студентський вік включає низку важливих характеристик, які зумовлюють результативність професійного становлення фахівця. Зокрема, це психологічні характеристики (темперамент, характер, здібності, воля); біологічні – розвиненість фізичних даних, інстинкти, тип вищої нервової

діяльності й ін. Ці чинники вроджені і спадково зумовлені, розвиваються під впливом соціального середовища, яке регламентує місце особистості в суспільстві.

У цей період спостерігається висока швидкість психічних реакцій, розвитку пам'яті, здібностей. Домінантні позиції на цьому етапі розвитку особистості займає становлення інтелектуальних здібностей та характеру. Високої активності набуває формування морально-ціннісних й естетичних почуттів. Особливий інтерес для студентства становить процес освоєння соціальних ролей дорослих: суспільних, професійних, сімейних і ін. Динамічно розвиваються й закріплюються інтереси, потреби, здібності. Визначаються життєві орієнтири, окреслюються цілі й прагнення. Досягається високий рівень розвитку інтелектуальних та фізичних даних, відбувається зростання творчих можливостей, збагачення емоційно-вольової сфери.

Це дає підстави стверджувати, що студентський вік є періодом, у якому можливе найефективніше й найрезультативніше формування особистісних характеристик, зокрема професійної позиції.

Доцільно підкреслити, що в студентському віці відбувається переоцінка цінностей. Мотивація поведінки набуває усвідомленого характеру. Розвиваються й зміцнюються важливі особистісні риси: відповідальність за власні дії й вчинки, наполегливість, цілеспрямованість, самостійність, уміння контролювати свої почуття й бажання.

Разом з тим слід пам'ятати, що в студентському віці здатність людини до абсолютно усвідомленої регуляції своєї поведінки остаточно не сформована. Тому інколи в діяльності особистості мають місце необдумані, негативні прояви поведінки. Слід урахувати, що зі зміною віку та індивідуальних особливостей майбутніх учителів, з переосмисленням соціальних, професійних і моральних цінностей унаслідок історичного процесу змінюватиметься і зміст фахової підготовки педагогів і, відповідно, –

зміст їхньої професійної позиції. Тому інтегральність і динамічність цього явища зумовлюють його необхідність і сформованість.

Отже, у результаті проведеного аналізу теоретичних джерел (І. Зязюн, Л. Красовська, Н. Кузьміна, І. Луценко, А. Маркова, О. Подолянчук, В. Сластьонін, С. Щербина й ін.) і з огляду на те, що педагогічна позиція виявляється в діяльності, виражає мотиви й цінності педагога, визначає рівень його рефлексивних умінь, ми з'ясували, що:

- визначена сутність і специфіка професійної позиції майбутнього вчителя як педагогічного феномену дозволили окреслити функції професійної позиції майбутнього вчителя: світоглядну, мотиваційну, професійної соціалізації, самоідентифікації, рефлексивну, діяльнісно-перетворювальну, мобілізаційну, регулятивну, функцію самопрезентації.

- фундаментальною основою аналізу структури професійної позиції майбутнього вчителя є інтеграція досліджуваного поняття з феноменами загальної та професійно зумовленої структури особистості;

- у працях вітчизняних науковців структура професійної позиції педагога будується на когнітивних, ціннісно-мотиваційних, поведінкових, творчих та рефлексивних засадах;

- основними структурними компонентами професійної позиції майбутнього вчителя є: ціннісно-мотиваційний (аксіологічний потенціал особистості майбутнього вчителя як смислова основа його професійної позиції); когнітивний (інтелектуальний складник особистості студента педагогічного коледжу як світоглядна основа професійної позиції майбутнього вчителя); рефлексивно-діяльнісний (інтегрує в позиції майбутнього вчителя такі затребувані суспільством якості фахівця, як активність, мобільність, креативність, самостійність та рефлексивність мислення, самоорганізованість, усвідомленість дій і вчинків і ін.);

- задля розуміння особливостей змісту і структури професійної позиції майбутнього вчителя необхідно знати такі особливості студентського віку, як: швидкі темпи розвитку пам'яті, реакцій; пластичність у формуванні

навичок; домінування становлення характеру та інтелекту; активний розвиток моральних й естетичних почуттів; динамізм в освоєнні соціальних ролей дорослого; формування й закріплення нахилів, інтересів, потреб; визначення життєвих цілей і прагнень; активне зростання творчих можливостей;

- отримані дані теоретичних досліджень п. 1.1 та 1.2 дисертаційної роботи дають підстави для розробки критеріально-рівневої бази дослідження особливостей формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Загальновідомо, що ефективність формування професійної позиції майбутнього вчителя залежить від стану реальної практики формування педагогічної позиції в студентів педагогічного коледжу в процесі фахової підготовки та від спеціально створеного комплексу педагогічних умов, які забезпечать динамічність досліджуваного процесу.

Особливості розвитку професійної позиції майбутнього вчителя на сучасному етапі представлено в наступному підрозділі дисертаційної роботи.

1.3. Аналіз стану сформованості професійної позиції майбутніх учителів на сучасному етапі фахової підготовки в педагогічному коледжі

Грунтовне вивчення наукової літератури з проблеми дисертаційної роботи, проведений теоретичний аналіз сутності й структури професійної позиції майбутнього вчителя дозволяють визначити основні напрями експериментальної роботи з формування професійної позиції майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Необхідність розробки ефективної практики формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі зумовлює визначення критеріально-рівневої бази вивчення досліджуваної проблеми задля об'єктивного аналізу й урахування наявного

стану сформованості професійної позиції майбутніх учителів, що дозволить окреслити її особливості і спроектувати основні стратегії розвитку. Це, своєю чергою, передбачає визначення показників сформованості досліджуваного феномену на основі окреслених рівнів і критеріїв.

Визначаючи критерії професійної позиції майбутнього вчителя, ми спиралась на педагогічні дослідження формування педагогічної позиції вчителя [61; 77; 100; 114; 157; 167; 212], у яких до основних критеріїв професійної позиції педагога відносять: мотиваційно-ціннісний, змістовий, проектувальний, конструктивний, комунікативний, гностичний, організаторський, інноваційний, регуляційно-діяльнісний, рефлексивний. Це дозволяє зробити висновок, що критерії професійної позиції майбутнього вчителя мають низку якісних характеристик, як-от: професійні цінності, смисли й ідеали, мотиви й цілі, професійна етика, професійна індивідуальність, готовність, задоволеність працею, професійні знання, уміння, навички, прийоми самоаналізу й прогнозування, прийоми професійного зростання.

Отже, формування професійної позиції майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі залежить від розвитку когнітивного, ціннісно-сислового, мотиваційного, емоційно-вольового та суб'єктного потенціалів особистості студента. Спираючись на визначені в попередньому підрозділі дисертаційної роботи структурні компоненти професійної позиції майбутнього вчителя (когнітивний, ціннісно-мотиваційний і рефлексивно-діяльнісний), ми визначили співвідносні критерії, логічно відповідні кожному компоненту: когнітивному компоненту відповідає *когнітивний критерій*, ціннісно-мотиваційному – *мотиваційно-ціннісний*, рефлексивно-діяльнісному – *поведінковий*.

Когнітивний критерій професійної позиції майбутнього вчителя становить характеристику рівня його загальної обізнаності в професійно-педагогічній сфері (важливі загальнопедагогічні знання [53; 54; 55; 59] та знання особливостей особистісного професійного становлення [74; 75]),

характеризує його світоглядний потенціал і сукупність уявлень про педагогічну позицію, її особливості й механізми розвитку. Когнітивний критерій включає такі *показники*: уявлення про цінності, мотиви й цілі педагогічної діяльності; основні вимоги до сучасного вчителя; психолого-педагогічні знання; знання про сутність, структуру, типи професійної позиції майбутнього вчителя; форми та методи саморозвитку професійної педагогічної позиції.

Мотиваційно-ціннісний критерій професійної позиції майбутнього вчителя дає уявлення про цінності й мотиви педагогічної професії, характеризує професійно-педагогічні погляди й установки. Цей критерій виражає індивідуальне ставлення особистості до педагогічної професії, до себе в ролі й статусі педагога, визначає рівень прийняття обраного фаху; ступінь відповідальності в обраній професії, що ґрунтується також на емоційних характеристиках особистості майбутнього вчителя; рівень усвідомлення студентами цінності професійної позиції для успішного виконання педагогічної діяльності та їхню внутрішню психологічну налаштованість на оволодіння професією вчителя та на розвиток власної професійної позиції. *Показниками* цього критерію є: ціннісне ставлення до педагогічної діяльності; ціннісне ставлення до дитини як найвищої цінності; ціннісне ставлення до себе як до майбутнього педагога; наявність мотивації до професійної діяльності; задоволеність обраною професією.

Поведінковий критерій професійної позиції майбутнього вчителя виявляє характеристики особистості студента як активного суб'єкта діяльності, що виявляються в поведінці як прояві особистісного ставлення студента до обраного фаху. Цей критерій характеризується такими *показниками*: умінням аналізувати свої особистісні риси з позицій вимог професії, здійснювати рефлексію власної діяльності, реалізовувати різні типи професійних позицій, визначати їх ризики та обмеження, виявляти емпатію.

Когнітивний критерій характеризує зміст уявлень майбутніх учителів про педагогічну діяльність. *Мотиваційно-ціннісний* – розкриває аксіологічний

потенціал особистості майбутнього вчителя, є інтегральним показником ціннісно-мотиваційної структури особистості майбутнього вчителя, її емоційно-вольових характеристик; дає уявлення про активну або пасивну життєву позицію особистості майбутнього вчителя, його позитивне або негативне ставлення до загального блага як до найвищої мети, до особистості як до найвищої цінності; характеризує ступінь його трудової активності, ставлення до основних функцій моралі, до праці загалом, до обраної професії зокрема, до інших і до себе в процесі педагогічної діяльності, що вказує на цінність педагогічної професії в ієрархії інших ціннісних орієнтирів майбутнього вчителя; відображає спрямованість особистості на систему пізнавальної мотивації, у якій орієнтація студентів на оволодіння новими знаннями передбачає зацікавленість новими фактами і явищами, закономірностями в навчальному матеріалі, теоретичними принципами, ключовими ідеями.

Засвоєння способів опанування знаннями стимулює інтерес студентів до самостійного здобуття знань, методів наукового пізнання, способів саморегуляції навчальної роботи, раціональної організації власне навчальної діяльності. Мотиви самоосвіти розглянуто як орієнтацію студентів на самостійне вдосконалення способів здобуття знань; вияв спрямованості майбутніх учителів на соціальні мотиви:

- широкі, що полягають у прагненні отримувати знання на користь суспільства й Батьківщини, у бажанні виконати свій обов'язок, у розумінні необхідності навчатися, у почутті відповідальності, у бажанні добре підготуватися до обраної професії;

- вузькі (позиційні), що відображають прагнення студента зайняти певну позицію, місце у взаєминах із людьми, отримувати схвалення, заслужувати авторитет, бути успішним, уникати невдачі;

- мотиви соціального співробітництва, які полягають у тому, що студент прагне не тільки взаємодіяти з іншими, а й намагається усвідомлювати, аналізувати та вдосконалювати способи свого співробітництва.

Мотиваційно-ціннісний ППМВ критерій дає змогу визначити провідний характер мотивів педагогічної діяльності майбутнього вчителя: духовний, матеріальний або спрямований на особистісне зростання. Він відображає орієнтацію майбутнього вчителя на систему термінальних і інструментальних цінностей та професійно значущих якостей фахівця; характеризує глибину і стійкість емоцій та почуттів, що проєктують ставлення майбутнього вчителя до педагогічної професії. Цей критерій указує на устрій особистості, на основні сторони її внутрішнього життя: думки, бажання, прагнення. Він виявляє ступінь здатності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, уміння долати соціальні та професійні труднощі, визначає його поведінку, постановку ним тих чи тих життєвих цілей.

Поведінковий критерій поєднує особистісні характеристики, необхідні для розвитку й формування професійної позиції майбутнього вчителя; пояснює діяльність педагога в усіх її аспектах із позиції мотивів поведінки; виявляє рівень культури спілкування особистості майбутнього вчителя як показник його загальної обізнаності, моральності, духовності, уміння іти на контакт і на компроміс, а також – здатність до усвідомлення сутності педагогічної діяльності як майбутньої професійної сфери. Цей критерій дозволяє оцінити уявлення майбутніх учителів про сутність, види і зразки педагогічної діяльності, про методи й засоби педагогічного впливу на учнів і професійну позицію як основу цього впливу, про важливість психолого-педагогічних та спеціальних знань і практичних умінь, необхідних для професійної самореалізації.

Поведінковий критерій визначає професійно значущі якості й суб'єктні властивості особистості, які формують професійну позицію майбутнього вчителя з погляду його активності, творчого потенціалу й прагнення до постійного саморозвитку; показує ступінь навчальної, соціальної та професійної активності майбутніх учителів у процесі оволодіння обраним фахом і, зокрема, у процесі педагогічної практики; дозволяє оцінити рівень розуміння майбутнім учителем процесу спілкування як основи

методологічного принципу діалогічності й головної умови педагогічного процесу, дає змогу виявити здатність особистості до пізнання, до творчості і гнучкості, до керівництва педагогічними ситуаціями; характеризує сформованість/несформованість рефлексивних умінь майбутнього вчителя.

У реальному житті викладач педагогічного коледжу стикається з різними рівнями сформованості професійної позиції у студентів педагогічного коледжу. Їхню якісну характеристику становить низка ознак: змістовність і науковість, систематичність і цілісність, логічна послідовність і доказовість, ступінь узагальненості й конкретності, а також особистісна емоційна оцінка й ін. Детальний аналіз низки психолого-педагогічних наукових праць (Л. Виготського, І. Зимньої, О. Киричука, О. Байбакова й ін.) [23; 56; 57; 58; 88; 97] дає підстави стверджувати, що найчастіше науковці вважають найдоцільнішими такі рівні для характеристики сформованості різноманітних рис і якостей особистості: 1) *нормативно-орієнтувальний (низький)* – характеризує недостатній ступінь оволодіння студентом педагогічними знаннями й уміннями застосовувати їх на практиці; 2) *оцінно-регулятивний (середній)* – відображає вміння студента мислити, аналізувати й оцінювати явища педагогічної дійсності, що сформували стійкі погляди, але професійного досвіду ще недостатньо, майбутній учитель не завжди правильно оцінює ці явища і свої вчинки; 3) *дієво-творчий (високий)* характеризується потребою й постійною готовністю студента застосовувати отримані знання як керівництво в житті, наявністю усвідомленого ставлення до професії, уміння правильно обрати напрям своєї діяльності. Окреслені рівні важливі для нашої дисертаційної роботи як основа для проведення експериментів.

Нормативно-орієнтувальний рівень (низький) констатує слабкий розвиток усіх або більшості критеріїв реалізації кожного з компонентів професійної педагогічної позиції. Студент із низьким рівнем сформованості професійної педагогічної позиції має поверхові знання про свою майбутню професію й професійну позицію вчителя; недостатньо усвідомлює цілі та

завдання педагогічної діяльності; не здатний до рефлексії, не вміє об'єктивно зіставляти соціальні вимоги до педагога зі своїми діями у сфері навчальної та соціально-професійної взаємодії.

Дієво-творчий рівень (високий) свідчить про якісний розвиток усіх або більшості показників, а *оцінно-регулятивний (середній)* – про нерівномірні рівні розвитку виділених у кожному компоненті показників. Відповідно, студент педагогічного коледжу з дієво-творчим (високим) рівнем сформованості професійної позиції прагне глибоко оволодіти якісними загальними й професійними знаннями, ознайомитись із новими тенденціями інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій у сфері педагогічної діяльності. Він має чіткі уявлення про педагогічну професію, відповідає вимогам до особистості вчителя, свідомо ставиться до цілей своєї майбутньої професійної діяльності, має глибокий мотиваційно-ціннісний потенціал, адекватно й об'єктивно оцінює чужі і власні дії в межах соціально-педагогічного процесу, керується принципами демократичності й партнерства у цьому процесі, уміє будувати й динамічно змінювати власну професійну позицію згідно зі зростаючими вимогами суспільства до особистості вчителя, відрізняється тактовністю і гнучкістю у спілкуванні, умінням швидко адаптуватись до різних умов професійного середовища, нестандартно вирішує професійні завдання і ситуації різної складності, уміє їх створювати, є активним суб'єктом діяльності і творчою особистістю.

Майбутній учитель із оцінно-регулятивним (середнім) рівнем сформованості професійної позиції посередньо володіє загальними і професійними знаннями; не завжди цікавиться новинками у сфері інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій у межах педагогічного процесу; має загальні уявлення про педагогічну професію; частково відповідає вимогам до особистості вчителя; цікавиться цілями своєї майбутньої професійної діяльності; має достатньо сформовану систему мотивів і цінностей; несистематично вдається до рефлексії власної діяльності, зокрема коли це від нього вимагають; здатний співвідносити

власну професійну позицію з вимогами суспільства до особистості вчителя, але не завжди вміє враховувати динамічність цих вимог.

Проведений аналіз та визначення компонентів, критеріїв і рівнів сформованості професійної позиції майбутнього вчителя дає підстави для аналізу рівня її сформованості в студентів педагогічного коледжу.

Експериментальне дослідження було проведено на базі ВП „Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”, ВП „Стахановський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”, Харківської гуманітарно-педагогічної академії протягом 2011 – 2014 рр. У дослідженні взяли участь 427 студентів, серед них: 223 студенти – респонденти контрольної групи (КГ) і 204 студенти – респонденти експериментальної групи (ЕГ).

З метою чистоти експерименту відбір студентів до кожної групи було здійснено з урахуванням схожості їхніх вікових категорій, навчальних досягнень, положення в суспільстві й ін. Під час констатувального експерименту ми використовували методики, що дозволяють виміряти рівень сформованості професійної позиції майбутнього вчителя за кожним критерієм і показником, а також загальний рівень її сформованості. Програма експерименту, розроблена відповідно до мети дисертаційної роботи, окрім розробки критеріально-рівневої бази сформованості професійної позиції майбутніх учителів, передбачала вирішення й таких завдань: аналіз навчальних планів і програм за курсами і спеціальностями з метою виявлення предметів профільного та психолого-педагогічного циклів та впливу їхнього основного змісту на розвиток професійної позиції майбутніх учителів; аналіз освітнього процесу педагогічного коледжу як підґрунтя формування професійної позиції майбутніх учителів; добір методів для дослідження реального стану сформованості компонентів професійної позиції майбутніх учителів на основі розроблених критеріїв; виявлення рівня сформованості

професійної позиції майбутніх учителів в умовах реальної практики процесу фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Вирішуючи завдання констатувального експерименту, ми поетапно проаналізували особливості процесу фахової підготовки студентів педагогічного коледжу як фундаментального засобу формування професійної позиції майбутніх учителів. Аналізуючи навчальні плани різних спеціальностей, ми з'ясували, що в досліджуваній документації на всіх спеціальностях значну частину становлять фахові дисципліни. Згідно з навчальними планами кожної спеціальності ці дисципліни викладають поетапно, починаючи з першого курсу, з піковою тенденцією зростання навантаження на третіх курсах, що є доцільним у процесі підготовки до державної переддипломної практики. Це цілком відповідає принципам процесу професіоналізації майбутніх учителів як основи їхньої майбутньої професійної позиції.

Аналіз навчальних планів на різних спеціальностях показав, що профільне навантаження як основа фахової підготовки майбутніх учителів у педагогічному коледжі в середньому складає 57% загального обсягу навчальних дисциплін. При цьому, як показав аналіз навчальних планів, загальнообов'язковими для всіх фахових блоків є предмети психолого-педагогічного циклу, („Педагогіка”, „Основи педагогічної майстерності”, „Психологія” та ін.). Оскільки зміст цих навчальних дисциплін найбільше впливає на формування особистості майбутнього вчителя взагалі і, зокрема, його педагогічної позиції, треба чітко розуміти, наскільки цей зміст відображає вимоги до сучасного вчителя, його індивідуальності й позиції у професії. Це зумовило необхідність проведення детального аналізу навчальних програм із цих предметів. Так, курс предмета „Педагогіка” спрямовано на вивчення аспектів, які формують у студентів уявлення про генезу педагогічної професії від давніх часів до сучасності та трансформацію образу вчителя в цих часових межах („Історія педагогіки”); про педагогіку як науку; методологію й методи педагогічних досліджень; про педагогічний

процес; теорію навчання, його закономірності і принципи, форми і методи, зміст освіти; про теорію виховання; про основи школознавства; про професійну діяльність педагога, її види, структуру і вчителя як суб'єкта цієї діяльності з низкою професійно зумовлених вимог до його особистості; про професійно-педагогічну культуру вчителя, його аксіологічний, світоглядний та творчий особистісні потенціали. Але вивчення цих тем сприяє формуванню професійної позиції майбутнього вчителя лише частково, оскільки вони розвивають когнітивну, ціннісно-мотиваційну та діяльну сфери його особистості як майбутнього професіонала, не даючи визначення й чітких векторів розвитку професійної позиції педагога. Ці теми розкривають педагогічну науку в її загальному аспекті, не звужуються за метою до формування тих рис і якостей майбутнього вчителя, які потрібні йому для конкурентоспроможності на ринку праці, де вимоги до спеціаліста постійно змінюються.

З іншого боку, аналізуючи курс *„Основи педагогічної майстерності”*, ми з'ясували, що тематику занять здебільшого спрямовано на формування суто професійних рис майбутнього вчителя: комунікабельність як засіб спілкування й подачі матеріалу, технічність педагогічних дій, образність професійної поведінки, гнучкість у вирішенні професійних завдань і здатність до взаємодії в професійному соціумі. Для студента педагогічного коледжу всі ці риси є фундаментальною основою його особистості як майбутнього професіонала, але для формування його професійної позиції весь тематичний блок курсу *„Основи педагогічної майстерності”* має переплітатись із постійною самостійною роботою студента над собою як над суб'єктом навчально-професійної діяльності. Основними напрямками цієї роботи мають стати: активна участь студента у вирішенні й моделюванні педагогічних завдань і ситуацій; постійна готовність до дій; соціальна і навчально-професійна активність; прагнення до саморозвитку й самовдосконалення; самоосвіта; розвиток власної мобільності; безперервний творчий пошук.

Разом із предметами педагогічного циклу надзвичайно важливу роль у формуванні особистості майбутнього вчителя загалом та його професійної позиції зокрема відіграє курс „Загальна психологія”. Він є основою для входження людини в будь-яку професію й у соціум узагалі.

Для майбутнього вчителя курс „Загальна психологія” розкриває теми, які допоможуть йому правильно визначати кількість, складність і якість навчально-виховних завдань та правильно керувати навчально-виховним процесом; легко знаходити взаємодію у спілкуванні з вихованцями та їхніми батьками й з колегами. Для розвитку цих важливих знань і вмінь майбутнього вчителя в курсі „Загальна психологія” передбачено теми про психологію як науку та методи психологічних досліджень; про психіку і свідомість; особистість і діяльність; психічні процеси (увагу, відчуття, сприймання, пам'ять, мислення та мову, уяву, емоції та почуття, волю); про психологічні особливості особистості (темперамент, характер, здібності); про основи вікової психології (від періоду дошкільного дитинства до юнацтва) та про основи педагогічної психології (загальні закономірності і психологічні особливості процесів навчання і виховання та основ їх індивідуалізації). Ці знання дають майбутньому вчителю змогу об'єктивно оцінювати і скеровувати власні ресурси розвитку й ресурси розвитку своїх вихованців, але не формують чітких механізмів дій у ситуаціях, коли відбуваються зміни в структурі навчально-професійного соціуму, а саме: коли змінюються соціально-економічні, культурні й політичні умови суспільства і, як результат, – цінності, цілі й мотиви поведінки людей; коли розвивається технічний прогрес, що формує нові сфери спілкування: технічні, комунікаційні, віртуальні; коли постійно з'являються нові тенденції в освіті, науці і виробництві й вимагають від сучасного спеціаліста компетентності, динамічності, високої активності, мобільності, готовності й чіткої професійної позиції як запоруки конкурентоспроможності фахівця на сучасному ринку праці.

Як бачимо, ці навчальні дисципліни становлять „ядро” фахової підготовки майбутніх учителів у педагогічному коледжі, оскільки разом вони формують у студентів уявлення про педагогічну професію та її особливості, які, своєю чергою, складають когнітивно-ціннісну основу професійної позиції майбутніх учителів.

Підкреслимо, що вагомий обсяг навчальних годин розподілено між методиками викладання та предметами соціально-гуманітарного циклу, які суттєво впливають на формування змістових характеристик професійної позиції майбутнього вчителя. Зокрема, вважаємо за доцільне проаналізувати зміст таких предметів, як філософія та соціологія, оскільки основи позиції особистості чітко простежуються в поглядах філософів, а аспекти її становлення цілком залежать від соціального оточення й суспільних умов. Відповідно, розглядаючи зміст окреслених дисциплін, ми зрозуміємо, наскільки він відповідає вимогам до формування в студентів педагогічного коледжу уявлень про професійну позицію майбутнього вчителя.

Аналізуючи зміст курсу „Філософія”, ми виокремили низку тем, важливих для змістової характеристики конструкту „професійна позиція майбутнього вчителя”. Це такі теми, як: „Поняття про свідомість”, „Свідомість, мова, спілкування”, „Сутність і смисл пізнання”, „Особистість і Я” та ін. Вивчення цього матеріалу розширить знання студентів про проблеми особистості і спілкування, особистості і діяльності, формування особистості, а відповідно, її позиції, – у діяльності. Цей самий результат дасть і вивчення таких тем з курсу „Соціологія”, як: „Зміст культури”, „Соціальні ролі особистості”, „Соціальні конфлікти” й ін. Проте зміст проаналізованих дисциплін потребує контекстного доповнення в межах дослідження з метою розширення філософсько-соціологічних уявлень студентів про феномен позиції особистості в житті й у професії. Звичайно, методики викладання різних предметів містять певні психолого-педагогічні основи, але для роботи з сучасними дітьми й батьками в умовах модернізації освітнього процесу шкіл та інформаційним розвитком суспільства

майбутньому вчителеві необхідні інноваційні знання у сфері педагогіки, педагогічної майстерності й методик викладання; уміння самостійно орієнтуватись в освітніх та соціальних тенденціях, вирішувати нестандартні соціальні, психологічні, комунікативні та професійні завдання, уміти відстоювати свою позицію щодо них, не відвертаючись від колективу і принципів корпоративної культури навчально-професійного соціуму, а потім – і шкільного; не менш важливими є навички швидкої адаптації до умов педагогічної дійсності; суб'єктні якості, які сприятимуть професіоналізації вчителя і, як результат, – формуванню в нього чіткої професійної позиції.

Проведений аналіз змісту програм з психолого-педагогічних дисциплін дає підстави констатувати відсутність тематичних блоків, спрямованих на формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі. Отже, виникає гостра необхідність доповнення блоку цих предметів додатковим курсом занять на основі розробки авторської програми з вузькоспрямованою тематикою: про зміст і психолого-педагогічні основи професійної позиції майбутнього вчителя; про реальну практику формування й реалізації педагогічної позиції в умовах освітніх перетворень; про механізми її формування, розвитку, вдосконалення та самовдосконалення згідно з вимогами сучасності.

Одним із найважливіших ресурсів формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі є педагогічна практика. Аналізуючи її напрями й програми, зауважимо, що позитивною стороною для формування педагогічної позиції студентів є систематичність і поступова тенденція ускладнення навантажень на практиці. Так, уже з першого семестру першокурсники на всіх спеціальностях проходять пасивну (оглядову) практику. Це дає змогу студентам сформуванню уявлення про реальний педагогічний процес і більш об'єктивно оцінити власні ресурси й можливості, переконатись у необхідності відповідального ставлення до оволодіння педагогічною професією.

З II семестру першокурсники всіх спеціальностей уже самі беруть безпосередню участь у педагогічному процесі на практиці з позанавчальної й позашкільної виховної роботи. Цей вид практики передбачає проведення студентами виховних годин під керівництвом методистів практики і вчителів шкіл на базі різних класів, спочатку парами, а потім – поодиноці. Ця практика передбачає залікові уроки, де обговорення здійснюється колективно, перш за все вимагає публічного самоаналізу від практиканта, а також аналізу не лише за участі методистів і вчителів (класних керівників), а й за участі студентів. Такий вид взаємодії, на наш погляд, є ефективним, оскільки поєднуються контроль і самоконтроль студента та розвивається об'єктивність його оціночних суджень.

Практика „Позанавчальна і позашкільна виховна робота”, на нашу думку, корисна тим, що проведення виховних годин хоч і не вимагає специфічних методичних знань, але їх різноманітна тематика (і гуманітарна, і технологічна) сприяє мобілізації студентів, спрямовує їх до пошуку цікавої інформації, іноді нової і для самих студентів. Відповідно, відбувається розвиток їхнього світогляду. З іншого боку, зміна класів, на базі яких відбувається практика, проводиться з метою зміни учнів за віковими категоріями, що, своєю чергою, позитивно впливає на активність студентів, зумовлює необхідність постійного пошуку й добору різних способів подачі навчального матеріалу, цікавого для дітей різного віку.

З II курсу студенти всіх спеціальностей залучаються до таких видів практик, як „Практика зі спеціалізації” та „Літня педагогічна практика”, що сприяє вдосконаленню знань і вмінь з методик викладання предметів студентами й формує навички організації роботи з різновіковими дитячими колективами в нестандартних умовах праці. Надзвичайно важливим, на нашу думку, є моделювання студентами під керівництвом методистів різних видів практики. Такий вид діяльності в педагогічних коледжах упроваджується, коли відсутня реальна можливість проходження педагогічної практики (шкільні канікули, карантин і ін.). У таких випадках студенти самі виконують

роль учнів і вчителя, що сприяє розвитку гнучкості їхнього мислення і наближенню до поведінки дітей, а значить, – і до їхніх інтересів.

З III курсу вже починається практика „Пробні уроки та заняття”, де студенти безпосередньо закріплюють навички обраних спеціальностей, а на IV курсі проводять перший вересневий тиждень нового навчального року на оглядовій практиці „Перші дні дитини в школі”, яка дає уявлення про цілісний педагогічний процес і основи роботи вчителя та разом з усіма попередніми видами практики слугує фундаментальним підґрунтям для проходження Державної переддипломної педагогічної практики. Цей вид практики в навчальних планах спеціальностей останній і вирішальний: студенти потрапляють в умови повномасштабного педагогічного процесу і протягом двох місяців самостійно виконують роль учителя, класного керівника і члена шкільного колективу. Вони проводять на базах практики повні робочі дні, самостійно несуть відповідальність за ведення документації, беруть участь у виховній і громадській роботі навчального закладу, проводять батьківські збори, слухають педагогічні наради й за необхідності займаються індивідуальною роботою з дітьми. Постійний контроль за студентами ведеться з боку класних керівників, учителів-предметників, адміністрації школи, однократний контроль (без попередження) – методистом практики. Це сприяє всебічній мобілізації особистісних ресурсів студента-практиканта, але не має вагомого впливу на формування його педагогічної позиції, оскільки результат практики не передбачає обов’язкової наявності у студента такої позиції.

Аналізуючи програми системи педагогічної практики, ми провели опитування трьох категорій учасників цього процесу: студентів педагогічних коледжів, викладачів і вчителів шкіл – баз практики з таким змістом: 1. Чи достатній, на Ваш погляд, обсяг часу навчання в педагогічному коледжі відведено для проходження педагогічної практики (достатній, недостатній, надмірний)? 2. Які види практики викликають особливі труднощі? 3. Чи достатню кількість консультацій з підготовки до практики проводять

викладачі коледжу й учителі шкіл? 4. Чи достатня методична база шкіл Вашого міста (безпосередні бази педагогічної практики)? 5. Чи достатньо оснащені школи Вашого міста (безпосередні бази педагогічної практики) сучасними інформаційними мультимедійними технологіями? Результати опитування виявились такими (див. табл. 1.1):

Таблиця 1.1

Аналіз відповідей студентів та освітніх працівників (у %)

РЕСПОНДЕНТИ	1 питання			2 питання				3 питання		4 питання		5 питання	
	Достатній	Недостатній	Перевантажений	Виховна робота	Пробні уроки	Літня практика	Державна практика	Достатня	Недостатня	Достатньо	Недостатньо	Достатньо	Недостатньо
Студ.	30	3	67	24	31	3	42	94	6	66	34	8	92
Викладачі	91	7	2	16	29	2	53	77	23	78	22	4	96
Учителі	31	6	63	9	33	2	56	72	28	83	17	1	99

За результатами опитування видно, що викладачі педагогічних коледжів уважають обсяг практики достатнім (91%), а студенти й учителі – надмірним (67% і 63% відповідно). Респонденти пояснюють ці тенденції тим, що студенти в процесі професіоналізації мають навички навчальної роботи, а навичок практики тільки набувають.

Аналізуючи відповіді респондентів на друге питання, підкреслимо, що викладачі коледжу і студенти приблизно рівні позиції по складності відводять практиці з виховної роботи (16% і 24% відповідно), пояснюючи це тим, що це найперший вид практики, і вони вважають його важким через

невпевненість і недостатню професійну готовність, та, зазвичай, більшість студентів її проходить добре.

Найскладнішими видами практики вчителі, викладачі і студенти вважають пробні уроки й державну практику, оскільки під час першої практики трапляється значна кількість методичних помилок студентів, а друга вимагає від них високого рівня самостійності, що часто їх лякає.

Відповідаючи на третє питання, майже третина викладачів і вчителів (23% і 28% відповідно) указали на недостатність кількості консультацій з різних видів педагогічної практики, пояснюючи це тим, що студентам із середнім та низьким рівнями підготовки потрібні додаткові консультації, але програмним часом вони не передбачені, тому не завжди вдається проводити додаткову роботу зі студентами. Відповіді на четверте питання продемонстрували, що більшість респондентів (у середньому – 76%) вважає методичне оснащення баз практики достатнім, а інформаційне і технологічне, навпаки, – недостатнім (у середньому – 96%).

Опитувані пояснюють ці тенденції тим, що методичне оснащення залежить більшою мірою від зусиль самих учителів шкіл, які його безпосередньо й виготовляють (дидактичні і роздаткові матеріали, наочність, навчально-методичні комплекси – усе, окрім підручників, – останні постачаються відділами освіти). А технологічне та інформаційне оснащення залежить в основному тільки від фінансування навчальних установ, яке перебуває на низькому рівні, тому технологічне оснащення (і то часткове) мають лише деякі школи завдяки спонсорам із числа батьків учнів чи підприємців або політиків. Та найчастіше – це лише один комп'ютерний клас на всю школу і, у найкращому випадку, – мультимедійна дошка з проектором.

Отже, результати опитування студентів, аналіз процесу всіх видів педагогічної практики і, особливо, переддипломної, показав, що вона недостатньо сприяє формуванню загального професіоналізму майбутнього вчителя як основа для розвитку його професійної позиції. Проте аналіз

процесу педагогічної практики показав, що її обсяг, систематичність, навчально-методична, технологічна та інформаційна оснащеність, зміна форм, змісту й навантаження свідчать про чітку поступовість процесу професіоналізації майбутнього вчителя, а не про розвиток його педагогічної позиції як однієї з основних ознак цього процесу. Це зумовлює необхідність внесення якісних доповнень до змісту педагогічної практики, так само, як і до змісту раніше проаналізованих предметів психолого-педагогічного циклу.

Ми детально проаналізували зміст фахової підготовки майбутніх учителів у педагогічному коледжі, звернули увагу на навчально-методичне, мультимедійне та інформаційно-комунікаційне забезпечення навчально-виховного та практико-виробничого процесів педагогічного коледжу й дійшли висновку, що викладання предметів різних циклів і проведення різних видів практик у навчальних закладах, які стали базою нашого експериментального дослідження, супроводжується комплексами навчально-методичного забезпечення в друкованому й електронному варіантах; у вигляді класичних занять і у формі мультимедійних лекцій та практикумів, але останні залежать від рівня індивідуального технологічного та інформаційного оснащення навчальних закладів.

Ця тенденція позитивно впливає на розвиток професійної позиції майбутнього вчителя, оскільки процес фахової підготовки має включати заняття, адекватні технологізації та інформатизації освітніх процесів шляхом застосування ІКТ-, мультимедіа- і інтернет-технологій як важливої сторони інтелектуального розвитку майбутнього спеціаліста – представника інформаційного суспільства. Але ця тенденція має недоліки: відсутність у педагогічних навчальних закладах, а особливо у школах, достатньої кількості технічного та інформаційного забезпечення навчального процесу та, як результат, – відсутність у студентів можливостей застосовувати на практиці повний спектр ресурсів викладання навчального матеріалу.

Отже, аналіз практики фахової підготовки майбутніх учителів свідчить про відсутність чітко окреслених напрямів формування професійної позиції

майбутніх учителів, що дає підстави для посилення особистісної зумовленості процесу фахової підготовки в педагогічному коледжі шляхом доповнення її змісту спеціально розробленою програмою, яка міститиме тематичні блоки, пов'язані з розвитком професійно значущих якостей майбутнього вчителя (самостійності, мобільності, комунікабельності) та інших суб'єктних властивостей, властивих педагогові з чіткою професійною позицією. Це буде можливим у розробці відповідної моделі процесу формування професійної позиції майбутніх учителів, педагогічних умов та програми їх реалізації в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі. Проте для визначення концептуальних основ такої моделі варто дослідити реальний рівень сформованості професійної позиції майбутнього вчителя, визначити недоліки системи фахової підготовки майбутніх учителів та сформулювати уявлення про шляхи їх подолання.

З метою дослідження реального стану сформованості компонентів професійної позиції майбутніх учителів на основі розробленої критеріальної бази використано такі методи: педагогічне спостереження; метод експертної оцінки; метод тестування (зокрема застосовано: методику визначення ціннісних пріоритетів особистості В. Блюмкіна, методику визначення мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації О. Реана, питальник О. Реана „Мотивація успіху та побоювання невдач”, питальник А. Карпова „Діагностика рівня розвитку рефлексивності”, методику В. Бойка для виявлення емпатійних здібностей) й ін. [94]; методи опитування (спеціально розроблені анкети); методи математичної статистики.

Провідним методом у дослідженні сформованості компонентного складу професійної позиції майбутніх учителів було педагогічне спостереження. Його обрано для фіксації актуальних станів учасників експерименту (активність студентів на заняттях як високий рівень старанності, виникнення інтересу до тестування, завдань, обговорення, прояв настрою і емоцій, відвідуваність занять). Такі показники сформованості педагогічної позиції, як активність, творчість, можуть піддатися

педагогічному спостереженню, що дозволить відстежити прояв часткових показників, визначити ефективність діяльності учасників експерименту.

У результаті спостереження студенти виявляли високу зацікавленість участю в експерименті, протягом усього періоду роботи респонденти експериментальної та контрольної груп брали активну участь у виконанні запропонованих завдань. Досліджуючи рівень сформованості професійної позиції майбутнього вчителя за когнітивним критерієм, ми провели спеціально розроблене опитування, адекватне показникам когнітивного критерію (див. додаток Г.2). Спираючись на результати опитування, ми дійшли висновку, що студентам слід обов'язково працювати над удосконаленням своєї професійної обізнаності не лише шляхом теоретичної освіти, а й шляхом постійного практичного закріплення отриманих професійно-педагогічних знань (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Діагностика рівня сформованості професійної позиції майбутнього вчителя за когнітивним критерієм (у %)

Показники	Експериментальна група			Контрольна група		
	Дієво-творч. рівень	Оцін.-регулят. рівень	Норм.-орієнт. рівень	Дієво-творч. рівень	Оцін.-регулят. рівень	Норм.-орієнт. рівень
Уявл. про цінності, мотиви й цілі педаг. діяльності	2,1	12,3	4	2,2	13	3,8
Уявлення про основні вимоги до сучасн. вчит.	1,3	9,7	2,2	1,2	8,4	1,7
Психолого-педагогічні знання	3	14,1	3,1	2	14,6	2,9
Знання про сутність, структуру, типи професійної позиції майбутнього вчителя	3	16	9,1	4	17	10

Продовження табл. 1.2

Сукупність знань про форми та методи саморозвитку професійної педагогічної позиції	2	12,1	6	2,1	11,4	5,7
ЗАГАЛОМ	11,4	64,2	24,4	11,5	64,4	24,1

Результати дослідження свідчать, що студенти здебільшого вважають вчителя носієм знань і загальної професійної культури, не розглядаючи його як індивідуальність і активного суб'єкта діяльності, здатного адаптуватись до освітніх змін і відстоювати свою особистісну і професійну позиції. Це свідчить про середній рівень сформованості когнітивного складника професійної позиції майбутнього вчителя. З метою підтвердження цих висновків ми застосували метод експертних оцінок і порівняли твердження студентів і педагогічних працівників (викладачів і вчителів) щодо цього питання (див. табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Порівняльні дані експертної оцінки й самооцінки студентами реального рівня сформованості професійної позиції майбутнього вчителя за когнітивним критерієм (у%)

Рівень сформованості	Експертна оцінка		Самооцінка студентів	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Дієво-творчий (високий)	11,7	12,5	16,9	17,2
Оцінно-регулятивний (середній)	56,8	56,4	57,6	56,3
Нормативно-орієнтувальний (низький)	31,5	31,1	25,5	26,5

Результати опитування показали, що студенти експериментальної й контрольної груп занадто високо оцінюють у себе сформованість

професійної позиції за когнітивним критерієм, що свідчить про недостатню самокритичність, на відміну від об'єктивних поглядів експертів.

Для діагностики рівня сформованості професійної позиції за мотиваційно-ціннісним критерієм ми застосували метод опитування (див. додатки Г.2, Г.3), на підтвердження висновків якого використали методики, розроблені В. Блюмкіним (див. додаток Д.1), К. Замфір (див. додаток Д.2), О. Реаном (див. додаток Д.3). Вони спрямовані на виявлення професійної мотивації й системи цінностей особистості майбутнього вчителя. Проведена діагностика дала підстави говорити про моральні засади мотивів вибору професії й формування мотиваційного ставлення до професійної позиції майбутнього вчителя, але загалом свідчить про те, що мотиваційні комплекси респондентів обох груп, отримані в результаті діагностики, становлять критичний рівень оптимальних меж, наближений до негативної межі. Такий рівень можна охарактеризувати як проміжний, що, своєю чергою, зумовлює необхідність роботи викладачів з формування в студентів педагогічного коледжу позитивного комплексу професійної мотивації (див. табл. 1.4).

Таблиця 1.4

Діагностика рівня сформованості професійної позиції майбутнього вчителя за мотиваційно-ціннісним критерієм (у %)

Показники	Експериментальна група			Контрольна група		
	Дієво-творчий (високий рівень)	Оцінно-регулятивний (середній рівень)	Нормативно-орієнтовальний (низький рівень)	Дієво-творчий (високий рівень)	Оцінно-регулятивний (середній рівень)	Нормативно-орієнтовальний (низький рівень)
Ціннісне ставлення до педагогічної діяльності	2,4	10,6	21,3	1,9	10,4	21,1

Продовження табл. 1.4

Ціннісне ставлення до дитини як найвищої цінності	2,1	5,2	18,7	1,7	5,8	18,6
Ціннісне ставлення до себе як до майбутнього педагога	1,7	3,3	14	1,1	3,2	13,9
Наявність мотивації до професійної діяльності	4	2,2	4,3	3,6	2	5,1
Задоволеність обраною професією	1,5	2,9	5,8	3,2	3,1	5,3
ЗАГАЛОМ	11,7	24,2	64,1	11,5	24,5	64

Проведений аналіз засвідчив переважно низький рівень сформованості професійної позиції майбутнього вчителя за мотиваційно-ціннісним критерієм, що пояснюється невідповідністю ставлень студентів до власного педагогічного образу й до престижності педагогічної професії, її цінності для самих студентів. Отримані результати підтверджено на основі порівняльної характеристики експертної оцінки та самооцінки студентами реального рівня сформованості досліджуваного критерію (див. табл. 1.5).

Таблиця 1.5

Порівняльні дані експертної оцінки й самооцінки студентами реального рівня сформованості професійної позиції майбутнього вчителя за мотиваційно-ціннісним критерієм (у%)

Рівень сформованості	Експертна оцінка		Самооцінка студентів	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ

Продовження табл. 1.5

Дієво-творчий (високий)	12,3	12,1	39,6	41,0
Оцінно-регулятивний (середній)	19,7	20,2	27,2	23,8
Нормативно-орієнтувальний (низький)	68	67,7	33,2	35,2

Наступний етап аналізу було спрямовано на визначення рівня сформованості професійної позиції майбутнього вчителя за поведінковим критерієм як ключової основи професійної позиції студента педагогічного коледжу, що розкриває рівень особистісного осмислення майбутнім учителем необхідності формування в нього професійної позиції, дозволяє виявити ступінь активності студента в навчально-професійному соціумі на основі притаманних йому професійно значущих якостей і вмінь, світогляду, установок і цілей та визначає рефлексивний потенціал майбутнього вчителя як запоруку його подальшої успішної діяльності.

Для аналізу сформованості професійної позиції майбутнього вчителя за поведінковим критерієм ми також застосували методи опитування, експертної оцінки, методики А. Карпова (див. додаток Д.4), В. Бойка (див. додаток Д.5) та метод спостереження за студентами в процесі проходження різних видів педагогічної практики, оскільки лише в її безпосередньому процесі можна було спостерігати за особливостями поведінки студентів в умовах, максимально наближених до педагогічної дійсності.

У результаті комплексного дослідження рівня сформованості професійної позиції майбутнього вчителя за поведінковим критерієм було виявлено, що низка професійно значущих якостей, умінь, навичок, здібностей (активність, мобільність, відповідальність, наполегливість, переконливість, готовність до діяльності, прагнення до саморозвитку, аналітичність мислення, вміння проектувати різні сторони педагогічного процесу тощо) і, особливо, рефлексивних умінь у респондентів

експериментальної та контрольної груп недостатньо сформований: 40,1%, 40,3% відповідно (див. табл. 1.6).

Таблиця 1.6

Діагностика рівня сформованості професійної позиції майбутнього вчителя за поведінковим критерієм (у %)

Показники	Експериментальна група			Контрольна група		
	Дієво-творчий (високий рівень)	Оцінно-регулятивний (середній рівень)	Нормативно-орієнтовальний (низький рівень)	Дієво-творчий (високий рівень)	Оцінно-регулятивний (середній рівень)	Нормативно-орієнтовальний (низький рівень)
Уміння аналізувати свої особистісні риси з позицій вимог професії	3	5,1	4,8	2,8	5,3	4,9
Уміння здійснювати рефлексію власної діяльності	4,1	9,5	7,2	3,9	10,4	7,4
Уміння реалізовувати різні типи професійних позицій	2,1	6	3,9	2,1	6,2	4,2
Уміння визначати ризики та обмеження різних типів професійних позицій	5,1	6,9	7,1	4,9	7,1	7,3
Уміння виявляти емпатію	7,3	10,8	17,1	7	10	16,5
ЗАГАЛОМ	21,6	38,3	40,1	20,7	39	40,3

Отримані результати діагностики рівня сформованості професійної позиції майбутнього вчителя за поведінковим критерієм, як показує

додаткове дослідження, відповідають оцінкам експертів і є нижчими за результати самооцінки студентів (див. табл. 1.7).

Таблиця 1.7

Порівняльні дані експертної оцінки й самооцінки студентами реального рівня сформованості професійної позиції майбутнього вчителя за поведінковим критерієм (у%)

Рівень сформованості	Експертна оцінка		Самооцінка студентів	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Дієво-творчий (високий)	11,5	10,7	37,8	35,9
Оцінно-регулятивний (середній)	31,6	32,2	59,4	58,7
Нормативно-орієнтувальний (низький)	56,9	57,1	2,8	5,4

Завищена оцінка студентами реального рівня своїх можливостей у цьому конкретному випадку пояснюється викладачами і вчителями шкіл негативним впливом на майбутніх педагогів доступних інтернет-ресурсів.

Сьогодні будь-яку інформацію, зокрема й готові розробки уроків та занять, можна просто „скачати” з Інтернету, не розробляючи їх самостійно та з використанням лише бібліотечних друкованих ресурсів, як це було 7 – 10 років тому. Повне або часткове скачування студентами готових матеріалів (42% від загальної кількості практикантів) не потребує багато часу на їх перегляд, і в результаті маємо зниження рівня їх осмислення й відповідального ставлення студента до практичної підготовки. Студенти, отримуючи матеріали з Інтернету, часто впевнені в досвідченості їхніх авторів і вважають ці матеріали правильно укладеними, нерідко ігноруючи через це відвідування консультацій у вчителів і методистів практики. Студент упевнений у розробці чужого уроку, але він не завжди пам’ятає про те, що навіть „чужий” урок ще треба зуміти провести.

Отже, аналіз реального рівня сформованості суб'єктного складника педагогічної позиції респондентів свідчить про гостру необхідність розвитку у них рефлексивних здібностей як основи об'єктивної самооцінки своїх дій і центрального вектора професійної позиції майбутнього вчителя.

Підсумовуючи результати констатувального етапу експерименту, ми дійшли висновку, що в кожному з досліджених нами критеріїв професійної позиції майбутніх учителів переважають низький та середній рівні їх сформованості з більшою тенденцією до низького. Це, своєю чергою, свідчить про недостатньо високий рівень сформованості професійної позиції майбутнього вчителя загалом (див. табл. 1.8):

Таблиця 1.8

Загальний рівень сформованості професійної позиції на етапі констатувального експерименту (у %)

Рівень сформованості	Критерій						Загальне значення	
	Когнітивний		Мотиваційно-ціннісний		Поведінковий			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Дієво-творчий (високий)	11,6	12	12	11,8	16,6	15,7	13,4	13,2
Оцінно-регулятивний (середній)	60,5	60,4	22	22,4	35	35,6	39,2	39,5
Нормативно-орієнтувальний (низький)	28	27,6	66,1	65,9	48,5	48,7	47,5	47,4

З метою статистичного обґрунтування даних, отриманих у результаті проведення констатувального експерименту, ми виконали їх кореляційний аналіз шляхом застосування критерію Пірсона χ^2 . Отримані дані емпіричного (розрахункового) значення критерію Пірсона χ^2 у вимірюваних категоріях ми порівняли з критичним значенням, яке згідно з психологічними рівнями статистичної значущості $p \leq 0,01$ дорівнює $\chi^2 = 0,182$ (див. табл. 1.9).

Порівняльний аналіз експериментальних та контрольних груп за критерієм Пірсона χ^2 під час констатувального експерименту

Критерій сформованості ППМВ	Емпіричне (розрахункове) значення критерію Пірсона χ^2			Критичне значення критерію Пірсона χ^2 ($p \leq 0,01$)
	Експертна оцінка	Оцінка студентів	Оцінка за результатами діагностичного комплексу	
Когнітивний	0,123	0,117	0,125	0,182
Мотиваційно-ціннісний	0,126	0,146	0,123	0,182
Поведінковий	0,016	0,121	0,018	0,182

Отримані результати свідчать, що різниця між порівнюваними розподілами є статистично незначущою, оскільки в усіх випадках зіставлення числових показників $\chi^2_{\text{емп.}} < \chi^2_{\text{крит.}}$.

Отже, можемо стверджувати, що початковий рівень сформованості професійної позиції в респондентів експериментальної та контрольної груп до початку формування експерименту значно не відрізняється і є майже врівноваженим.

На основі результатів констатувального етапу експерименту ми зробили низку висновків: систему фахової підготовки в педагогічному коледжі побудовано на традиційних принципах процесу викладання і спрямовано, здебільшого, на колективну форму професіоналізації студентів, при цьому індивідуальна робота має епізодичний характер і спрямовується, зокрема, на підвищення рівня освіченості, а не на розвиток індивідуальності майбутнього вчителя.

Освіченість студентів педагогічного коледжу стала більшою мірою залежати не від професійно-педагогічних мотивів майбутніх учителів і освітнього потенціалу навчального закладу, а від високого рівня доступності електронних (Інтернет), інформаційних та медіа-ресурсів, які

негативно впливають не лише на їхній професійний світогляд і якість практичних умінь і навичок, а й на систему педагогічних цінностей, цілей і мотивів.

Респонденти контрольної та експериментальної груп мають незадовільний рівень професійної мотивації, віддаючи пріоритет чиннику отримання освіти як засобу швидкої кар'єрної самореалізації; престижної й постійно оплачуваної професії, а не професійному зростанню. Характеризуючи свої уявлення про педагогічну позицію, студенти недооцінюють у ній значення особистісного стрижня, трактуючи професійну позицію як певний образ поведінки або індивідуальний стиль роботи вчителя, які за своєю сутністю є абсолютно різними поняттями.

Внутрішня емоційна налаштованість студентів педагогічного коледжу на навчально-професійну діяльність є слабкою: одні студенти не впевнені у своїх можливостях, інші – інфантильні й нецілеспрямовані, що негативно впливає на рівень їхньої педагогічної готовності. Вони здебільшого виявляють значний інтерес до обраного фаху, але не всі прагнуть розвивати та реалізовувати в подальшому професійно значущі якості, бо не всі впевнені в тому, що зможуть знайти роботу за спеціальністю або зможуть себе в ній реалізувати; у майбутніх учителів недостатньо розвинене об'єктивне мислення, через що їхня самооцінка у різних навчально-професійних ситуаціях або сильно занижена, або завищена, а це характеризує рівень рефлексивних умінь студентів як незадовільний; значна кількість студентів не сприймає професійну позицію майбутнього вчителя як необхідну умову успішної кар'єрної реалізації або як професійно-педагогічну цінність.

Отже, низький і середній рівні сформованості професійної позиції студентів педагогічного коледжу, констатовані на початковому етапі експериментального дослідження, обумовлені такими внутрішніми й зовнішніми чинниками: практика підготовки педагогічного коледжу не передбачає особистісної зумовленості цього процесу; процес

професіоналізації майбутніх учителів не має вектора, спрямованого на формування їхньої педагогічної позиції; процес формування професійної позиції як нерегламентований документально на цільовому рівні фахової підготовки в педагогічному коледжі має спонтанний характер; усвідомленість студентами цінності педагогічної професії на особистісному рівні та професійної позиції як цінності є недостатньою; структурні компоненти професійної позиції майбутніх учителів є недостатньо або зовсім несформованими. Результати констатувального дослідження зумовлюють необхідність розробки комплексу ефективних педагогічних умов формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Висновки до розділу 1

Грунтовний аналіз теоретичних засад проблеми формування професійної позиції майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі дозволяє зробити низку висновків про сутність і структуру поняття „професійна позиція майбутнього вчителя” та вплив процесу фахової підготовки в педагогічному коледжі на формування професійної позиції майбутніх учителів, що становить теоретико-методологічні засади проведеного дослідження.

Вивчення досліджуваного феномену на міждисциплінарному рівні засвідчує його складність та багатоаспектність, необхідність звернення до таких понять, як „життєва позиція”, „особистісна позиція”, „соціальна позиція”, „професійна позиція особистості”, „педагогічна позиція”, „активність”, „суб’єктність”.

Аналіз сутності поняття „професійна позиція вчителя” дозволяє зробити висновок про наявність різних підходів до досліджуваного явища як інтегральної характеристики особистості, способу реалізації базових цінностей особистості в її взаєминах із іншими людьми, центрального компонента освіченості особистості, джерела активності особистості вчителя.

Сучасний стан наукової розробки проблеми формування професійної позиції майбутнього вчителя дозволяє розуміти професійну позицію майбутнього вчителя як форму прояву активного ставлення особистості до навчально-професійної дійсності й до педагогічної професії, спрямованого на оволодіння новими знаннями, вміннями та навичками, на перетворення власного інтелектуального рівня, досягнення особистісно та соціально значущих цілей, становлення індивідуального стилю пізнання й діяльності.

Складність формування професійної позиції майбутнього вчителя пов'язана з пошуком ефективних шляхів реалізації принципу діалогічності як основи актуальної для сьогодення особистісно зорієнтованої освітньої парадигми на засадах саморефлексії, самооцінки, само ідентифікації; виробленням умінь та навичок самостійно оволодівати актуальними знаннями та трансформувати їх у практичну діяльність.

Професійна позиція майбутнього вчителя набуває особливого значення в контексті процесу фахової підготовки спеціалістів у педагогічному коледжі як первинного етапу професіоналізації особистості, на якому закладається, формується й утверджується позитивний досвід майбутньої професійної діяльності. Специфіка фахової підготовки майбутніх учителів у педагогічному коледжі пов'язана з сучасними тенденціями входження України до Болонського процесу, важливою передумовою якого виступають знання, навички й уміння самоосвітньої діяльності кожної особистості; з принципами особистісно зорієнтованої освіти, підґрунтям якої є стратегія розвитку „суб'єкт-суб'єктних” відносин між учасниками освітнього процесу, і полягає в тому, що більше половини навчального часу студент проводить, виконуючи самостійну роботу. Це дозволяє майбутнім фахівцям педагогічної галузі найбільш повно усвідомлювати себе суб'єктами професійної діяльності, прагнути до самовираження.

З урахуванням наукових підходів до сутності професійної позиції особистості, особливостей педагогічної діяльності, особливостей процесу фахової підготовки в педагогічному коледжі професійну позицію

майбутнього вчителя визначено як інтегративну характеристику особистості як активного суб'єкта діяльності, що відображає систему ціннісних ставлень майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності та до учасників педагогічного процесу.

В особистісному та професійному становленні майбутнього вчителя професійна позиція виконує світоглядну, мотиваційну функції, функцію професійної соціалізації, самоідентифікації, рефлексивну, діяльнісно-перетворювальну, мобілізаційну, регулятивну, функцію самопрезентації.

Сутнісні та функційні характеристики професійної позиції майбутнього вчителя у взаємозв'язку з фаховою підготовкою студентів зумовили визначення таких її структурних компонентів, як когнітивний, ціннісно-мотиваційний, рефлексивно-діяльнісний.

З урахуванням теоретичних засад дослідження, змісту, структури та функцій професійної позиції майбутнього вчителя було визначено відповідні такі критерії й показники ППМВ: когнітивний критерій; мотиваційно-ціннісний критерій; поведінковий критерій.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту засвідчив перевагу нормативно-орієнтувального (низького) та оцінно-регулятивного (середнього) рівнів сформованості професійної позиції в майбутніх учителів, зокрема мотивацію отримання професійно-педагогічної освіти прагненням до швидкого кар'єрного зростання, а не до підвищення рівня професіоналізму. Студенти недостатньо осмислюють значення особистої участі в процесі формування власної професійної позиції, вважаючи цей процес залежним від умов навчально-професійного середовища. Суб'єктні властивості й професійно значущі якості студентів педагогічного коледжу характеризуються непостійністю й невідповідністю вимогам до конкурентоспроможного фахівця, що негативно впливає на уявлення майбутніх учителів про власний професійний образ і педагогічну позицію.

Студенти мають недостатньо сформований комплекс рефлексивних умінь, що негативно впливає на об'єктивність мислення і здатність

ефективно корегувати, планувати й здійснювати педагогічну діяльність. Значна кількість майбутніх учителів не сприймає професійну позицію педагога як особисту цінність і запоруку власного професіоналізму. Дослідження засвідчило також розрізненість зусиль суб'єктів освітнього процесу у виші (студенти, викладачі, куратори, працівники шкіл) у вирішенні завдань формування професійної позиції майбутніх учителів. Найсуттєвішими бар'єрами, що перешкоджають успішності цього процесу, є: дефіцит часу; сприйняття студентами самостійної роботи як формального ланцюга цілісного педагогічного процесу; негативний досвід минулого, самоустановки, що знецінюють власні здібності й ін.

Одержані результати довели необхідність здійснення цілеспрямованої роботи з формування професійної позиції майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

2.1. Обґрунтування педагогічних умов формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі

Ефективність процесу ФППМВ передбачає побудову фахової підготовки в педагогічному коледжі за специфічними параметрами, які впливають на розвиток професійної позиції студентів педагогічного коледжу. Це зумовлює необхідність розробки педагогічних умов, спрямованих на досягнення поставленої мети.

У науковій літературі „педагогічні умови” розглядають як категорію філософії й трактують як єдність змісту, форм, методів і прийомів, покликаних розв’язувати завдання педагогічних досліджень [40; 49; 139].

Зважаючи на багатоаспектність теоретичних підходів щодо визначення сутності дефініції „педагогічні умови” як обставин, що здійснюють безпосередній вплив на педагогічну діяльність; чинників, що зумовлюють вибір ефективних підходів до вирішення педагогічних завдань; зовнішніх чинників ефективного впливу на педагогічний процес, сконструйованих педагогом з метою вдосконалення цього процесу, ми під педагогічними умовами формування професійної позиції майбутнього вчителя розуміємо інтегральну єдність форм, методів, прийомів і заходів педагогічного впливу, що забезпечать ефективність процесу ФППМВ.

Теоретичне обґрунтування педагогічних умов ФППМВ спирається на сутнісні характеристики таких методологічних підходів, як: аксіологічний, особистісно зорієнтований, суб’єктний, діяльнісний.

Аналіз проблеми ФППМВ через призму *аксіологічного підходу* (І. Бех, І. Зязюн, В. Кремінь, В. Сластьонін та ін.) [12; 22; 85] дозволяє розглядати цей процес як орієнтацію професійної освіти студентів педагогічного коледжу на формування в майбутніх учителів системи загальнолюдських і професійних цінностей, які є визначальною основою їхнього ставлення до навколишнього світу, до діяльності, до себе як до людини й суб'єкта діяльності.

Аксіологічний підхід як підґрунтя процесу ФППМВ в педагогічній освіті характеризується такими функціями:

1. *Смислоутворювальна* – одна з ключових, оскільки являю собою поєднання змістових й процесуальних аспектів педагогічної освіти, є стимулом інтелектуальної ініціативи. Ця функція реалізується через актуалізацію смислу процесу ФППМВ, об'єкту, виділення конкретних фактів і положень, критичне переосмислення інформації, усвідомлене розуміння смислу, виділення власного смислу, інтеріоризацію цінностей.

2. *Оцінювальна*, що виражається в об'єктивному й адекватному оцінюванні явищ дійсності.

3. *Орієнтаційна* – дозволяє визначати пріоритетні положення особистісних характеристик, які ґрунтуються заданих параметрах ієрархії цінностей.

4. *Нормативна*, функція сприяє упорядкуванню компонентів аксіологічної сфери педагога, учня, системи їх відносин, які є своєрідним аксіологічним зразком навчально-виховного процесу.

5. *Регулятивна* – спрямовує розвиток процесу ФППМВ та його суб'єктів в сферу загальнолюдських цінностей, визначає необхідний мікроклімат в освітній сфері.

6. *Контролююча* – дозволяє прослідковувати динаміку сформованості ППМВ, рівні розвитку цінностей майбутнього вчителя [19].

Вагомою для нашого дослідження є позиція Н. Ткачової, яка вважає, що цінності є значущими і для окремої особистості, і для суспільства

загалом. Оскільки цінності, на її думку, виникають виключно в процесі практичної діяльності людини, то вона не тільки пізнає навколишній світ, а й намагається дати оцінку явищам цього світу [185]. Відповідно, побудова процесу формування професійної позиції майбутнього вчителя на засадах аксіологічного підходу дозволить: розглядати цей процес як платформу для практичної діяльності студентів з формування системи професійних цінностей і мотивів як фундаментальної основи їхньої професійної позиції; розвинути в майбутніх учителів індивідуальні життєві й професійні пріоритети; регулювати педагогічну взаємодію студента з іншими учасниками освітнього процесу; трансформувати педагогічні цінності в особистісні смисли й розвинути на цій основі ціннісне ставлення до педагогічної професії та її суб'єктів як ключову ознаку ФППМВ.

Особистісно зорієнтований підхід (Є. Бондаревська, Е. Зеєр, І. Якиманська та ін.) [38; 85; 217] як основу сучасної особистісно зорієнтованої освітньої парадигми спрямовано на всебічний розвиток особистості з дотриманням принципу варіативності при виборі засобів особистісного розвитку. Цікавими для нашого дослідження є погляди С. Рубінштейна, який називає особистістю таку людину, яка має свою позицію в житті, сформовану на основі свідомої діяльності; позицію, через яку людина свідомо виражає певне ставлення до навколишнього світу через усю свою сутність [162; 163]. Це дає підстави стверджувати, що особистість, маючи власну позицію, відстоює свою унікальність і індивідуальність, що є можливим тільки тоді, коли людина є активним суб'єктом діяльності, здатним до самостійного мислення й творчого самовиявлення. Зважаючи на це, ФППМВ через категорію особистісно зорієнтованого підходу дозволить визначати пріоритетність інтересів і потреб особистості; створювати комфортні умови для її розвитку як суб'єкта діяльності; допоможе активній участі студента у формуванні особистого досвіду професійної діяльності; розвивати саморегуляцію, відповідальність за свої вчинки. Застосування засад особистісно зорієнтованого підходу в процесі формування професійної

позиції майбутнього вчителя сприятиме також: розумінню студентами педагогічного коледжу необхідності ставлення до особистості як до самостійного суб'єкта діяльності, здатного до саморозвитку, самовдосконалення й творчого самовияву; формуванню засад базової культури особистості; виявленню суб'єктного досвіду кожного студента та надання психолого-педагогічної допомоги в становленні його індивідуальності, у життєвому самовизначенні, самореалізації; розвитку активності й зацікавленості студентів до участі в процесі формування їхньої професійної позиції; орієнтації майбутнього вчителя на набуття досвіду суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії.

Формування ППМВ на засадах *компетентнісного підходу* [13; 99; 115; 196; 198; 202] зумовлено інформаційним розвитком суспільства, у якому пріоритетним є не накопичення особистістю системи знань і вмінь, а формування вміння вчитися, розвиватися, бути самостійним суб'єктом діяльності, що вимагає від особистості гнучкості й мобільності її позиції. З іншого боку, формування ППМВ через категорію *суб'єктного та діяльнісного підходів* (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, К. Альбуханова-Славська, А. Брушлинський і ін.) [3; 45; 118; 162; 163] забезпечить розвиток особистості майбутнього вчителя як активного суб'єкта через залучення до педагогічної діяльності й дозволить сформувати на цій основі позицію суб'єктного, тобто активного, діяльнісного ставлення до всіх боків і суб'єктів педагогічної професії.

Нам імponує позиція Е. Юдіна, який визначає діяльність як універсальну основу людського світу; як цінність, що забезпечує розвиток культури, суспільства; як умову розвитку й формування особистості як активного суб'єкта, творця дійсності [214]. Відповідно, опора на провідні положення суб'єктного та діяльнісного підходів у процесі формування професійної позиції майбутнього вчителя сприятиме усвідомленій професійній мотивації; розвитку в студентів стійкого інтересу до пізнання; опануванню кращих зразків педагогічної діяльності й професійних позицій,

що реалізуються через цю діяльність; самостійності; активності; творчості мислення й прагненню сприймати розвиток дитини як особистісну цінність.

Зміст методологічних підходів, які визначають напрями процесу формування професійної позиції майбутнього вчителя, конкретизуються в основних принципах цього процесу: розвитку, діалогічності, комунікативності, гуманізації та гуманітаризації, партнерства, варіативності та інваріативності. *Принцип розвитку* передбачає постійну трансформацію професійної позиції майбутнього вчителя у вектор сучасних освітніх перетворень, її динамізм і мінливість. *Принцип діалогічності* полягає в такій побудові взаємодії між викладачами й студентами, яка не вимагає рівності, але передбачає обов'язковість відвертості, щирості, взаємної поваги й прийняття, що сприятиме обміну цінностями та спільному продукуванню професійних цінностей майбутніх учителів. *Принцип комунікативності* важливий в аспекті ФППМВ на діалогічних засадах як основа конструктивного діалогу, прояву індивідуальності кожного студента як активного суб'єкта діяльності, його емоцій, поглядів, думок, тверджень, переконань. *Принципи гуманізації та гуманітаризації* вимагають відтворення в усіх типах педагогічних позицій майбутнього вчителя фундаментальної мети – сприйняття учня (людини, яка формується) як найвищої цінності; урахування в процесі фахової підготовки самобутності кожного студента; формування розвиненого світогляду й культури студентів; виховання особистості з чуйним, тактовним і уважним ставленням до неї; стимулювання невстигаючих до подолання труднощів професійної освіти, збуджувати інтерес до загальнонаукових і професійних знань, розширення загального кругозору й розвитку творчих здібностей, використання знань, навичок і вмінь у професійній діяльності. *Принцип партнерства* забезпечує реалізацію засад діалогічної взаємодії, як-от: рівноправ'я, самореалізація й самоутвердження в спільній діяльності шляхом залучення студентів до вирішення професійно-педагогічних і освітньо-виховних завдань на демократичних основах. *Принципи варіативності та інваріативності* полягають у тому, що процес формування професійної

позиції майбутнього вчителя передбачає можливість вільного вибору форм, методів, засобів ФППМВ і в освітній, і в практичній діяльності.

Отже, на підставі результатів теоретичного аналізу досліджуваної проблеми, особливостей змісту та структури професійної позиції майбутнього вчителя, даних констатувального етапу експериментального дослідження нами визначено такі педагогічні умови формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі:

1. Розвиток професійної мотивації та ціннісного ставлення майбутніх учителів до педагогічної професії шляхом використання в процесі фахової підготовки технологій коучингу та модерації;

2. Здійснення процесу фахової підготовки на суб'єкт-суб'єктних засадах, спрямованого на усвідомлення студентами системи професійно-педагогічних знань як особистісної цінності та теоретичного підґрунтя становлення професійної позиції майбутнього вчителя;

3. Організація педагогічної практики на основі технології „ДоТРеЗ” (Досвід – Тактика – Рефлексія – Застосування) з метою розвитку професійної позиції майбутнього вчителя як активного суб'єкта педагогічної діяльності.

Перша педагогічна умова спирається на теоретичні засади: концепції модерації в освіті про провідну роль групової роботи в особистісному та професійному становленні майбутнього фахівця (Г. Хаусман, С. Вахтел, С. Жезлова, Т. Шукшина та ін.) [78; 209; 220; 227]; теорії коучингу (М. Аткинсон, І. Рибкін і ін.) [20; 165] про контроль як альтернативу управлінню діяльністю.

Концептуальна ідея першої педагогічної умови базується на тезі про взаємозалежність ціннісно-мотиваційної сфери особистості та її діяльності. Особистість формується в діяльності; необхідно вмотивувати її до участі в цій діяльності, до саморозвитку на основі вироблення відповідної системи цінностей.

У контексті нашого дослідження систему цінностей особистості майбутнього вчителя ми розглядаємо як основу ціннісного ставлення

студентів до педагогічної діяльності та її суб'єктів, оскільки позиція особистості виражається саме через ставлення. Професійна позиція сучасного вчителя має віддзеркалювати суб'єктну активність педагога та його ціннісне ставлення до розвитку учня. Це зумовлює необхідність теоретичного аналізу феномену вмотивованого, ціннісного ставлення вчителя до педагогічної діяльності та її суб'єктів.

Цінності визначають спрямованість людської діяльності та є стрижнем смислу професійного життя людини, його стратегії. Вони виконують організаційну й регулятивну функції будь-якої діяльності, зокрема, педагогічної. Педагогічна діяльність, як відомо, має свою специфіку, пов'язану з особливостями педагогічного процесу, у якому від педагога вимагається не лише висока професійна компетентність, а й, насамперед, високий рівень сформованості професійно-ціннісних ставлень до педагогічної діяльності та її учасників. Це вимагає особливого ставлення до внутрішнього світу дітей, урахування їхніх інтересів, потреб і здібностей. Відповідно, цінності є одним з найважливіших складників структури професійної позиції майбутнього вчителя й трансформують її в позицію ціннісного ставлення до педагогічної професії та її суб'єктів, яка виявляється, перш за все, у цінності розвитку особистості дитини: у прагненні налагодити гарні відносини з дітьми та їхніми батькам, завойовувати авторитет та довіру дітей, збагачувати духовний світ дітей, розуміти й емоційно реагувати на їхні переживання, що повністю відображає ключові ідеї актуальної для сьогодення особистісно зорієнтованої освітньої парадигми. Крім того, професійна позиція, що характеризується ціннісним ставленням, виявляється в бажанні бути обізнаним і компетентним у професії, корисним суспільству, у повазі до колег тощо.

Спираючись на наукові висновки В. М'ясищева [135] про залежність світосприйняття людини від її ставлень до різних боків навколишньої дійсності, ми припускаємо, що розвиток ціннісного ставлення майбутніх учителів до педагогічної діяльності та її суб'єктів стане рушійною силою

процесу формування професійної позиції майбутнього вчителя, який студенти педагогічного коледжу сприйматимуть як особистісний план професійного розвитку, що забезпечить результативність їхнього навчання, виховання, фахової підготовки та сформованість професійної позиції як однієї з цілей цієї підготовки.

Важливим для нашого дослідження є зауваження С. Пазухіної [144], яка наголошує на тому, що ціннісне ставлення майбутнього вчителя до учнів і до професії передбачає відхід від формального, несерйозного сприйняття педагогічної діяльності й зумовлює зацікавленість студента в постійному спілкуванні з дітьми з метою їх глибшого пізнання; забезпечує перехід професійних цінностей в особистісні смисли завдяки глибшому розумінню й усвідомленню цінностей педагогічної діяльності (цінності особистісного, соціального й професійного зростання, цінності спілкування, цінності самореалізації, прагматичні цінності); визнанню дитини як особистості й активного суб'єкта, який має право на власну позицію й творчий розвиток; задоволеністю обраною професією. Відповідно, ціннісне ставлення становить стрижневий складник ППМВ і проявляється у відповідальному ставленні майбутнього вчителя до професії, в особистісному сприйнятті потреб і інтересів дітей як суб'єктів педагогічної діяльності, сукупності моральних якостей особистості, що виявляються в ставленні до праці (охайність, працьовитість тощо). Ціннісне ставлення є важливим для ППМВ як орієнтир на трансформацію професійних цінностей в особистісний простір студентів.

Отже, ціннісне ставлення розвивається й формується в діяльності. Оскільки провідною діяльністю в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі є навчальна діяльність, то передумовою розвитку ціннісного ставлення як характеристики професійної позиції студентів педагогічного коледжу є розвиток ціннісного ставлення до навчання, від успішності якого залежатиме компетентність, професіоналізм і когнітивний складник педагогічної позиції студента, адже ціннісне ставлення є стимулом і регулятором навчальної діяльності, запорукою її високої результативності.

Освітня діяльність саме під впливом цінностей стає більш зосередженою, набуває усвідомленого характеру. Це дає підстави вважати, що розвиток ціннісного ставлення майбутніх учителів до навчання стане стимулом розвитку ціннісного ставлення до педагогічної професії й позитивно вплине на розвиток професійної позиції загалом. Саме ціннісне ставлення майбутнього вчителя до навчання і, як результат, – до педагогічної професії та позиції в цій професії, до особистості дитини, зумовить відповідальність майбутнього вчителя при виборі засобів і методів навчання й виховання дітей з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і інтересів. Студент педагогічного коледжу прагнучиме збагачувати власні знання для кращого розуміння учнів, для пошуку ефективних засобів взаємодії з ними, для їхнього особистісного розвитку. Ціннісне ставлення в контексті нашого дослідження є визначальним чинником для професійного розвитку й особистісної включеності студентів у процес формування власної професійної позиції у сферу її внутрішніх потреб.

Як відомо, предметним утіленням потреб людини є мотиви.

Існує багато видів мотивації. Для нас актуальною є професійна мотивація як сукупність процесів і чинників, що спонукають особистість до усвідомленого освоєння та ефективної реалізації майбутньої професійної діяльності; як внутрішній рушій розвитку професіоналізму особистості, на основі якого відбувається продуктивна професійна діяльність. Дослідник Л. Красовська наголошує на тому, що підвищення якості підготовки фахівця та якості його професійної позиції на основі розвитку його навчальної й професійної мотивації є запорукою конкурентоспроможності спеціаліста на сучасному ринку праці [105]. Відповідно, розвиток професійної мотивації дозволить виховувати прагнення студентів до: виявлення й утвердження своєї професійної позиції через навчально-професійну діяльність; усвідомленого окреслення ближньої й дальньої перспективи професійної самореалізації через вияв професійної позиції; розвитку позитивної „Я-концепції” та об’єктивної самооцінки студента як активного суб’єкта

навчально-професійної діяльності; вироблення потреб оволодівати сучасними освітніми технологіями й творчо застосовувати свої знання на практиці; самовдосконалення. Як наслідок – у студента відбуватиметься самоідентифікація з успішними професіоналами й результативними професійними позиціями педагога.

Аналізуючи підходи до формування професійної позиції майбутнього вчителя, яка характеризується ціннісним ставленням до педагогічної професії та адекватною мотивацією, ми з'ясували, що механізми розвитку мотивації й ціннісного ставлення майбутніх педагогів до всіх сторін професії репрезентовано в наукових розвідках Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, В. Слободчикова та ін. [58; 59; 118; 162; 173; 174]. Такими механізмами вчені вважають інтеріоризацію як засіб трансформації суспільних ціннісних ставлень і мотивів у професійні й особистісні та цілепокладання як осмислення людиною своєї діяльності на практичному рівні з погляду постановки та реалізації, досягнення цілей.

Як підкреслює О. Леонтьєв, перехід загальних цінностей і смислів в особистісні відбувається через взаємодію особистості з визначеним колом людей і предметів, які оточують, через їхнє чуттєве сприйняття й осмислення їхньої значущості. Тобто розвиток ціннісного ставлення відбувається через пізнання об'єктів і усвідомлення його значущості для реалізації на цій основі вмотивованої діяльності [118]. Це свідчить про те, що цінності й мотиви набувають особистісної значущості в процесі взаємодії з вузьким оточенням через чуттєве сприйняття людей, предметів, подій і вироблення на цій основі певної самоідентифікації: у процесі міжособистісної взаємодії відбувається об'єктивація цінностей і мотивів, після чого вони стають компонентом структури особистості. Зважаючи на це, ми доходимо висновку, що розвиток професійної мотивації та ціннісного ставлення студентів до педагогічної професії буде можливим за умов такої організації міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу з викладачами, однолітками, іншими учасниками педагогічної діяльності, яка

відповідатиме інтересам студентів, їхнім віковим особливостям, можливостям їх самореалізації й самоствердження; передбачатиме не диктаторське керівництво викладачами процесом фахової підготовки, а координацію входження студента в освітній простір педагогічного коледжу та його прийняття; актуалізуватиме спільну діяльність викладача й студента на рівноправних засадах, у процесі якої проявлятиметься індивідуальність і активність усіх суб'єктів педагогічної взаємодії, відбуватиметься розвиток професійної позиції з ціннісними та суб'єктними рисами.

Спираючись на дослідження Г. Хаусмана, С. Вахтеля, С. Жезлової, Т. Шукшиної та ін. у сфері пошуку ефективних засобів організації міжособистісної взаємодії, ми з'ясували, що зазначеним вимогам до побудови результативного процесу спільної діяльності викладачів відповідає *модерація* як метод аналізу, осмислення й засвоєння досвіду, його перенесення та розвиток у новій ситуації на засадах спільної взаємодії особистостей як індивідуальностей, визнання права кожної з них на свободу вибору, самовизначення, унікальність, надання права вибору на спілкування суб'єкт-суб'єктного рівня. Метою модерації є досягнення ефективного рівня комунікації шляхом планування й стимулювання активності учасників процесу співпраці на демократичних засадах; вироблення в учасників цього процесу визначеної позиції за заявленою проблемою.

Аналізуючи форми модерації, доцільні в аспекті формування професійної позиції майбутнього вчителя загалом та її ціннісно-мотиваційного компонента зокрема, ми звернули увагу на результативність *модеративних семінарів*, при проведенні які становлять форму групової взаємодії, яка передбачає активну участь кожного в обговоренні проблемних питань. Ефективними методами на таких семінарах є *метод ціннісного аналізу*, який передбачає розгляд різних педагогічних цінностей і мотивів педагогічної діяльності з погляду їхньої значущості для професійної позиції студентів педагогічного коледжу, а також – *метод вибору осмислених цінностей* як спосіб відбору предметів, явищ і об'єктів навколишньої

дійсності з позиції їх цінності для дітей, заснований на знанні майбутніми вчителями інтересів дітей, закономірностей їх вікового розвитку та індивідуально-психологічних особливостей.

Відповідно, плануючи модеративні семінари визначеної тематики (див. додаток Б.3), можливо забезпечити осмислене усвідомлення студентами педагогічного коледжу цінностей педагогічної професії, важливості мотивації до діяльності та її впливу на якість позиції педагога, яку він реалізовує в педагогічній діяльності.

Важливим засобом реалізації модерації у вирішенні завдань нашого дослідження є застосування *техніки брейнрайтингу*, заснованої на принципах вільних асоціацій, активності, конкретності, відкритості. Ця техніка дозволяє створювати нові ідеї при вирішенні проблематичних питань щодо вирішення педагогічних завдань різного рівня складності, безпосередньо впливаючи на мотивацію досягнення успіху в майбутнього вчителя й усвідомлення цінності себе як майбутнього Я-професіонала.

Доцільним у контексті розвитку ціннісно-мотиваційного компонента професійної позиції майбутнього вчителя, на наш погляд, є такий прийом технології модерації, як *виращування ідей* („*Mind-mapping*”), суть якого полягає в розгортанні думки та ідеї, гіпотези з проблем формування педагогічної позиції студентів через асоціації, обґрунтування та пошук доводів „за”.

Завдяки застосуванню засобів модерації в процесі формування професійної позиції майбутнього вчителя стане можливим процес інтеріоризації професійних цінностей і мотивів у особистісні смисли як основу професійної позиції майбутнього вчителя: завдяки врахуванню потреб і очікувань студентів процес спільної діяльності стане зрозумілим і цікавим; цілі освіти поступово трансформуються в цілі самих студентів і набудуть значного мотиваційного потенціалу; відбудеться визнання рівноправної ролі студента в процесі фахової підготовки; значно підвищиться самостійність студента в процесі навчання, відповідальність за

результати своєї навчально-професійної діяльності; розвиватиметься мотивація до досягнення успіху, упевненість у собі й у власних силах; вироблятимуться навички ефективного співробітництва; адекватні моделі поведінки й позицій на основі глибокого розуміння та осмислення отриманих педагогічних цінностей і мотивів педагогічної діяльності.

Аналізуючи феномен цілепокладання як одну з основ формування ціннісно-мотиваційного компонента професійної позиції майбутнього вчителя, ми звернулись до наукових поглядів А. Маркової про педагогічне цілепокладання, оскільки формування професійної позиції є, перш за все, педагогічною метою. Дослідниця розглядає педагогічне цілепокладання як здатність педагога інтегрувати суспільні й особистісні цілі, тобто обов'язково наповнювати цілі власної педагогічної діяльності соціальним змістом. Загальновідомо, що суспільство, керуючись домінуючими культурними, моральними, ідеологічними та ін. тенденціями, диктує відповідні вимоги до особистості педагога та його позиції на ринку праці. Сучасні суспільні тенденції скеровані на особистісно зорієнтований підхід до навчання й виховання, спрямований на розвиток і розкриття індивідуальності кожного. Відповідно, засоби розвитку цілепокладання як основи формування ціннісно-мотиваційного компонента професійної позиції майбутнього вчителя мають бути спрямовані на вироблення студентами педагогічного коледжу навчально-виховних цілей і шляхів їх досягнення в умовах, які передбачатимуть практичну усвідомленість студентів себе як учасників особистісно зорієнтованої освіти: як самостійних, творчих, здатних до проектування цілей і прогнозування їх результатів суб'єктів педагогічної діяльності. Такими засобами дослідники М. Аткинсон, І. Рибкін та ін. вважають *коучинг* як „взаємне досягнення цілей”, „розвивальне консультування” „контроль, а не управління діяльністю”.

Незважаючи на неоднозначне ставлення науковців до застосування технології коучингу в освіті, сучасні дослідники наголошують, що в умовах особистісно зорієнтованої освіти, яка передбачає діалогічність освітнього

процесу, саме коучинг ефективно сприяє розкриттю суб'єктного потенціалу особистості шляхом професійної підтримки коучем (у нашому випадку – підтримки студента викладачем, фахівцем) з метою розвитку вмінь особистості самостійно формулювати цілі своєї діяльності, виробляти її стратегії й утілювати найбільш удалі з них.

Одним з інструментів коучингу, доцільних для розвитку ціннісно-мотиваційного компонента професійної позиції майбутнього вчителя та його особистісного аксіологічного потенціалу, є *модель коучингу GROW* (Goal – ціль, Reality – реальність, Options – варіанти, Way Forward – план дій), яка спрямована навчати суб'єктів взаємодії правильної постановки особистісних, суспільних і професійних цілей за такими їх ознаками, як реалістичність, варіативність і підпорядкування можливості планування способів і етапів їхніх досягнень. Важливим у цьому контексті є те, що коуч-взаємодія за спеціально організованою моделлю цілепокладання *GROW* сприяє підвищенню ефективності досягнення цілей діяльності за рахунок їх визначення за принципами конкретності, умотивованості, доцільності та реалістичності. Реалізація цієї моделі успішно відбувається у форматі *коуч-сесій* на різноманітну професійно-педагогічну тематику (за вибором студента), що відображує сутність і зміст професійно-педагогічних цінностей і мотивів, актуалізує значення вмотивованості студентів до професійного розвитку й формування педагогічної позиції, акцентує значущість суб'єктної активності для успішної реалізації професійної позиції. Прикладом цілепокладання за такою моделлю в аспекті нашого дослідження є розробка студентами педагогічного коледжу індивідуально-особистісних стратегій формування професійної позиції майбутнього вчителя (див. додаток А.4).

Отже, застосування технології коучингу в процесі розвитку ціннісно-мотиваційного компонента професійної позиції майбутнього вчителя забезпечить можливість самореалізації майбутнього вчителя в процесі формування його професійної позиції. При цьому коуч (викладач) нестиме відповідальність за успішність і результативність протікання процесу

самореалізації студента, а студент – за його змістове наповнення, що сприятиме вирішенню проблеми відсутності мотивації, адже основна особливість і відмінність коучингу – сприяння тому, щоб людина сама навчилася, а не хтось її навчив. Розвиток професійної мотивації та ціннісного ставлення майбутніх учителів до педагогічної діяльності на засадах коучингу й модерації, які відображають аспекти інтеріоризації та педагогічного ціле покладання, дозволить: забезпечити ціннісне ставлення студентів до педагогічної професії; підвищити вмотивованість студентів до навчання; сприяти стійкому закріпленню життєвих, суспільно значущих та професійно-педагогічних цінностей і сприйняттю студентом педагогічних цінностей як особистісних; розкрити й розвивати здібності студентів; розвинути в студента навички самоуправління процесом формування професійної позиції.

Друга педагогічна умова формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі – *здійснення процесу фахової підготовки на суб'єкт-суб'єктних засадах, спрямованого на усвідомлення студентами системи професійно-педагогічних знань як особистісної цінності та теоретичного підґрунтя становлення професійної позиції майбутнього вчителя* – спирається на теоретичні засади застосування в освіті особистісно зорієнтованих технологій, методів активного навчання (А. Вербицький і ін.) [50; 120]; засад концепції бенчмаркінгу про визначення ефективних способів професійного й конкурентного саморозвитку методом конкурентного аналізу (В. Джефрі, Б. Шефер, С. Такер, К. Забродська, О. Карякін і ін.) [81; 95; 218; 222; 226]; технології портфоліо.

Концептуальна ідея цієї умови полягає в тому, що розвиток когнітивного компонента професійної позиції майбутнього вчителя буде ефективним за умови організації навчально-професійної діяльності студентів педагогічного коледжу на суб'єкт-суб'єктних засадах як основі рівноправ'я й партнерства учасників педагогічної взаємодії.

Заявлена умова формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі передбачає розвиток

активності особистості студента та розвиток на цій основі суб'єктного потенціалу його професійної позиції в процесі оволодіння знаннями про професійну позицію майбутнього вчителя й шляхи її формування. Відповідно до цього формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі загалом та її когнітивного компонента зокрема можливо реалізувати при: дотриманні принципів особистісно зорієнтованої освіти та суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі; опорі на знання про індивідуальні особливості майбутніх учителів як активних та самостійних суб'єктів пізнання й процесу формування професійної позиції; забезпеченні розвитку гармонійної, соціально активної, професійно компетентної особистості студента через активізацію її внутрішніх резервів; сприйнятті студента не тільки як суб'єкта пізнання, а й як суб'єкта діяльності; побудові освітнього процесу на основі життєвого досвіду студента (не тільки на основі досвіду пізнання, а й на основі досвіду спілкування, діяльності, творчості та ін.); забезпеченні особистісного зростання студента шляхом формування позитивної Я-концепції майбутнього вчителя як професіонала.

В аспекті формування професійної позиції майбутнього вчителя та її когнітивного компонента ми вважаємо за необхідне звернутися до феномену суб'єктності особистості майбутнього вчителя та його позиції, оскільки позиція – це певне ставлення людини до навколишньої дійсності, а ставлення, на думку, В. М'ясищева, передбачає суб'єктивну позицію особистості в її оточенні, тобто позицію оцінного ставлення, на основі якого відбувається осмислення й подальша інтеріоризація суспільних цінностей і смислів людської діяльності в особистісні [135]. Суб'єктність зазвичай пов'язується з діяльністю, активністю та спілкуванням: суб'єкт здійснює певну діяльність, усвідомлює навколишню дійсність залежно від позиції, яку він займає у своєму суспільному оточенні. Саме тому, на думку К. Абульханової-Славської, через суб'єктність виражається спрямованість, свідомість, дії й відносини людини з оточенням [3; 4]. Водночас на

формування свідомості безпосередньо впливає система знань людини – загальних і професійних, на яких базується її світогляд. Ця система знань дасть ефективні результати в подальшій професійній діяльності особистості, якщо знання перейдуть у сферу особистісних цінностей суб'єкта. Ми поділяємо думку А. Гогоберідзе [61] про те, що характер діяльності студента визначає тільки його суб'єктна позиція щодо освіти, спрямована на пізнання й перетворення професії та себе в цій професії. Зважаючи на це, розвиток когнітивного потенціалу особистості як суб'єкта діяльності буде ефективним за умови побудови освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктних засадах, де ключові пріоритети віддано самостійності, самобутності й прагненню суб'єкта до самовираження. Розвиваючись в умовах такої взаємодії, майбутній учитель як активний суб'єкт діяльності набуватиме суб'єктного досвіду, прагнучиме забезпечувати такий самий суб'єктний розвиток власних учнів і сприйматиме його як особистісну цінність, реалізовуватиме щодо учнів позицію наставника, натхненника, помічника, а не диктатора.

Узагальнюючи праці, у яких репрезентовано питання розвитку особистості майбутнього фахівця та організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників педагогічного процесу [61; 63; 114; 134; 138; 143; 159; 166; 179 – 181; 194; 195; 201], ми дійшли висновку, що основною функцією педагога є співуправління процесами навчання й виховання учнів: не навчання, а спрямування учіння, не виховання, а керівництво процесами виховання. Відповідно, саме суб'єкт-суб'єктне управління процесом формування професійної позиції майбутнього вчителя сприятиме творчому розвитку особистості студента педагогічного коледжу як майбутнього вчителя та розвитку когнітивного компонента його професійної позиції.

Реалізація цих завдань у контексті нашого дослідження зумовлює введення в процес фахової підготовки педагогічного коледжу *особистісно зорієнтованих технологій, методів активного навчання*, які дозволяють трансформувати процес формування професійної позиції майбутнього вчителя у сферу суб'єктно-сміслового спілкування, завдяки чому

відбуватиметься рефлексія самореалізації особистості студента, виражатиметься діалогічне ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до самого себе.

Дослідники С. Белова, Б. Юдін, О. Дахін, Л. Делінгевич, Є. Чуб вважають, що одним із ефективних різновидів особистісно зорієнтованих технологій, які сприяють формуванню когнітивного компонента професійної позиції майбутнього вчителя, є *діалогові технології розвитку критичного мислення, моделювання педагогічних ситуацій, створення методичного портфоліо* [30; 68; 69; 202; 213].

Ефективними в аспекті нашого дослідження є *діалогові технології*, оскільки в них найрезультативніше відбувається реалізація змісту особистісно зорієнтованої освіти й суб'єкт-суб'єктних взаємин між викладачами й студентами, а діалогова взаємодія суб'єктів зумовлює активний розвиток мислення: у процесі формування професійної позиції майбутнього вчителя студент розглядається як ключова цінність усього процесу фахової підготовки; умови освітнього процесу спрямовуються на розвиток самостійності мислення студентської молоді, суб'єктної активності, ініціативності, творчості, навичок самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення. Спираючись на погляди М. Кагана [91], який розглядав діалог як сутнісну характеристику буття людини, що породжує нові знання й взаємини; як шлях до самого себе, що проходить через партнера діалогу; убачав основною метою діалогу звільнення людей від стереотипів мислення й допомогу їм побачити картину власного досвіду; уважав, що саме в діалоговій, тобто в бісуб'єктній комунікації, людина стає особистістю, ми припускаємо, що діалог як форма взаємодії передбачає сприйняття особистості як партнера, який має право на власні позиції, думки, інтереси. Це, своєю чергою, зумовлює розвиток емоційних та інтелектуальних властивостей особистості, сприяє кращому засвоєнню матеріалу внаслідок того, що під час спілкування активізуються особисті смисли кожного студента.

Ефективними діалоговими технологіями, які позитивно впливають на розвиток когнітивного компонента професійної позиції майбутнього вчителя, ми вважаємо *проблемну лекцію-діалог, мультидіалог, диспути, дискусії*. Ці методи в аспекті формування професійної позиції майбутнього вчителя мають свої особливості: дотримання атмосфери ввічливості, доброзичливості в спілкуванні; тактовність при обговоренні питань; чіткість, конкретність і грамотність при висловленні думок і позицій; зацікавлене слухання; дотримання норм мовленнєвої культури. Такі форми діалогової взаємодії, на наш погляд, забезпечують активізацію суб'єктної позиції студента педагогічного коледжу в процесі формування професійної позиції, формують навички спілкування, взаємоповаги, толерантності, сприяють розвитку вмінь аргументації думок. Результативність діалогових форм взаємодії при формуванні професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі зумовлено дотриманням низки вимог під час застосування діалогових технологій. Зокрема, при проведенні лекції-діалогу, диспуту ми пропонуємо звернути увагу на те, що рівноправ'я викладача й студентів має бути обов'язковою умовою; розв'язання педагогічних ситуацій повинно відбуватися з особистим включенням викладача і студентів; у процесі спілкування важливе місце має бути відведене емоційним проявам; викладач повинен забезпечити доброзичливу атмосферу на занятті. Дотримання цих вимог призведе до високого рівня мотивації студентів до навчання й до участі в процесі формування їхньої професійної позиції; до свідомого характеру навчання; підвищення рівня самостійності студентів; реалізації потреби студентів у суспільному визнанні та в самоактуалізації.

Вагоме значення для розвитку когнітивного компонента професійної позиції має *технологія розвитку критичного мислення*, яка полягає в проблемній постановці будь-яких навчальних ситуацій і реалізується в інтерактивних формах взаємодії. Ця технологія сприяє розвитку в студентів таких мисленневих характеристик, як гнучкість та рефлексивність мислення; формуванню уявлень

студента про адекватну професійну позицію. Це забезпечує самостійність, творчість, соціальну спрямованість і об'єктивність мислення студентів, осмисленість інтерпретації отриманої інформації, якісний аналіз різних поглядів, ефективність вирішення проблемних питань, аргументацію власних тверджень; формує самостійність і прагнення до самоствердження. Зважаючи на це, акцентуємо на значенні представленої технології в інтелектуальному розвитку майбутнього вчителя, оскільки практика реалізації професійної позиції студента педагогічного коледжу буде результативною лише за умови абсолютної впевненості студента у своїх знаннях і педагогічних вміннях.

Звернення до категорії педагогічних умінь майбутнього вчителя в аспекті нашого дослідження зумовлює застосування в процесі фахової підготовки поряд з технологіями діалогової взаємодії та розвитку критичного мислення *технології моделювання педагогічних ситуацій*, оскільки в процесі реальної практики студенти свої вміння закріплюють, а в процесі фахової підготовки – лише формують, а ефективність цього процесу забезпечена саме через моделювання, тому що, створюючи певну проблему, викладач заохочує студента до швидкого реагування та її розв'язання, формуючи тим самим особистісні та професійні якості студента, які допоможуть йому в подальшій педагогічній діяльності.

Педагогічна ситуація як взаємодія між учителем та учнем, а в нашому випадку – між викладачем та студентом, є чинником ефективного навчально-виховного впливу на студентів. При моделюванні педагогічних ситуацій у студентів педагогічного коледжу виникає можливість виходити за межі чуттєвого відображення зв'язків речей, планування дій, реалізації їх на практиці, прогнозування результатів. Цьому сприяє створення ситуацій, які б дозволяли розв'язати проблему вибору педагогічної позиції майбутнім учителем.

Моделювання педагогічних ситуацій у межах нашого дослідження є засобом розвитку когнітивного компонента професійної позиції майбутнього вчителя й випереджального формування його педагогічного досвіду, оскільки

передбачає імітацію окремо виділених компонентів педагогічної дійсності з метою акцентування уваги студентів на важливих поняттях, способах вирішення навчально-професійних проблем, та формування й зміцнення на цій основі навичок професійно-педагогічної діяльності, реалізації власної професійної позиції в ній. Це моделювання може реалізовуватися такими *прийомами*: створенням інциденту, розв'язанням ситуацій за ролями (імітацією різних типів професійних позицій).

У процесі моделювання педагогічних ситуацій відбувається багатоаспектний аналіз позицій, які займає педагог у тій чи тій ситуації. Це зумовлює необхідність застосування прийому *бенчмаркінгу* – процесу пошуку стандартного або еталонного, ефективнішого за загальноприйнятий зразка діяльності з метою порівняння з власним і вдосконалення його шляхом переймання найкращих методів роботи. Він рівною мірою містить два процеси: оцінювання й зіставлення.

Спираючись на результати досліджень В. Джефрі, Б. Шефера, С. Такера, К. Забродської, О. Карякіна [81; 95; 218; 222; 226] у галузі бенчмаркінгу, ми припускаємо, що застосування цього методу в процесі ФППМВ дозволить розвинути в студентів педагогічного коледжу прагнення освоювати й реалізовувати у власній практиці кращі зразки професійних позицій. Крім того, студенти матимуть можливість оцінювати й досвід один одного, створюючи ситуації конкуренції та успіху. Отже, бенчмаркінг забезпечить визначення, розуміння й адаптацію існуючих прикладів успішної діяльності з реалізації професійних педагогічних позицій з метою розвитку власної позиції студентів; сприятиме розумінню майбутніми вчителями деталей власних процесів управління професійною позицією; об'єктивному аналізу позицій інших студентів; упровадженню необхідних змін для власного самовдосконалення.

Засоби реалізації прийомів бенчмаркінгу в межах дисертаційної роботи представлено в спеціально розробленому спецпрактикумі „Бенчмаркінг професійної позиції майбутнього вчителя” (див. додаток А.2).

В аспекті реалізації технології моделювання педагогічних ситуацій під час формування професійної позиції майбутнього вчителя особливого значення набувають *навчально-ділові ігри*, які дозволяють спростити прояв професійної позиції майбутніх учителів у спеціально змодельованих ситуаціях, як-от: неорганізованість і недисциплінованість класу, професійна некомпетентність, конфлікти з колегами, адміністрацією, батьками, часта зміна баз практики тощо.

Навчально-ділова гра як спеціально змодельована та педагогічно організована науково-дослідна, навчально-пізнавальна або професійно-виробнича діяльність забезпечує формування соціального й професійного досвіду особистості, орієнтацію на позитивний і успішний результат та є найперспективнішим шляхом підвищення ефективності освітнього процесу у вищій школі, якості фахової підготовки студентів.

Різновидом навчально-ділових ігор в аспекті нашого дослідження є *фриланс* як спосіб самореалізації через добір зручних форм і прийомів діяльності. Спираючись на позицію Н. Грицькової [65], яка розглядає фриланс у педагогічному контексті як форму вільного вибору, планування майбутніми вчителями часу й видів діяльності, засіб реалізації індивідуальних професійних досягнень, розвитку професійних компетенцій, ми пропонуємо застосувати в якості навчально-ділової гри з розвитку професійної позиції майбутнього вчителя *педагогічний фриланс* як програвання різних типів професійних позицій педагога в спеціально змодельованих умовах з метою самоідентифікації власної професійної позиції студента. Це дасть змогу формувати в майбутніх учителів уявлення про різні професійні ролі вчителя (на прикладі програвання життєвих ролей [33]) і типи його педагогічних позицій, проаналізувати їхні переваги й недоліки, обрати власний тип професійної позиції.

Узагальненню досвіду студентів, отриманого в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі, сприятиме використання *технології створення методичного портфоліо*, що містить зібрані (створені) студентом педагогічного коледжу методичні матеріали, які він може використати в

процесі педагогічної практики й безпосередньо педагогічної діяльності (по закінченні педагогічного коледжу).

Портфоліо як певний спосіб накопичення й фіксування чужого та індивідуального професійного досвіду в період навчання сприяє подальшому професійному самовдосконаленню майбутніх учителів. За допомогою методичного портфоліо студент педагогічного коледжу зможе систематизувати дібрані й створені ним самостійно навчальні й методичні матеріали; відстежити хід і результати свого професійного становлення; портфоліо необхідне майбутньому вчителю для аналізу своєї діяльності, систематизувати навчальний і практичний досвід, який є складником системи його професійних знань, що слугують основою когнітивного компонента ППМВ.

Отже, розглянуті технології й методи забезпечують орієнтацію викладача на суб'єктний досвід студента та постійну рефлексію навчально-професійної діяльності, організацію вільної комунікації, педагогічний супровід при пошуку засобів реалізації діяльності; спонукають майбутніх учителів до самостійної роботи; сприяють виробленню спільної стратегії взаємодії; активізують процеси пізнання й уваги студентів, усвідомленість запам'ятовування навчального матеріалу, позитивні емоції, творчі здібності і, як результат, – *активне, нестандартне, діяльнісне та ціннісне ставлення майбутнього вчителя до навчання й до участі у формуванні власної професійної позиції.*

Досліджуючи проблему формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі через діяльнісну парадигму, ми звернули увагу на те, що в процесі безпосередньо навчальної діяльності студенти, вирішуючи педагогічні завдання й ситуації різного характеру, часто діють з позиції „заучування” й застосовують стандартні прийоми. Зокрема, у ситуаціях моделювання фрагментів уроків майбутні вчителі не надто вдало реалізують позицію школяра, керуючись книжковими стереотипами, і не враховують динаміки вікових і

психологічних особливостей дітей. Це, своєю чергою, сприяє розвитку неправильної професійної позиції в студента, який постає в ролі вчителя. Процес діалогічної взаємодії в таких змодельованих ситуаціях теж відбувається умовно, бо студентам часто важко передбачити хід думок дитини шкільного віку й ставити вчителю „дитячі” питання, так само непросто й студенту, який постає в ролі педагога, конструювати процес спілкування на партнерських засадах. Ураховуючи означене, ми припустили, що становлення й розвиток педагогічної позиції студентів буде відбуватися ефективніше в процесі педагогічної практики, яка сприятиме розвитку вмінь майбутніх учителів планувати стратегію й тактику власної поведінки на уроці на основі попереднього досвіду, отриманого на заняттях і під час відвідування уроків у школі; осмисленню вибору певного типу професійної позиції, прийомів, методів і форм роботи з дітьми на уроці; ефективному застосуванню їх на практиці та здійсненню на цій основі самоаналізу власної діяльності й позиції в цій діяльності.

При розробці третьої педагогічної умови ФППМВ – *організація педагогічної практики на основі технології „ДоТРеЗ” (Досвід – Тактика – Рефлексія – Застосування) з метою розвитку професійної позиції майбутнього вчителя як активного суб’єкта педагогічної діяльності* – ми спиралась на теоретичні засади застосування антропних технологій в освіті (С. Дмитрієв, Л. Редько, В. Хохлова та ін.) [72; 161; 197]; технологій тайм-менеджменту й самоменеджменту в діяльності особистості (М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі, Н. Лукашевич і ін.) [22; 123; 132; 217; 224; 225]; наукові положення про рефлексивну природу мислення й свідомості людини [133].

Керуючись ключовими положеннями суб’єктно-діяльнісного підходу, ми розглядаємо активність і самостійність студента в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі як ключові умови формування професійної позиції майбутнього вчителя, оскільки саме в процесі діяльності студенти є суб’єктами власного особистісно-професійного розвитку. Активне

включення майбутніх учителів у різні види педагогічної практики (оглядову, проведення виховних годин, пробні уроки, практика в дитячих оздоровчих таборах, перші дні дитини в школі, державна практика). Залучення студентів до практики в процесі формування професійної позиції майбутнього вчителя дасть змогу студентам усвідомлено здійснювати саморегуляцію власної діяльності (ставити цілі діяльності, планувати її, програмувати, аналізувати та корегувати), дозволить закріпити знання, отримані в процесі навчальної діяльності, виробити професійно-педагогічні вміння й навички, необхідні для утвердження професійної позиції майбутнього вчителя з урахуванням принципів активності, ініціативності, самостійності, діалогічності й творчості у фаховій підготовці педагогів.

Визначаючи ефективні підходи до побудови процесу педагогічної практики майбутніх учителів у третій педагогічній умові, ми звернулись до феномену антропних технологій.

Цікавим для нас є визначення Л.Редько [161], що саме *антропні технології* центровані на особистості як на базовій цінності й соціальній та духовній сутності людини-діяча. Їх застосування дасть ефективні результати у формуванні ППМВ, оскільки такі технології становлять структурований синтез методів організації й проведення обговорень, семінарів, дискусій, тренінгів, міні-конференцій тощо з урахуванням можливостей візуалізації цих процесів технічними чи іншими засобами та обов'язкового рівноправ'я всіх учасників цих процесів. Такий підхід до формування професійної позиції майбутнього вчителя забезпечить діалогічність, творчість цього процесу.

У ракурсі розв'язання проблеми нашого дослідження антропні технології розглядаємо як *системний метод створення, застосування й визначення всього процесу формування професійної позиції майбутніх учителів на основі врахування технічних і людських (антропологічних) ресурсів та взаємодії з оптимізації форм фахової підготовки студентів у педагогічному коледжі*. Антропні технології дозволяють активізувати студентів на заняттях, сприяють

розвитку їхньої самостійності й формуванню ключових компетенцій та здібностей, важливих для становлення професійної позиції майбутніх фахівців.

Різновидом антропних технологій, актуальних для цієї роботи, є технологія „ДоТРеЗ” (Досвід – Тактика – Рефлексія – Застосування), науково обґрунтована як засіб удосконалення практичної підготовки фахівців науковцями Л. Редько та В. Хохловою [161; 197]. Сутність цієї технології полягає у формуванні досвіду практичної діяльності особистості шляхом її поетапної реалізації. Технологія „ДоТРеЗ” застосовується при організації взаємодії в малих групах: група отримує завдання й обмінюється досвідом з поставленої проблеми, збирає своєрідний „банк початкових ідей”; співвіднівши поставлену проблему із запропонованими шляхами її вирішення, група розробляє тактику (знаходить спосіб) її розв’язання й апробує прийняте рішення на практиці; на етапі рефлексії група оцінює отриманий результат і шляхи його досягнення, участь та особистий внесок кожного учасника в результат групової взаємодії; на етапі застосування виробляється усталена стратегія використання створеної успішної моделі взаємодії щодо вирішення конкретного завдання й завдань, ідентичних їй, у реальних умовах діяльності і (за потребою) розігрується педагогічна ситуація.

Така тактика є доцільною для нашого дослідження, адже підготовка студентів до педагогічної практики та її безпосереднє здійснення становить постійну взаємодію в малих групах, – системах „викладач-методист – студенти”, „майбутній учитель – учні” та ін. У першому випадку відбувається процедура консультивання студентів – їх безпосередня теоретико-методична підготовка до проведення педагогічної практики, у другому – процес педагогічної практики в реальних умовах.

У контексті вирішення проблеми формування ППМВ застосування технології „ДоТРеЗ” сприяє розвитку педагогічних умінь і навичок через залучення студентів до різних видів педагогічної практики з метою формування педагогічного досвіду як підґрунтя реалізації професійної

позиції майбутнього вчителя в професійній діяльності. Феномен досвіду в педагогічних дослідженнях визначено як: компонент людської культури; елемент структури особистості; структурний елемент діяльності; результат взаємодії людини з навколишньою дійсністю [76; 118; 119; 153]. Процес формування ППМВ передбачає наявність у студента педагогічного досвіду. Педагогічний досвід відрізняється відображенням результатів педагогічної практики, відповідно, саме педагогічна практика є платформою для формування професійного досвіду й професійної позиції майбутнього вчителя. Формування досвіду педагогічної діяльності майбутнього вчителя як однієї з основ професійної позиції передбачає розширення й розвиток вже існуючого попереднього досвіду, активізацію саморозвитку професійної діяльності та професійної позиції майбутнього фахівця, стимулювання до самовдосконалення.

Нам імponує позиція Л. Редько, яка пропонує алгоритм реалізації технології „ДоТРеЗ”, що є актуальним для нашого дослідження з формування досвіду майбутніх учителів з розвитку професійної позиції:

I етап – ознайомлювальний („досвід”)– студенти спільно з викладачем-методистом здійснюють спостереження за професійною діяльністю досвідчених педагогів на етапі оглядової практики в школах міста; аналізують типи побачених професійних педагогічних позицій; зіставляють їх; на заняттях з професійно зорієнтованих дисциплін моделюють фрагменти уроків і педагогічні ситуації, у яких реалізують побачені типи професійних позицій, визначають їхні переваги й недоліки – так формується первинний досвід студентів щодо способів реалізації професійної позиції в педагогічній діяльності та відбувається процес самовизначення й вибору студентом професійної позиції певного типу.

II етап – стратегія („тактика”) – студенти спільно з викладачем-методистом розробляють конспект уроку (виховного заняття) за обраною тематикою й добирають такі форми й методи його проведення, які б

відповідали особливостям реалізації студентом професійної позиції певного типу.

III етап – осмислення („рефлексія”) –по закінченні уроку студенти оцінюють отриманий результат, обрану тактику проведення уроку, ступінь участі кожного в педагогічній взаємодії шляхом самоаналізу, групового аналізу та зіставлення їхніх результатів, роблять відповідні висновки.

Як стверджує С. Кашлєв, рефлексія забезпечує вироблення вмінь, спрямованих на осмислення власної діяльності [96].

Актуальним на цьому етапі буде застосування *рефлексивних технологій* з метою забезпечення постійної фіксації студентами стану свого професійного розвитку та саморозвитку, професійної поведінки й позиції в цій поведінці. Саме застосування рефлексивних технік у формуванні педагогічного досвіду й професійної позиції майбутнього вчителя як фундаменту освітнього процесу дозволить визначити ефективні міжсуб'єктні взаємини в системах „викладач – студент” та „вчитель – учень”, допоможе усвідомити студентів своє професійне „Я”.

Рефлексивними техніками, доцільними в аспекті нашої роботи, є такі рефлексивні методи й прийоми, як „рефлексивне коло”, „ключове слово”, „анкета-газета”, „рефлексивний ринг”, „метод ціннісної рефлексії”. Ці прийоми передбачають обґрунтування студентами власних думок щодо того, з чим у них асоціюються такі поняття, як: „позиція особистості”, „професійна позиція”, „педагогічна позиція”, „педагогічна професія” та ін., дозволяють висловлювати оцінки й враження у вигляді малюнків, карикатур, віршованих рядків, запитань, побажань тощо, передбачають виклик студента в центр рефлексивного кола з метою відповіді на питання про його емоційний стан, мотиви діяльності, стан знань, причини станів і оцінки дій щодо різних питань, сприяють осмисленню власного внутрішнього світу й здатності здійснювати аналіз власних дій і вчинків. Усі перераховані вище методи рефлексії стимулюють усвідомлення студентами власної стратегії поведінки

щодо педагогічного процесу та його учасників, а також – осмислення своєї професійної позиції в цій стратегії.

Отже, завдяки використанню ефективних рефлексивних технік і прийомів на етапі рефлексії студенти осмислюють отриманий результат, обрану тактику проведення уроку, ступінь участі кожного в педагогічній взаємодії шляхом самоаналізу, групового аналізу та зіставлення їх результатів.

IV етап – практично-діяльнісний („застосування”) – якщо тактика проведення уроку (підхід до побудови викладу змісту матеріалу, дібрані методи й прийоми роботи з дітьми, форма проведення заняття, тип професійно-педагогічної позиції, стратегія її реалізації) виявились ефективними для конкретного навчального предмета й для дітей конкретного віку, то результат зберігся у вигляді розробки уроку в загальній методичній скарбничці бібліотеки педагогічного коледжу, щоб студенти інших підгруп (на практиці студенти часто діляться на підгрупи) і груп могли спиратись на досвід своїх попередників.

Отже, побудова педагогічної практики за принципом „ДоТРеЗ” дасть майбутнім учителям можливість отримувати практичний досвід на діалогічних засадах і розвивати та зміцнювати на цій основі власну професійну позицію; допоможе сформувати в студентів цілісні уявлення про зміст педагогічної професії й позиції педагога, у яких вона реалізується.

Розроблені педагогічні умови формування професійної позиції майбутнього вчителя впроваджено в процес фахової підготовки педагогічного коледжу. Для зручності визначення зав’язків між елементами цього процесу, його розгляду до реалізації на практиці з метою попереднього виявлення негативних боків та своєчасного пошуку методів їх усунення ми розробили модель ФППМВ (див. додаток Г.1).

Моделювання в педагогіці дозволяє конструювати концептуально-методичні об’єкти, у яких комплексно можуть бути репрезентовані як актуальні, реальні, так і потенційні, можливі явища.

Розглядаючи процес фахової підготовки у педагогічному коледжі як послідовну зміну явищ, станів у розвитку та як сукупність послідовних дій для досягнення результатів, необхідно виявити його суб'єкти, їх взаємозв'язок, результати діяльності та етапи протікання. Для цього необхідно дослідити та описати структурні компоненти, які складають процес формування ППМВ; функціонування, взаємозв'язок та взаємовплив цих компонентів у системі процесу ФППМВ.

Моделювання процесу формування в студентів ППМВ припускає побудову системи, яка функціонує аналогічно досліджуваному процесу, що відповідає наступним умовам: між моделлю та оригіналом є відносини подібності; модель в процесі наукового пізнання заміщує досліджуваний об'єкт; вивчення моделі дозволяє одержати інформацію про оригінал.

Модель процесу ФППМВ будується нами на ідеях системного, аксіологічного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та суб'єктного підходів.

Цінність для теоретичних основ нашого дослідження становлять погляди Н. Кузьміної, яка описує педагогічну систему як взаємодію структурних (суб'єкт та об'єкт педагогічного впливу; предмет їх спільної діяльності; цілі навчання;) та функціональних (дослідницький; проектувальний; конструктивний; комунікативний; організаторський компоненти;) елементів; як структуру і зміст навчально-виховного процесу, що її складає [108].

Таким чином, будь-який педагогічний процес слід розглядати як систему, яка складається із взаємопов'язаних компонентів. Модель як цілісне утворення, що базується на системному підході, також характеризується структурністю. Її центральним компонентом є мета, яка визначає конкретний орієнтир дій, компоненти діяльності (процес, предмет, умови та засоби), і найбільше – продукт діяльності, її кінцевий результат.

Модель процесу формування досліджуваного феномена передбачає опис його закономірностей, механізмів динаміки розвитку. Побудова такої

моделі вимагає виконання ряду кроків: урахування психологічних, соціальних та вікових особливостей конкретного вікового періоду, в нашому випадку – студентського, які суттєво впливають на становлення особистісних цінностей і ціннісних ставлень особистості; виділення стадій та механізмів (рівнів, етапів) розвитку досліджуваного феномена, що забезпечують саморух процесу; розгляд пропонованої моделі як схеми цілісного педагогічного процесу з конкретною метою, засобами педагогічного впливу та прогнозованими результатами.

При розробці моделі формування професійної позиції майбутнього вчителя ми враховувати змістовний і процесуальний аспекти цього процесу: змістовний аспект формування професійної позиції майбутнього вчителя пов'язаний з освоєнням педагогічних знань і кращих педагогічних практик, орієнтацією їх на соціальну значимість, а процесуальний – із утіленням цих знань і практичних умінь у власній професійній позиції, яка реалізується в педагогічній діяльності.

Моделювання процесу формування ППМВ у контексті аксіологічного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та суб'єктного підходів дозволяє розглядати студента як активного учасника, суб'єкта діяльності, який, формуючись у діяльності та у спілкуванні з іншими людьми, визначає її характер. У центрі фахової підготовки перебуває майбутній вчитель як особистість і вся освіта будується з обліком його минулого досвіду особистісних рис (І. Зимня) [87; 88].

Індивідуальний суб'єктний досвід студента являє собою джерело самопізнання й професійного самовизначення. З позицій цього досвіду визначається особистісна і професійно-педагогічна спрямованість, яка забезпечує прийняття норм педагогічної дійсності, інтеріоризує її в індивідуальне бачення навколишнього світу і приводить до формування ППМВ.

Створення моделі ФППМВ базувалось на таких концептуальних ідеях:

1. Ключовим суб'єктом педагогічного процесу є майбутній вчитель. Педагогічна діяльність спрямовується на його розвиток.
2. Студент педагогічного коледжу є особистістю зі сформованими індивідуальними рисами і суб'єктними властивостями, серед яких виокремлюється ППМВ.
3. У процесі фахової підготовки формуються характерні особливості ППМВ, які виявляються в особистісних якостях студента.
4. ППМВ формується у процесі фахової підготовки. Таким чином, особистість студента постійно знаходиться у соціально-професійному середовищі, в якому вона постійно підпорядковується суспільним та педагогічним впливам у всіх сферах навчально-професійної діяльності. В окремих випадках вони спеціально задаються параметрами та умовами. Спеціально організовані впливи відповідають професійно-педагогічним вимогам і найбільш сприяють ФППМВ.
5. Для процесу ФППМВ студента педагогічного коледжу характерна поетапність.
6. Наповнення процесу фахової підготовки комплексом освітніх форм, методів і засобів, спрямованих на ФППМВ, підвищить його ефективність. Вибір форм організації процесу фахової підготовки у педагогічному коледжі, та процес ФППМВ, залежить, перш за все, від поступовості навчально-виховної діяльності.
7. Система педагогічних впливів на студента передбачає проміжні результати, які формуються в підсумковий результат. Послідовність організаційних засобів формування ППМВ забезпечить певний рівень її сформованості.

Модель формування ППМВ в процесі фахової підготовки педагогічного коледжу розуміється нами як динамічна педагогічна система, спрямована на формування професійної позиції майбутнього вчителя на основі наукового обґрунтування комплексу педагогічних умов її реалізації.

Модель формування ППМВ відображує перспективи, мету й засоби розвитку оригіналу цього процесу, його прогресивної зміни. Вона дозволяє виявити: педагогічні умови, що детермінують цей процес; його структурні компоненти (цільовий, концептуальний, змістовний, процесуальний і критеріально-оцінний); функції (світоглядну, мотиваційну, професійної соціалізації, самоідентифікації, рефлексивну, діяльнісно-перетворювальну, мобілізаційну, регулятивну, функцію самопрезентації.), які визначають мету, принципи, зміст фахової підготовки студентів педагогічного коледжу на кожному етапі навчання; комплекс форм, методів і засобів організації професійної підготовки, що забезпечують формування необхідного рівня ППМВ.

Сконструйована нами структурно-функціональна модель ФППМВ в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі включає п'ять блоків: цільовий та концептуальний, які містять ідею, ціль і завдання діяльності; змістовний і процесуальний – зміст, алгоритм, основні форми і напрямки роботи, критеріально-оцінний – критерії і показники результативності даного процесу. Відображення цих блоків у моделі дозволяє отримати інформацію про структурну, функціональну і процесуальну сторони процесу ФППМВ і сформувати цілісне уявлення про цей складний психолого-педагогічний феномен.

Цільовий та концептуальний блоки представленої моделі являють собою центральний конструкт її цілепокладання та відображають мету, сучасну освітню парадигму, методологічні підходи й принципи побудови моделі. Ці блоки становлять теоретичне підґрунтя формування професійної позиції майбутнього вчителя. Ключовим параметром моделі процесу формування професійної позиції майбутнього вчителя в умовах фахової підготовки у педагогічному коледжі є мета, яка спрямована на конкретний результат – перехід на більш високий рівень професійної позиції. Взаємозумовленість мети і результату представленої моделі забезпечується системністю функціонування і реалізації етапів процесу формування професійної позиції студентів педагогічного коледжу в умовах

фахової підготовки, доцільністю обраних методів і форм роботи по розвитку кожного компонента професійної позиції майбутнього вчителя як елемента цілісної єдності, ефективністю засобів моніторингу рівнів сформованості досліджуваного явища як підґрунтя для прогнозування і планування подальшої діяльності по формуванню педагогічної позиції майбутнього фахівця.

У цільовому та концептуальному блоках моделі формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі закладені відповідні особистісно зорієнтованій освітній парадигмі фундаментальні методологічні підходи, завдяки яким реалізація цього процесу стає можливою.

Складовими цільового та концептуального блоку моделі ФППМВ виступають функції цього феномену.

Метою професійної діяльності викладачів педагогічного коледжу, є спрямування на реалізацію цілей процесу ФППМВ, що передбачає:

- забезпечення студентів інформацією про професійну діяльність педагога, його професію і позицію в цій професії, її структурні компоненти, особливості прояву та засоби розвитку;

- включення відповідного контексту в зміст дисциплін фахової підготовки, як у процесі навчальної діяльності, так і в процесі педагогічної практики;

- застосування активних методів навчання, адекватних цілям і етапам формування ППМВ у студентів педагогічного коледжу;

- розвиток суб'єктної активності особистості студента, що вимагає від нього особистісної участі в становленні себе як майбутнього фахівця, розвитку професійної самосвідомості;

- урахування ключових положень особистісно зорієнтованих, антропних технологій, засобів коучингу і модерації, прийомів таймменеджменту і самоменеджменту, сучасних рефлексивних технік з метою стимулювання особистісних досягнень студентів у процесі фахової підготовки та підвищення значимості ставлень майбутнього вчителя до своїх

досягнень у діяльності;

– створення проблемних педагогічних ситуацій й стимулювання рефлексії при їх моделюванні й вирішенні в навчально-виховному процесі, що сприяє розвитку особистості й дозволяє ставати суб'єктом власної діяльності;

– реалізацію індивідуальної стратегії розвитку професійної позиції майбутнього вчителя, що спирається на рівні розвитку суб'єктних і особистісних характеристик студентів.

Змістовний і процесуальний блоки моделі формування ППМВ презентують зміст і етапи цього процесу в професійній підготовці, механізм реалізації педагогічних умов, які включають комплекс дидактичних форм, методів, засобів і технологій навчання, що дозволяють одержати відповідний результат.

Ці блоки деталізують процес розвитку кожного компонента професійної позиції майбутнього вчителя, який спирається на існуючий життєвий досвід студентської молоді, її мотивацію до професійно-педагогічної діяльності (інтереси до професії, мотиви захопленості спілкуванням і ін.); важливі професійно значущі соціальні якості (товариськість, доброзичливість, повага до оточуючих, тактовність, ініціативність й ін.); здібності особистості (комунікабельність, толерантність, креативність й ін.).

У змістовному та процесуальному блоках моделі формування ППМВ чітко простежуються:

1. Аспекти формування ППМВ через розвиток когнітивної та ціннісно-мотиваційної сфери особистості студента, системно-діяльний характер процесу ФППМВ, самоорганізація й самоврядування; включення в зміст фахової підготовки системних, логічно вибудованих наукових знань, як загальнокультурного, так і спеціального, професійно характеру з метою формування уявлень про ППМВ.

2. Мотивація пізнавальної діяльності студентів, спрямована на пошук і освоєння нової інформації про педагогічну діяльність, професійну позицію педагога у цій діяльності; вимоги, що висувуються до особистості професіонала, розвиток професійно-позиційних інтересів, що сприяють розвитку професійної самосвідомості майбутнього фахівця і його конкурентноспроможності на сучасному ринку праці. Мотивація пізнавальної діяльності студентів реалізується через комплекси методів і форм організації процесу професійної фахової підготовки, спрямованого на формування ППМВ.

Змістовний та процесуальний блоки моделі ФППМВ поетапно розкривають зміст фахової підготовки педагогічного коледжу, спрямований на формування професійної позиції студентів.

Термін „підготовка” визначається у науковій літературі як процес навчання; формування необхідних знань для будь-чого; як запас знань, отриманий будь-ким – як процес і результат навчання [175; 190; 192]. Відповідно *фахову підготовку майбутнього вчителя у педагогічному коледжі* розумітимемо як професійну підготовку, що ґрунтується на засадах фундаментальної освіти, а *формування професійної позиції майбутнього вчителя в умовах фахової підготовки у педагогічному коледжі* як цілеспрямований і чітко структурований процес, який дозволить забезпечити наукову обумовленість навчальних планів і програм фахової підготовки майбутніх учителів, сучасність і гнучкість методів та засобів навчально-виховної роботи, інтеграцію навчального процесу і виховної роботи в простір гуманізму, компетентності та суб’єкності.

Фахова підготовка майбутнього вчителя являє собою процес, який:

1. Не визначається часовими межами, оскільки особистості притаманне прагнення розвиватись професійно, культурно й інтелектуально;
2. Дає можливість студентові продовжувати удосконалюватись в самоосвіті і післяосвітній педагогічній діяльності;

3. Сприяє формуванню у майбутніх учителів нових професійних компетенцій, що диктуються швидкозмінними освітніми вимогами.

Важливими передумовами необхідності пошуку якісно нових підходів до організації процесу фахової підготовки у педагогічному коледжі, здатної забезпечити формування професійної позиції майбутнього вчителя, виступають сучасні вимоги системи вищої освіти до майбутніх фахівців. Ці вимоги продиктовані швидкою трансформацією суспільства і життя в інформаційний простір, де суб'єктні якості і мобільність, здатність швидко орієнтуватись у складних ситуаціях і творчість, неординарність і гнучкість мислення виступають на перший план.

Слід зауважити, що при якісно новому підході до організації та реструктуризації процесу фахової підготовки майбутнього вчителя у педагогічному коледжі необхідно враховувати такі чинники, як умови малого міста, наявність розгалуженої системи соціального партнерства, особистісні та індивідуальні особливості студентів конкретного педагогічного навчального закладу (коледжу): їхні інтереси, наявність або відсутність у них позитивного суб'єктного досвіду участі в соціально корисній діяльності, рівень їх соціалізації та соціальної адаптації й ін. Зважаючи це, фахову підготовку майбутніх учителів у педагогічному коледжі можна розглядати як невід'ємний складник професійної освіти майбутніх учителів, що ґрунтується на глибоких знаннях спеціальних, психолого-педагогічних дисциплін, здатності відповідати сучасним освітнім вимогам.

У змістовному та процесуальному блоках моделі формування ППМВ, розкривається загальнонауковий, загальнопрофесійний та фаховий освітні потенціали підготовки майбутнього вчителя; передбачається оволодіння нормами, цінностями, професійними знаннями, які отримують студенти в процесі навчально-пізнавальної та навчально-практичної діяльності; поєднуються методики, що регламентують форми організації, методи, засоби та технології формування в майбутніх учителів ППМВ – моделювання та вирішення проблемних педагогічних ситуацій, участь у коуч-сесіях та

модеративних семінарах з тематики розкриття феномену педагогічної позиції, побудова процесу педагогічної практики на засадах антропних технологій.

Дидактичне і методичне забезпечення змодельованого процесу формування ППМВ полягає у розробці спецкурсу „Професійна позиція майбутнього вчителя” і спецпрактикуму „Бенчмаркінг професійної позиції майбутнього вчителя”, що дозволило:

- удосконалити процес фахової підготовки шляхом включення педагогічних умов ФППМВ і забезпечити усвідомлення і прийняття студентами мети професійної діяльності;

- формувати уявлення про професію вчителя, професійний ідеал, педагогічну позицію та особливості її проектування;

- розвивати ціннісне ставлення до педагогічної діяльності та вміння компетентного вирішення професійних завдань;

- розвивати педагогічні вміння та здібності;

- сприяти удосконаленню механізмів рефлексивної діяльності студентів.

Процес ФППМВ являє собою професійне зростання, становлення особистості студента від висхідного рівня його потенційних професійних даних (особистісних професійно значимих якостей, комплексу знань, умінь і навичок), уявлень про ППМВ до чітко сформованого позитивного образу „Я” і уявлень про професійну позицію як самостійний науковий феномен.

Досліджені в попередніх параграфах зміст, сутність і структура професійної позиції майбутнього вчителя передбачають поетапне включення студентів у процес фахової підготовки, відповідно, ФППМВ здійснюється поступово в ході цілеспрямованого процесу професійної підготовки.

Етапи фахової підготовки майбутніх учителів мають відповідати цілям і змісту педагогічної діяльності, логіці й особливостям процесу навчання, які обумовлюють діяльність студентів:

- перший – пропедевтичний – обумовлений традиційною навчальною діяльністю;
- другий – пізнавально-дійовий – головне місце приділяється практичній діяльності, розвитку індивідуальних рис, реалізації здібностей студентів;
- третій – особистісно-рефлексивний – самоаналізу, рефлексії, придбання досвіду професійної діяльності.

На пропедевтичному етапі студент виступає об'єктом одержуваної інформації й проявляє до неї суб'єктивне ставлення, зумовлене життєвим досвідом, світоглядними орієнтирами, індивідуальною системою життєвих цінностей, що виражається у розширенні уявлень про ППМВ.

Процес фахової підготовки спрямований на формування базової основи для розвитку ППМВ: знань про педагогічну професію й вимог до неї; особистість вчителя-професіонала; професійну позицію вчителя; індивідуальні стратегії розвитку ППМВ, її типи; умінь постановки цілей професійного розвитку та визначення шляхів їх досягнення; про професійні ролі, про суспільні вимоги до сучасного вчителя.

На пізнавально-дійовому етапі створюються педагогічні умови для розвитку професійної позиції студента; систематизації, коректування і поглиблення знань про засоби формування ППМВ, що припускає: формування позитивного ставлення до професійного становлення і до ППМВ; конкретизацію й деталізацію її образу; знайомство з основами формування професійної позиції, бенчмаркінг педагогічної позиції студентів за визначеним алгоритмом розвитку й апробації ППМВ (див. додаток А2); коуч-сесії за моделлю GROW; актуалізацію функціонування в студента процесів самовиховання, самоосвіти, самоорганізації, самореалізації і самопізнання. На цьому етапі фахової підготовки студенти включені у активну навчальну діяльність, яка визначається її цілями і змістом.

На особистісно-рефлексивному етапі студент формує внутрішню позицію, перебуває в ситуації прийняття самостійного рішення, стає здатним до усвідомленого самоаналізу власних дій.

Особистісно-рефлексивний етап спрямований на осмислення досвіду професійної діяльності, прояв потреби в побудові майбутньої професійної позиції, професійному саморозвитку і самовдосконаленні, що актуалізує навчально-професійну і практичну діяльність студентів, яка реалізується в ході проходження педагогічної практики.

Фахова підготовка на даному етапі включає:

1. Практикування і закріплення на практиці в умовах реальної професійної діяльності різних типів ППМВ.
2. Поглиблення знань про можливості реалізації професійної позиції у педагогічній діяльності.
3. Розвиток безпосередніх навичок і вмінь реалізації ППМВ. Даний етап реалізується паралельно з першим і другим етапами. Його мета – навчити студентів самостійно оцінювати рівень сформованості ППМВ, аналізувати отримані результати і розробляти рекомендації з подальшого розвитку і саморозвитку.

Пізнавально-дійовий етап ФППМВ відбиває теоретичний і практичний аспекти процесу фахової підготовки.

Комплекс методів навчання визначається цілями й змістом кожного етапу процесу ФППМВ і містить у собі крім традиційних, також методи активного навчання, застосування інтерактивних методів (імітаційно-рольове моделювання, ділові ігри, діалогічні методи, рефлексивні техніки, технологію портфоліо тощо). Кожний із цих методів має свій контекст, що відтворюється, рівень активності учасників і обумовленість рівня проблемності залежно від етапу навчання.

Так, на першому етапі навчання, поряд із традиційними методами, використовуються нестандартні методи навчання, які полягають у:

- органічному поєднанні зовнішнього педагогічного впливу на розвиток професійної позиції майбутнього вчителя і саморозвитку позиції самими студентами шляхом самотренувань, засобами безпосереднього спілкування;

- навчальних бесідах, модеративних семінарах, брейнрайтингах, коучингових заняттях;

- зверненні до антропних технологій, технік і прийомів таймменеджменту і самоменеджменту в педагогічній діяльності.

Комплекс засобів навчання передбачає використання сучасних підручників, навчально-методичних посібників з дисциплін професійної підготовки, дидактичних матеріалів, інформаційних засобів навчання.

Реалізація активної взаємодії викладачів і студентів у процесі організації індивідуальної, індивідуально-групової, групової і колективної роботи в умовах співробітництва, побудованих на позиціях суб'єкт-суб'єктних відносин дозволяє формувати додаткову мотивацію до освоєння професійно-значимої інформації й її творчого здійснення в практичній діяльності.

Тому, важливим структурним елементом моделі є комплекс форм процесу фахової підготовки, які визначаються видами діяльності організованими на етапах навчання.

Формами організації діяльності студентів є:

- на першому етапі – традиційна навчальна діяльність (лекції, практичні заняття і семінари);

- на другому етапі – активна пізнавальна і практична діяльність, що реалізується в ділових іграх, спецкурсі, спецпрактикумі, моделюванні педагогічних ситуацій тощо;

- на третьому етапі – навчально-професійна діяльність, що втілюється в педагогічній практиці.

Критеріально-оцінний блок моделі передбачає цілеспрямованість і системність оцінювання рівня сформованості ППМВ. Це забезпечується

відповідною критеріально-рівневою базою (підрозділ 1.3.) з метою діагностики, оцінки й прогнозування результатів формування ППМВ.

Діагностика здійснюється на всіх етапах фахової підготовки, припускає контроль і корекцію процесу ФППМВ, що сприяє високій результативності цього процесу.

Оцінка й прогнозування полягає в порівнянні отриманих результатів з передбачуваними, співвіднесенні цих результатів з відповідними критеріями, проектуванні перспектив подальшого розвитку ППМВ, які передбачають незавершеність моделювання через відсутність можливості максимально точно спрогнозувати кінцевий розвиток усіх елементів процесу формування ППМВ.

Критеріально-оцінний блок представлено сукупністю методик, методів, способів діагностики, які сприяють якісному моніторингу рівня сформованості професійної позиції студентів педагогічного коледжу. Його результатом є: розуміння майбутнім учителем наявності ППМВ; бажання реалізувати її у професійній діяльності.

Представлена модель дозволяє:

- умотивовувати студентів до ФППМВ;
- контролювати рівень ефективності ФППМВ;
- конкретизувати вимоги педагогічної професії до особистості вчителя й усвідомити студентами значення професійної позиції для успішної діяльності;
- підвищити рівень самостійності студентів;
- спостерігати вплив педагогічних умов ФППМВ на якість процесу фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Процес фахової підготовки, побудований на основі розробленої моделі, дозволяє досягти бажаного результату: сформувати в студентів педагогічного коледжу професійну позицію.

Таким чином, розроблена модель являє собою сукупність зв'язаних компонентів, що становлять певну цілісну систему і виконують

багатофункціональне призначення. Виділення блоків у моделі дозволило розбити її на компоненти, які забезпечують більш чітке уявлення про цілеспрямований процес ФППМВ, а також про структурний взаємозв'язок його основних складників, а саме: фундаментальних цілей фахової підготовки; змісту навчальних програм; комплексу методів, форм, засобів освіти.

Визначені нами педагогічні умови формування ППМВ у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі дозволяють здійснювати ефективний вплив на розвиток ціннісних ставлень студентів до педагогічної професії, умотивованість вибору педагогічних позицій; трансформують розвиток дитини у сферу особистісних цінностей майбутнього вчителя. Організація навчально-виховного процесу в таких умовах дасть можливість формування активного педагога, здатного до самоосвіти, творчості, самовдосконалення й постійного розвитку власної професійної позиції.

2.2. Упровадження педагогічних умов формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі

Визначення в теоретичній частині дисертаційної роботи змісту й структури ППМВ, її критеріїв та рівнів сформованості; обґрунтування педагогічних умов формування професійної позиції майбутнього вчителя є достатньою підставою для побудови експерименту, спрямованого на перевірку ефективності педагогічних умов формування ППМВ у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Вирішення завдань дисертації передбачало проведення формувального етапу експерименту, який реалізовано такими етапами:

Аналітичний етап – проведення вхідної діагностики сформованості ППМВ студентів педагогічного коледжу; визначення навчально-методичного забезпечення формувального етапу експериментального дослідження.

Практичний етап – реалізація педагогічних умов формування ППМВ у процесі навчальної діяльності, педагогічної практики; поглиблення знань студентів про сутність професійної позиції, її структуру та типи, можливості формування; розвиток мотивації й ціннісного ставлення майбутніх учителів до педагогічної професії й формування ППМВ через залучення студентів до нестандартних форм міжособистісної взаємодії; збагачення інтелектуального потенціалу студентів у процесі фахової підготовки на принципах діалогічної взаємодії; організація педагогічної практики на засадах антропних технологій, що передбачає суб'єктне включення студента в процес формування ППМВ, рефлексію власної педагогічної діяльності й позиції в цій діяльності, розвиток умінь вибудовувати особистісні стратегії й тактики поведінки.

Творчо-перетворювальний етап – висвітлення проблеми формування ППМВ у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного та фахового циклів з метою розширення уявлень студентів про професійну позицію вчителя як філософський, соціально-психологічний та педагогічний феномен; про особливості реалізації професійної позиції вчителя в педагогічних ситуаціях різної складності, з дітьми різних вікових категорій; реалізація спецкурсу „Професійна позиція майбутнього вчителя”, спецпрактикуму „Бенчмаркінг професійної позиції майбутнього вчителя”; включення студентів у процес педагогічної практики з метою переходу особистісної позиції майбутнього вчителя в професійно-педагогічну.

Результативний етап – організація й проведення підсумкової діагностики сформованості ППМВ студентів та визначення подальших перспектив дослідження проблеми формування ППМВ у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Формувальний експеримент передбачає поступове залучення студентів у процес навчальної й практичної діяльності з формування ППМВ у процесі фахової підготовки. З цією метою зміст курсів соціально-гуманітарного та професійно зорієнтованого циклів доповнено інформацією про професійну

позицію вчителя як наукову категорію, поняттями „позиція особистості”, „професійна позиція”, „педагогічна позиція”, відомостями про типи професійних позицій учителя; формами й методами, що сприяють розвитку ціннісного ставлення майбутнього вчителя до формування ППМВ.

З метою вирішення завдань формувального етапу експериментального дослідження впроваджено розроблені та обґрунтовані в підрозділі 2.1 педагогічні умови формування ППМВ.

Упровадження першої педагогічної умови в процес фахової підготовки педагогічного коледжу передбачало: уведення в зміст фахової підготовки студентів педагогічного коледжу технологій коучингу й модерації; реалізацію спеціально розробленого спецкурсу „Професійна позиція майбутнього вчителя”.

Одним із засобів розвитку ціннісно-мотиваційного компонента професійної позиції майбутнього вчителя при реалізації першої педагогічної умови обрано такі прийоми модерації, як модеративні семінари, техніки брейнрайтингу та „Mind-mapping”.

При проведенні модеративних семінарів за темами „Позиція керівника і позиція наставника: переваги і недоліки”, „Ефективні методи розвитку професійної позиції” ми керувалися принципами модерації, науково обґрунтованими в працях Г. Хаусмана та С. Вахтела [220; 227]. Це принципи візуалізації, партнерства, діалогічності. Алгоритм побудови модеративних семінарів передбачав обов’язкове записування (фіксацію) ідей студентів на картки; їх подальше структурування; вибір і аналіз найуспішніших варіантів.

Модеративні семінари з проблем формування ППМВ були організовані з обов’язковим дотриманням таких умов: модератор (викладач) не оцінював висловлювання студентів чи стиль їхньої поведінки; ініціював обмін думками, не провокував виникнення суперечок між учасниками семінарів; усвідомлював свою відповідальність за результат. Це забезпечувало усвідомленість студентами результатів обговорення.

Спираючись на теоретичні засади організації модеративних семінарів [220; 227], ми розробили власну тактику їх проведення у вигляді такого алгоритму:

I. Обговорення й складання розкладу семінару: до початку семінару студенти визначають коло питань і записують його на дошці, указуючи прізвища, час виступу, залишаючи місце для фіксації позицій інших студентів з цих питань. Важливо, щоб модератор (викладач) слідкував за черговістю виступів і залишав записи на дошці, у полі зору кожного студента з метою більш глибокого розуміння обговорюваної теми.

II. Визначення переваг і недоліків

Модератор (викладач) при вирішенні проблемних питань формування ФППМВ пропонує студентам записувати на індивідуальні картки переваги й недоліки різних типів професійних позицій, методів і засобів їх формування тощо. Важливою умовою цього етапу є самостійне коментування студентами власних пропозицій та їх дискусивне обговорення, що сприяє глибокому осмисленню майбутніми вчителями отриманої інформації й збагаченню їх знань про ФППМВ.

III. Визначення плану дій

Під час обговорення проблеми ФППМВ модератор (викладач) визначає разом зі студентами коло практичних завдань, які необхідно вирішити в ході модеративного семінару й фіксує їх на дошці із обов'язковим зазначенням імен учасників, часу виконання завдань та ін. Це дозволяє здійснювати ненав'язливий контроль за діяльністю студентів, спрямованого на досягнення високого результату.

При проведенні модеративних семінарів за темами „Позиція педагога – позиція ціннісного ставлення до дитини”, „Цінності і мотиви педагогічної діяльності” нами також були застосовані методи *ціннісного аналізу та вибору осмислених цінностей*, згідно з якими студенти обговорювали переваги й недоліки різних типів професійної мотивації: мотивації успіху, престижу, заробітку; аналізували існуючий у науці перелік особистісних і професійних

цінностей з метою визначення педагогічних цінностей і осмислення їх особистісної значущості.

Зокрема, метод ціннісного аналізу передбачав розгляд різних ставлень студента до педагогічної діяльності та її суб'єктів з позицій їхньої ціннісної значущості для майбутнього вчителя. Предметом аналізу стали педагогічна професія, учні, учителі як колеги й наставники, батьки, викладачі-методисти та ін. У низці випадків акцент ставився на розгляд вікових і індивідуальних особливостей, потреб і інтересів дітей, можливі прояви їхньої поведінки (і позитивні, і негативні). Це сприяло більш глибокому усвідомленню студентами ціннісного ставлення як ключової характеристики професійної позиції майбутнього вчителя.

З іншого боку, застосування модеративної техніки *брейнрайтингу* в процесі впровадження першої педагогічної умови зацікавило студентів можливостями візуалізації й створення вільних асоціацій. При проведенні брейнрайтингу „Типи професійних позицій сучасного вчителя” студенти знайомились з існуючими підходами до класифікації педагогічних позицій, записували власні авторські ідеї на папері й передавали по колу іншим учасникам брейнрайтингу, котрі, на фоні створення асоціацій з отриманих ідей, розширювали їх і створювали власні ідеї. У цьому руслі цікавими й актуальними виявились ідеї студентів-першокурсників, які акцентували на тому, що професійна позиція сучасного вчителя має бути спрямована на освоєння й оволодіння професійними знаннями та інформаційними технологіями; що сучасний учитель має володіти інноваційними технологіями навчання й виховання та виявляти зацікавленість до результатів освітньої діяльності своїх учнів. Такі висновки студентів дозволяють стверджувати, що застосування модеративної техніки брейнрайтингу в процесі формування професійної позиції майбутнього вчителя та її ціннісно-мотиваційного компонента сприяє усвідомленню майбутніми вчителями результатів власної навчальної діяльності як основи майбутніх професійних знань і вмінь; стимулює розвиток мотивації:

внутрішніх професійних мотивів (мотивів утвердження в педагогічній професії, принесення користі суспільству тощо), зовнішніх позитивних професійних мотивів (мотивів на досягнення успіху, мотивів престижу і ін.), позитивних педагогічних установок (установок на успішну професійну діяльність, на встановлення позитивного мікроклімату в колективі дітей, на особистісне професійно-педагогічне зростання), впливає на формування адекватної системи педагогічних цінностей (цінність отримання знань, цінність розвитку особистості дитини тощо).

Значні позитивні результати у формуванні ціннісно-мотиваційного компонента професійної позиції майбутнього вчителя дало застосування такого прийому модерації, як вирощування ідей („Mind-mapping”), який передбачав розгортання думки та ідеї з проблем формування професійної позиції студентів педагогічного коледжу через асоціації, обґрунтування та пошук доводів „за”. Цей прийом передбачає систематизацію матеріалу про феномен педагогічної позиції за принципом від часткового до загального за такими етапами: визначення проблеми, карткове (письмове) опитування, систематизація, обговорення, „титuluвання” ідей, „пунктуація” (визначення важливих пріоритетів) та осмислення цінності професійної позиції для особистості майбутнього вчителя. Особливістю застосування цієї техніки є обов’язковість дотримання принципу візуалізації обговорюваного матеріалу. Відповідно в контексті нашого дослідження, зокрема, при проведенні модеративного семінару „Педагогічна позиція сьогодні”, ми пропонували студентам фіксувати свої ідеї на картках з метою їх подальшого ефективного структурування. Це забезпечило усвідомленість студентами результатів обговорення. Так, працюючи над завданням побудови стратегії роботи вчителя з позицією наставника, студенти створювали „банк ідей” щодо вирішення проблемних педагогічних ситуацій педагогом, який наслідуює й пропагує таку позицію: даючи відповіді на питання: „Як має поводитись педагог-наставник у ситуації, коли учень систематично пропускає заняття без поважних причин, пояснюючи свою поведінку „сімейними обставинами”,

студенти шляхом організованого спільного обговорення доходили спільних висновків про те, що педагог, який пропагує позицію наставника і сприймає її як особистісний стиль у професії, повинен: не бути суворим і авторитарним, але й не ліберальним у ставленні до учня, який прогулює заняття; дотримуватися принципів демократичності й дипломатичності при спілкуванні з проблемним учнем; зв'язатись з батьками й обговорити ситуацію, що склалася; спробувати вплинути на учня через учнівський колектив і ін. З представленого „банку ідей” студенти, працюючи в команді, змогли передбачити різні варіанти розвитку подій і запропонувати доцільні шляхи вирішення можливих аспектів проблеми, тобто застосування визначених прийомів модерації дозволяло студентам „вирощувати” ідеї від часткового до загального та осмислено їх обґрунтовувати. При цьому спільна діяльність викладача (модератора) і студента весь час будувалась на суб'єкт-суб'єктних засадах і призводила до розвитку в студентів навичок самоуправління.

У розвитку мотиваційно-ціннісного компонента професійної позиції майбутнього вчителя важливу роль відіграло застосування технології коучингу як збалансованої співпраці в команді на основі цілеспрямованої та динамічної побудови процесу комунікації. Коучами в межах нашого дослідження стали і досвідчені студенти-старшокурсники, і викладачі-методисти, учителі шкіл. Зокрема, при проведенні коуч-сесій „Професійна позиція як ознака педагогічного професіоналізму”, „Професійна позиція сучасного вчителя”, „Моя професійна позиція” коучі пропонували гравцям обґрунтувати доцільність тієї чи тієї педагогічної позиції (позиції диктатора, тьютора, наставника та ін.), не даючи прямих вказівок й поступово підштовхуючи студентів до правильного рішення. Студенти в межах такої діяльності давали обґрунтовані відповіді щодо доцільності в умовах освіти XXI століття застосування позиції тьютора, особливо в аспекті дистанційної освіти, де фіксується високий рівень самостійності освітньої діяльності; позиції модератора як педагога з високим рівнем розвитку організаторських здібностей та інших позицій.

Ураховуючи особливості організації коучингу, при проведенні коуч-сесій ми керувались принципами усвідомленості та відповідальності й будували процес взаємодії за загальноприйнятими для коуч-сесій етапами:

1. Установлення контакту коуча (викладача) зі студентами.
2. Обговорення й визначення теми, мети, бажаного результату, який прагнуть отримати студенти в процесі взаємодії.
3. Аналіз проблемних педагогічних ситуацій, обговорення індивідуальних поглядів студентів на ситуацію. Прикладами таких проблемних ситуацій були завдання на зразок: „Учень під час уроку демонструє зневагу до Вас при однолітках. Яку позицію Ви проявите?“, „На перерві відбулась бійка між учнями. Які професійні позиції має проявити класний керівник щодо кожного учня окремо, батьків учнів?“ та ін.
4. Формулювання майбутніми вчителями самостійних висновків.
5. Підведення підсумків, оцінювання результатів коуч-сесії спільно

Така організація коуч-сесій сприяла виробленню в студентів умінь цілепокладання, розвитку інтелектуальних та практичних здібностей, важливих для ціннісно-мотиваційного компонента професійної позиції майбутнього вчителя.

Високу результативність показала коуч-сесія „Моя професійна позиція“, організована й проведена за моделлю GROW у такому алгоритмі: студенти ставили перед собою цілі – обрати для себе професійну позицію (або позиції) певного типу; співвідносили ці особистісно-професійні цілі з цілями сучасної освіти, тобто аналізували, на скільки їхні бажання реальні й адекватні сучасним вимогам ринку праці до майбутнього фахівця. Прикладом таких цілей були: бажання сформувати тьюторську позицію, оскільки вона сприяє розвитку самостійності учнів, або прагнення розвинути суб'єктну позицію, при цьому бути демократичним учителем, але суворим – щоб учні слухались і поважали. Співвідносячи поставлені цілі з реальними умовами й вимогами сучасної системи освіти, студенти робили висновки про те, що позиція тьютора дійсно є ефективною, але за певних обставин, оскільки скеровувати учнів лише на

самостійну роботу на етапі шкільного навчання, коли їхні індивідуально-психологічні та вікові особливості вимагають від учителя активного викладання і співпраці, недоцільно; з іншого боку, говорячи про суб'єктну позицію, студенти вдало співвіднесли її риси зі швидким інформаційним розвитком суспільства, із соціально-економічними перетвореннями, з ключовими вимогами особистісно зорієнтованої освіти й надали цій позиції важливого значення. Крім того, студенти дійшли висновку, що в кожній окремо взятій педагогічній ситуації вчитель може застосовувати і окремо взяті, і комплекс педагогічних позицій. На третьому й четвертому етапах коучингу за моделлю GROW майбутні вчителі усвідомлено обирали варіанти професійно-педагогічних позицій, які їм імпонували, і пропонували шляхи їх розвитку, тобто склали індивідуально-особистісні стратегії формування професійної позиції майбутнього вчителя й репрезентували їх. У цих стратегіях студенти акцентували на важливості обізнаності й компетентності фахівців педагогічних спеціальностей як на підґрунті будь-якої професійної позиції вчителя; гуманістичній спрямованості позиції вчителя; на мобільності й активності особистості студента тощо.

Елементи коучингу впроваджувались в процесі педагогічної практики студентів.

З цією метою нами було розроблено алгоритм вирішення проблемних ситуацій в умовах реальної практики на засадах коучингу:

1. Створення атмосфери безпеки і довіри, надання підтримки.

Учителі шкіл пропонували студентам спільно проводити уроки з різних навчальних дисциплін, керуючись принципами партнерства і демократичності, що спонукало майбутніх учителів до відкритого спілкування з наставником, відсутності страху і перешкод при постановці запитань професійного характеру.

2. Забезпечення максимально високої мотивації за рахунок комплексного зв'язку цілей педагогічної діяльності.

За допомогою залучення студентів до процесу педагогічної практики відбувалось порівняння особистісних професійних цілей майбутніх фахівців

з цілями закладів освіти і запитами суспільства: реалізуючи в педагогічній діяльності професійні позиції різних типів студенти усвідомлювали, наскільки їхні переконання щодо своєї професійної ролі відповідають інтересам дітей, потребам колег, вимогам системи освіти й ін.

3. Створення креативного середовища, атмосфери для творчості.

Педагоги-наставники, викладачі організують і стимулюють пошук студентами нових ідей самореалізації через професійну позицію. Підтримуються і приймаються до обговорення всі запропоновані майбутніми вчителями рішення. За допомогою питань і підтримки активізуються розумові процеси, розширюються бачення учасників коучингу щодо шляхів вирішення проблемних і нестандартних ситуацій. Можуть бути введені елементи змагання.

4. Стимулювання, яке спирається на значимі мотиви студентів.

Викладачем-коучем здійснюється опора саме на значимі мотиви конкретного студента, на особливості його характеру, на його життєві цінності, що сприяє особистісній зумовленості процесу ФППМВ.

Результати дослідження показали, що технології коучингу у процесі ФППМВ характеризувались такими функціями:

1. Розвивальна – забезпечення розвитку професійної позиції майбутніх учителів, сприяння їх професійному зростанню.
2. Мотивуюча – спонукання до досягнення поставлених цілей у процесі ФППМВ.
3. Методична – застосування коучингу доцільне й ефективно на всіх етапах діяльності по формуванню ППМВ: плануванні, адаптації, мотивації, навчанні й розвитку, оцінюванні.
4. Моніторингова – забезпечення студентів необхідною інформацією з метою забезпечення своєчасності прийняття рішень.
5. Партнерська – коучинг враховує вимоги сучасного ринку праці і сприяє врахуванню інтересів фахівців і суспільства.

6. Мобільна – полягає в своєчасній адаптації особистості до мінливих умов навчально-професійного середовища.
7. Креативна – сприяє прояву творчих ідей, вияву ініціативи, пошуку нестандартних шляхів вирішення завдань, відповідальному ставленні до результатів своєї діяльності.
8. Прогностична – забезпечує підвищення рівня професійної позиції шляхом виявлення проблем і розгляду шляхів їх вирішення.

Підсумовуючи сказане, зауважимо, що застосування технологій коучингу й модерації в процесі формування професійної позиції майбутнього вчителя в межах нашого дослідження забезпечило значний вплив на формування ціннісно-мотиваційного компонента професійної позиції студентів як комплекс методів, що дозволив у якісно новій і цікавій для сучасної молоді формі поглянути на систему особистісних та професійно-педагогічних мотивів; сприяв стійкому закріпленню життєвих, суспільно значущих та професійно-педагогічних цінностей і сприйняттю студентами педагогічних цінностей як особистісних; дав змогу студентам розкрити й розвивати їхні особистісні здібності; значно підвищити самостійність у процесі навчання, відповідальність за результати своєї навчально-професійної діяльності; розвивати упевненість у собі й у власних силах; виробляти навички ефективного співробітництва: у студентів сформувались навички командної роботи, які знадобляться їм у студентській групі, професійному колективі, суспільному житті.

Реалізація першої педагогічної умови формування професійної позиції майбутнього вчителя передбачала введення в процес фахової підготовки педагогічного коледжу спецкурсу „Професійна позиція майбутнього вчителя”, актуальність якого зумовлена відсутністю в системі фахової підготовки педагогічного коледжу спеціально організованих теоретичних і практичних заходів, спрямованих на формування уявлень студентів про феномен професійної позиції, про її зміст, структуру й шляхи розвитку.

При розробці спецкурсу ми керувались принципами системності, активності, партнерства. Концептуальною ідеєю програми спецкурсу стала ідея професійної самоактуалізації особистості майбутнього вчителя.

Розроблений спецкурс спрямовано на формування уявлень майбутніх учителів про зміст і структуру педагогічної професії, образ педагога та його професійної позиції, яку він реалізує у власній педагогічній діяльності; ознайомлення студентів з різноманітними методами, методиками й способами дослідження рівнів сформованості власної професійної позиції; з генезою феномену позиції педагогів на різних історичних етапах та в міждисциплінарному контексті; виховання відповідального ставлення до навчально-професійної діяльності; розвиток аксіологічного потенціалу студентів педагогічного коледжу та формування ставлення до педагогічної професії як до особистісної цінності.

Низка теоретичних занять (лекцій-презентом, ознайомчих відеозанять), передбачених програмою спецкурсу, спрямовувався на збагачення загальноприйнятих уявлень студентів про педагогічну професію й місце вчителя в ній, про позицію педагога й шляхи її розвитку та вдосконалення. З іншого боку, цикл практичних вправ, передбачених спецкурсом (педагогічний фриланс – моделювання й програвання різних типів педагогічних позицій; залучення студентів до вирішення педагогічних ситуацій; розробка індивідуальних тактик і стратегій розвитку ППМВ; добір і обґрунтування методів формування ППМВ та ін.) сприяв формуванню в студентів досвіду практичної реалізації знань, отриманих при вивченні феномену ППМВ.

Важливим для студентів коледжу є практичний аспект розробленого спецкурсу в напрямі аналізу та самоаналізу рівня сформованості професійної позиції студентів педагогічного коледжу, під час якого студенти працюють над дослідженням рівня сформованості власної професійної позиції та порівнюють його з рівнем сформованості своїх однолітків. Безпосередня участь студентів у такій роботі дозволяє їм зрозуміти, що проблема

недостатньої сформованості різних аспектів їхніх професійних позицій дійсно існує і її необхідно долати, оскільки сучасна освітня практика потребує висококваліфікованих фахівців, які будуть не лише компетентними педагогами, а й спеціалістами, здатними гнучко орієнтуватись у новинках освітнього та інформаційно-технічного прогресу, вирішувати завдання різної складності.

Зауважимо, що застосування коучингових і модеративних технологій, реалізація спецкурсу „Професійна позиція майбутнього вчителя” в межах упровадження першої педагогічної умови формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі сприяло ознайомленню студентів педагогічного коледжу з особливостями педагогічної професії; виділенню ними ключових рис конкурентоспроможного педагога; формуванню уявлень про професійну позицію вчителя як спосіб вияву й реалізації досвіду та професіоналізму педагога; розвитку адекватної системи професійно-педагогічних цінностей і мотивів; доведенню необхідності розвивати власну професійну позицію відповідно до освітніх вимог, які постійно змінюються; формуванню бажання студентів сприймати власний професійний розвиток, педагогічну позицію й суб’єктів професійно-педагогічної діяльності як особистісну цінність.

Упровадження другої педагогічної умови – здійснення процесу фахової підготовки на суб’єкт-суб’єктних засадах, спрямованого на усвідомлення студентами системи професійно-педагогічних знань як особистісної цінності та теоретичного підґрунтя становлення професійної позиції майбутнього вчителя – передбачало такі напрями роботи, як: включення у зміст викладання навчальних дисциплін соціально-гуманітарного та професійно зорієнтованого циклів інформаційних блоків про різні аспекти педагогічної професії та професійної позиції вчителя; використання в процесі фахової підготовки педагогічного коледжу особистісно зорієнтованих технологій та методів активного навчання, спрямованих на формування професійної позиції студентів.

З метою впровадження третьої педагогічної умови ФППМВ нами розроблено наскрізну тематику інформаційних блоків про професію вчителя й феномен професійної позиції майбутнього вчителя як спосіб самореалізації педагога в професії, яку було включено й поетапно реалізовано при викладанні соціально-гуманітарних та професійно зорієнтованих навчальних дисциплін.

Зокрема, на першому курсі, при вивченні циклу професійно зорієнтованих дисциплін („Вступ до фаху” та ін.) здійснено роботу, спрямовану на ознайомлення студентів не лише з особливостями педагогічної професії, а й з особливостями позиції педагога в ототожненні з професійною роллю, з педагогічним стилем. Головний акцент ставився на ціннісно-мотиваційне включення студентів до оволодіння навчальним матеріалом з метою його подальшого самоаналізу й самоосмислення. Це сприяло формуванню в студентів уявлень про позитивний образ педагога та його професійної позиції; розвитку прагнень студентів до самовдосконалення в цьому напрямі. До основного циклу професійно зорієнтованих дисциплін включено інформаційні блоки на теми: „Професія педагога на різних історичних етапах розвитку суспільства”, „Позиція педагога: особистісний і професійний аспекти”, „Позиція педагога: чи може вона змінюватись?”, „Педагог у просторах інформаційного суспільства”, „Учень і вчитель – суб’єкти навчально-професійної діяльності”, „Особистісно зорієнтований вектор освіти як платформа діяльності сучасного вчителя”, „Професійна позиція вчителя – стиль діяльності чи ставлення до професії?” та ін.

Особливості роботи зі студентами характеризувалися тим, що це був перший етап знайомства студентів з педагогічною професією через освоєння фахових дисципліни. Викладач забезпечував активне включення студентів у спільну діяльність, де провідну роль приділено тому, щоб кожен студент висловлював свій погляд як рівноправний співрозмовник. Чия думка важлива й цінна; творчо самореалізовувався на заняттях. Головним завданням цього етапу було створення атмосфери взаємодовіри, відкритості, психологічного

комфорту, що досягалося за допомогою створення відповідного психологічного мікроклімату, спілкування на суб'єкт- суб'єктних засадах та створення ситуації рефлексії.

На другому, третьому й четвертому курсах до циклу соціально-гуманітарних дисциплін уведено низку інформаційних блоків: „Філософсько-соціологічні аспекти професійної позиції майбутнього вчителя: генеза феномену від особистісного рівня до професійного”, „Категорія „позиція” у філософії”; „Погляди філософів на позицію особистості”; „Якості вихователя, наставника, педагога, характерні його життєвій позиції й позиції в соціумі у філософських поглядах”; „Соціальна позиція особистості та її зв'язок з професійною позицією фахівця”; „Соціальні запити до професійної позиції сучасного випускника педагогічного коледжу”, які дозволили розширити знання студентів педагогічного коледжу про феномен позиції особистості як міждисциплінарного явища від життєво-особистісного до соціально-професійного контексту. Під час вивчення запропонованих тем студенти дискутували про тотожність і відмінність понять „позиція” і „стиль” фахівця в професії; доводили багатозначність, змінність та динамічність позиції особистості в житті, соціумі, професії.

На другому, третьому й четвертому курсах при вивченні дисциплін фахового циклу проводилася робота, спрямована на розвиток пізнавальної мотивації студентів; акценти ставилися на створення умов для професійного розвитку й саморозвитку; збагачення уявлень студентів про педагогічну професію й позицію педагога в ній; формування уявлень про ідеали стилів і позицій педагогів у різні історичні періоди та в різних педагогічних концепціях. Цьому сприяли такі інформаційні блоки: „Специфіка професії педагога в різні історичні періоди”, „Відомі діячі освіти і педагогіки зарубіжжя”, „Видатні вітчизняні педагоги”, „Заслужені діячі освіти України і світу”, „Педагоги-новатори”, „Образ педагога ХХІ століття”, „Я – майбутній

педагог”, „Поняття про особистість”, „Особистість і індивідуальність”, „Потреби, інтереси, цінності особистості” та ін.

Вивчення цих тематичних блоків сприяло осмисленню студентами цінності освіти; формуванню ціннісного ставлення до професії педагога, до дітей, до позиції педагога.

У межах викладання фахових дисциплін студенти також знайомились із закономірностями вікового психологічного розвитку дитини й основними психологічними закономірностями навчання й виховання, зі зміною цих закономірностей протягом часу. Зміст занять спрямований на вирішення проблем взаємодії педагога з суб’єктами педагогічного процесу різного віку (молодшими школярами, підлітками, старшокласниками, батьками, колегами) та вибору професійно-педагогічної позиції, адекватної для спілкування з дітьми різних вікових періодів. На заняттях особливу увагу відводили формуванню ставлення до дитини як до активного суб’єкта, що розвивається й змінює суспільні, освітні та ін. потреби відповідно до віку. У цьому ракурсі значне місце відводилось обговоренню питань взаємодії з батьками, які все частіше перекладають зобов’язання з виховання дітей на школу й педагогів, аргументуючи свою позицію високою професійною зайнятістю, відсутністю педагогічних здібностей тощо. Студенти робили висновки про те, що „стосовно батьків учитель може займати позицію порадника, консультанта; щодо колег – позицію товариша, експерта; щодо дитини – позицію наставника, вихователя, ціннісну позицію”.

Під час викладання студентам запропоновано форми роботи у вигляді діалогових технік: як проблемна лекція-діалог „Педагог – професіонал з творчою позицією”, диспут „Моя професія – педагог, моя позиція – рухатися вперед”, дискусія „Педагог нової генерації” та ін.

На кожному занятті студентам пропонувалися ділові ігри: „Учитель-новатор”; вправи: „Я обрав професію педагога тому, що...”, „Мені подобався шкільний учитель, який практикував позицію.....” (розповідь про улюбленого вчителя) та ін.

У ході занять зафіксовано зростання інтересу студентів до розвитку педагогічної думки, постаті педагога та його професійної позиції, прояв активності, творчості, поважне ставлення до інших. Зацікавленість студентів виражалася в активному обговоренні проблемних педагогічних ситуацій, постановці різнопланових питань, читанні додаткової педагогічної літератури. Крім того, студенти уважно слухали й поділяли думки інших учасників занять.

Отже, розроблена наскрізна тематика інформаційних блоків про феномен професійної позиції сприяла формуванню когнітивного компонента професійної позиції майбутнього вчителя, який є фундаментальною основою формування ППМВ, оскільки мотиви й цінності особистості усвідомлюються через отримання якісних теоретичних знань і практичного досвіду.

У логіці нашого дослідження для впровадження другої педагогічної умови велике значення мали *діалогові технології*.

Зокрема, доцільною формою розвитку когнітивного компонента професійної позиції майбутнього вчителя є мультидіалог, спрямований на взаємодію викладача з вузьким колом студентів, з малими підгрупами.

Технологію організації мультидіалогу в аспекті нашого дослідження застосовано при аналізі педагогічних ситуацій. Її реалізація починалася з відповідного оформлення навчального простору аудиторії таким чином, щоб учасники діалогу могли спілкуватись обличчям до обличчя, тому розстановка парт повинна бути змінена. У результаті цього вже при вході до аудиторії, у якій по-новому організовано навчальний простір, у студентів виникає налаштованість і готовність до нестандартної навчальної взаємодії. Цю технологію дуже доцільно використовувати при вирішенні проблемних педагогічних ситуацій.

Реалізація мультидіалогу передбачає такі особливості:

- спонукання студентів до повноцінної участі в діалозі з метою розвитку практичних умінь участі в обговоренні різних тем;

- мета заняття, її спрямування, завдання, професійна позиція самого викладача, механізми педагогічної взаємодії в навчанні, оцінка досягнень студентів мають бути об'єктивні, актуальні, чітко аргументовані;

- мультидіалог ми впроваджували поетапно:

I Etan – підготовка до сприйняття проблемної педагогічної ситуації, завдання.

На цьому етапі використано такі види й засоби діалогового навчання:

- тематичні виставки;
- ілюстровані матеріали;
- візуалізовані медіа-матеріали (відеовідрізки, елементи мультимедійної презентації тощо);
- ребуси, кросворди, у яких зашифровані прізвища відомих класиків і новаторів педагогічної, думки, які пропагували різні педагогічні позиції.

Застосовувалися такі методи, як:

- прогнозоване читання з подальшим обговоренням початку проблемної педагогічної ситуації;
- бесіда щодо виділення можливих вузлових проблем педагогічної ситуації (асоціативна робота зі словами, наприклад, дібрати асоціації до слова „позиція” та ін.).

II Etan – безпосереднє повне ознайомлення із педагогічною ситуацією, сприйняття, усвідомлення.

Доцільними виявились такі форми роботи:

- бесіда з елементами аналізу під час ознайомлення з педагогічною ситуацією;
- представлення ситуації студентам частково у вигляді тексту, а частково – у вигляді демонстрації відеовідрізка;
- термінологічна робота під час ознайомлення з педагогічною ситуацією (колективне пояснення нових, малознайомих дефініцій).

Ці форми роботи розвивали в студентів уміння правильно й вдумливо сприймати та аналізувати зміст поставлених завдань.

III Etan – підготовка до аналізу педагогічної ситуації:

– доцільним було проведення бесід про первинне сприйняття студентами змісту педагогічної ситуації (Які ключові питання Ви виокремили в цій ситуації? Чим вона вас зацікавила? Чи викликає запропонована педагогічна ситуація у Вас труднощі? На що Ви звернули особливу увагу при ознайомленні з педагогічною ситуацією? та ін.);

– розробка кола питань самими студентами;

– дискусійне обговорення одного з аспектів запропонованої проблеми.

IV Etan – аналіз педагогічної ситуації:

– споглядання відеофрагмента, де вчитель-практик школи вирішує подібну ситуацію;

– створення „дерева рішень” щодо розв’язання педагогічної ситуації;

– обговорення деталей вирішення педагогічної ситуації;

V Etan – підсумковий

Ефективними на цьому етапі стало використання:

– дискусії;

– підсумкової фронтальної бесіди;

– розв’язання тестів;

– моделювання й програвання подібної ситуації.

Застосування в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі різних видів і форм діалогової взаємодії сприятиме підвищенню зацікавленості студентів до навчання, розвитку в них педагогічних здібностей, активному включенню в пізнавальну діяльність.

Вагоме значення при впровадженні другої педагогічної умови формування професійної позиції майбутнього вчителя та її когнітивного компонента надано *технології розвитку критичного мислення*. Реалізація технології критичного мислення в контексті нашого дослідження відбувалася через побудову занять за принципами цілісної моделі цієї технології –

проведенням технологічних лекцій, практичних занять, розмежованих на три фази:

Перша – „виклик” (актуалізація пізнавальних процесів студентів): Активізується студентська позиція щодо прийняття цілей подальшої навчальної діяльності, осмислюється значущість власних знань.

Друга – усвідомлення змісту отриманих знань. Провідна роль відведена самостійно-пошуковому способу отримання нових знань (студент спирається на особистісний досвід, залучається до формулювання та перевірки власних ідей і тверджень. Це забезпечує реалізацію процесу розуміння отриманих знань.

Третя – рефлексія. Передбачає креативну й самокритичну трансформацію отриманих знань у власні. При роботі за такою технологією відбувається формування інтелектуальних умінь та навичок; розвиток критичного мислення.

Отже, навчальні заняття, організовані за правилами технології критичного мислення, спрямовувалися на формування уявлень студентів про позицію педагога, шляхи її розвитку й передбачали здійснення критичного аналізу отриманих знань про професію педагога й позицію вчителя в цій професії; самостійний пошук інформації про феномен педагогічної позиції.

Застосування технології критичного мислення при формуванні ППМВ дало високі результати в розвитку уявлень студентів про професійну позицію майбутнього вчителя, засоби її планування та реалізації.

Велику увагу в процесі впровадження другої педагогічної умови формування професійної позиції майбутнього вчителя приділено рішенням комплексних навчальних завдань, що вимагають застосування з найбільшою повнотою і науково-теоретичних знань, і практичних навичок.

На цьому етапі в межах формувального експерименту ми широко застосовували *технологію моделювання педагогічних ситуацій*, яка передбачала активне включення студентів у вирішення проблемних завдань шляхом моделювання й аналізу педагогічних ситуацій, розігрування

професійних ролей. Метою моделювання педагогічних ситуацій було сприяння усвідомленню студентами своєї позиції щодо дитини. Зокрема, студентам пропонувалося працювати в парах, де один студент виконував роль учителя, а інший – учня. Вони спілкувались на різні теми, а потім мінялись ролями. Підсумком такого моделювання було обговорення, обмін відчуттями й враженнями. Результат виявлявся в осмисленому виборі студентом своєї позиції.

З метою ефективності результатів моделювання педагогічних ситуацій ми запропонували спецпрактикум „Бенчмаркінг професійної позиції майбутнього вчителя”, який базується на ідеї рівняння на еталонний зразок.

Ключовими принципами розробки спецпрактикуму стали принципи індивідуалізації та рефлексивності.

Програма спецпрактикуму мала на меті формування уявлень майбутніх учителів про існуючі зразкові практики розвитку й функціонування професійної позиції; збагачення знань майбутніх педагогів про відбір і адаптацію кращих зразків професійно-педагогічних позицій у власній практиці; розвиток прагнення до самовдосконалення шляхом рівняння на кращі зразки професійної позиції; виховання прагнення до самопізнання й практичного саморозвитку. Реалізація спецпрактикуму відбувалась у формах: безпосереднього чи опосередкованого (відео, скайп) спостереження за вчителями-практиками шкіл для ознайомлення студентів педагогічного коледжу за кращими зразками й еталонами прояву професійної позиції вчителя; навчально-ділових ігор, спрямованих на розвиток умінь студентів аналізувати й порівнювати існуючий досвід практик функціонування й формування професійно-педагогічних позицій з досвідом еталонних зразків, а також – з власним досвідом („Чия професійна позиція краща” та ін.), на формування в студентів уміння виокремлювати помилкові й позитивні сторони власної професійної позиції.

При застосуванні прийому бенчмаркінгу ППМВ ми дотримувались основних принципів цієї процедури: взаємності (діяльність з вивчення й

розвитку ППМВ засновується на взаємному ставленні, згоді, взаємоповазі); аналогії (при аналізі професійних позиції студенти мали спостерігати за кількома вчителями, які реалізують на практиці один і той самий тип педагогічної позиції з метою подальшого визначення еталонного зразка. Для успішної реалізації бенчмаркінгу ППМВ нами було розроблено алгоритм цього процесу



Рис. 2.1. Алгоритм процесу бенчмаркінгу професійної позиції майбутнього вчителя

Застосовуючи прийом бенчмаркінгу професійної позиції поряд з іншими аспектами її формування, ми створювали ситуацію конкуренції між студентами. Ця процедура сприяла розвитку вмінь студентів удосконалювати власну професійну позицію шляхом аналізу та зіставлення кращих її зразків і існуючих прикладів; розробляти стратегії унікального наповнення змісту своєї професійної позиції.

Логіка розвитку когнітивного компонента професійної позиції майбутнього вчителя передбачала не лише позитивний вплив на інтелектуальну сферу особистості студента, а й створення практичного „продукту”, який міститиме результати інтелектуальної діяльності студентів. Таким „продуктом” стало *створення студентами методичного портфоліо*, за змістом якого студенти уклали своєрідну „скарбничку” методичних матеріалів майбутнього вчителя, необхідних йому в подальшій практичній діяльності. Укладаючи портфоліо, студенти добирали цікаві теоретичні, методичні, відеоматеріали з різних дисциплін, розробки нестандартних уроків, виховних заходів тощо, що сприяло більш якісній підготовці до педагогічної практики як завершального етапу професійного навчання та фундаментального підґрунтя формування професійної позиції майбутнього вчителя. При оформленні власного методичного портфоліо майбутні вчителі керувались принципами укладання портфоліо, визначеними І. Калмиковою: системності, націленості на самовдосконалення, структуризації, логічності, тематичної завершеності, наочності [93].

Упровадження третьої педагогічної умови формування професійної позиції майбутнього вчителя – *організація педагогічної практики на основі „ДоТРЕЗ” (Досвід – Тактика – Рефлексія – Застосування)* з метою розвитку професійної позиції майбутнього вчителя як активного суб’єкта педагогічної діяльності – пов’язане з процесом педагогічної практики.

Реалізація цієї педагогічної умови спрямована на розвиток суб’єктного компонента професійної позиції майбутнього вчителя.

Педагогічна практика є найважливішим етапом формування професійної позиції майбутнього вчителя, оскільки будь-який розвиток особистості найкраще відбувається в діяльності. Саме в процесі практики вдосконалюються уявлення, знання й навички, збагачується досвід, формується професіоналізм.

Важливу роль у становленні професійної позиції майбутнього вчителя відіграє оглядова практика, яка слугує основою формування уявлень про педагогічну професію та позицію педагога в ній. Цей вид практики дозволяє ознайомитися студентам зі школою, умовами шкільного навчання, прослідкувати й проаналізувати дії педагогів-практиків і зробити відповідні висновки. На оглядовій практиці студенти мали можливість спостерігати за проведенням уроків і фіксувати ключові аспекти, важливі для власної практичної діяльності: мету уроку, методи, засоби й форми її реалізації, позицію вчителя щодо педагогічного процесу та його учасників. У цій роботі вагому роль відігравало обговорення уроків учителів, де методисти коледжу звертали увагу студентів на позитивні й негативні сторони уроку.

Організація ж уже безпосередньої студентської практики за принципом „ДоТРеЗ” (Досвід – Тактика – Рефлексія – Застосування) як різновид антропних технологій в освітньому процесі сприяла організації якісної взаємодії студентів у малих групах.

Спираючись на позицію В. Хохлової [197] щодо тактики формування в особистості досвіду реалізації професійних позицій через її залучення до педагогічної практики, ми реалізовували технологію „ДоТРеЗ” за таким алгоритмом:

1. Аналітичний етап формування досвіду практичної діяльності базується на методі спостереження: студенти спостерігають за вчителями безпосередньо в процесі реального шкільного навчання, аналізують типи педагогічних позицій, які досвідчені педагоги реалізують у своїй практиці, роблять записи, обговорюють побачене.

2. Моделювальний етап: студенти на практичних заняттях з педагогіки та педагогічної майстерності моделюють професійні педагогічні позиції, побачені в процесі оглядової практики й по-черзі беруть участь у програванні цих педагогічних позицій. У процесі цього відбувається практичний аспект порівняння студентом різних типів педагогічних позицій та їх ефективності в змодельованому педагогічному процесі.

3. Самоідентифікація: студенти після моделювання педагогічних ситуацій і позицій педагога в цих ситуаціях осмислюють свої вподобання, відображують їх у індивідуальній стратегії розвитку власної професійної позиції. При цьому відбувається активне обговорення вибору кожного студента, самоаналіз та спільний аналіз.

Ця діяльність передбачала поступовий перехід на наступний етап технології – *етап вироблення власної тактики*: студенти спільно з викладачем готують конспект пробного заняття (виховного, навчального), на якому прагнуть спробувати реалізувати певну педагогічну позицію. При цьому обговорюють з викладачем вік учнів, психологічні особливості конкретного класу й організаційні аспекти роботи в конкретному класі (попередньо обговоривши їх з класним керівником), спільно добираються методи. Проводиться урок.

Реалізація другого етапу технології „ДоТРеЗ” передбачала використання студентами в процесі вироблення тактики прийомів *самоменеджменту й таймменеджменту*, зокрема таких, як: постановка цілей за схемою SMART (від англ.: „Specific” – конкретність, „Measurable” – вимірюваність, „Attainable” – досяжність, „Relevant” – релевантність, „Time-bounded” – визначеність), що дозволило більш професійно формулювати цілі зі становлення різних сторін педагогічної позиції студентів у суворій відповідності до основних завдань цього процесу; техніки „To do list” (укладання списку задач) – складання переліку запланованих дій у письмовій ранговій формі „ABC”, де А – це життєво важливі задачі, В – життєві пріоритети, С – несуттєво важливі справи. Цей прийом ідеально підійшов для укладання конспектів пробних уроків як

своєрідна система ранжування навчального матеріалу від важливого до менш суттєвого. З іншого боку, використовуючи такий прийом організації й розподілу часу, як „АВС”, студенти могли чітко спланувати свої дії на уроці при доборі методів і прийомів викладання.

Успішній реалізації технології „ДоТРЕЗ” на етапі *рефлексії* сприяло введення в процес практики рефлексивних технік. Зокрема, проведення обговорень результатів проведених студентами уроків і проявлених при цьому педагогічних позицій у формі „рефлексивного кола” забезпечило рівноправ'я й повне усвідомлення майбутніми вчителями позитивних і негативних сторін своєї діяльності (студенти розташовувались у колі й обговорювали по черзі свої думки, погляди й переконання, намагаючись дійти спільних об'єктивних висновків); спільне укладання „анкети-газети” на тему „Роль педагогічної практики у формуванні професійної позиції майбутнього вчителя”, у якій прописувались головні ідеї студентів у творчій презентативній формі, дало змогу активізувати творчий потенціал студентів, порівняти різні погляди на проблему, дійти осмислених висновків; техніка „рефлексивний ринг” актуальна тим, що надає широкі можливості для опанування поглядів однокурсників щодо вирішення певних педагогічних ситуацій і виявлення істини в суперечці. Важливим на етапі обговорення проведених занять є застосування методів „ціннісної рефлексії”, які через самоаналіз власної діяльності формують у студента адекватні цінності для його подальшої поведінки й позиції.

Реалізація рефлексивних технологій у формуванні професійної позиції майбутнього вчителя відбувалася шляхом постійного включення студентів у рефлексивний аналіз педагогічної діяльності і власної професійної позиції в цій діяльності з метою допомоги майбутньому фахівцеві пізнати себе й обрати кращі сторони в собі для подальшого професійного зростання. Ефективним засобом реалізації рефлексивних технологій стало застосування методики самоаналізу, побудованої на низці опорних фраз: „Я дізнався ...”, „Я навчився ...”, „Я зрозумів, що можу ...”, „Мені сподобалося ...”, „Для мене

стало новим ... ”, „Мене здивувало ... ”, „У мене вийшло ... ”, „Я здобув ... ”, „Мені захотілося...”, „Мене надихнуло...” та ін.

Такі нескладні прийоми допомогли викладачам легко виявити пробіли в знаннях студентів з конкретних навчальних дисциплін, недостатність розвитку певних професійно-педагогічних здібностей, сприяли посиленню й зміцненню зацікавленості студентів у навчально-професійній діяльності й в участі в процесі формування власної професійної позиції високого рівня. Завдяки рефлексії студент змогли трансформувати цінності педагогічної діяльності у внутрішньоособистісну систему цінностей та зробити власну педагогічну позицію об'єктом особистісного впливу на учнів, починали цілеспрямовано варіювати та вдосконалювати її.

Логічним завершенням реалізації технології „ДоТРеЗ” став етап застосування студентами отриманого досвіду в подальшій практичній діяльності.

Формування професійної позиції майбутнього вчителя передбачає усвідомлення себе в майбутній професії, своєї позиції. Тому на кінцевому етапі педагогічної практики (по завершенні 4-го курсу) зі студентами проведено педагогічний форум „Професійна позиція майбутнього вчителя: особливості й перспективи розвитку”, на якому студенти репрезентували результати власної практики й тих її моментів, які найбільше та найяскравіше вплинули на формування їхньої професійної позиції.

На наш погляд, така робота допомагала студентам проаналізувати образ свого професійного Я, сформувати професійну позицію, у якій педагогічна професія та її суб'єкти сприймаються як особистісна цінність.

Підсумовуючи сказане, зауважимо, що організація педагогічної практики за принципом „ДоТРеЗ” дозволяє майбутнім учителям отримувати практичний досвід на засадах „педагогіки співробітництва” й розвивати на цій основі власну професійну позицію ціннісного ставлення до професії як до особистісної цінності; постійно прагнути до розвитку власної професійної позиції.

Отже, усі педагогічні умови, розроблені й упроваджені нами в процес формування професійної позиції в студентів педагогічного коледжу в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі, вплинули на професійне становлення особистості, збагатили уявлення студентів про ціннісну спрямованість і суб'єктну сутність педагогічної діяльності, про місце професійної позиції педагога в реалізації соціальних запитів суспільства.

Важливо, що визначені нами теоретично й апробовані практично педагогічні умови активізували процес професійного становлення майбутніх педагогів, допомогли сформувати в них прагнення володіти глибокими знаннями, усвідомлення ролі вчителя в житті суспільства, значення педагогічної діяльності та професійної позиції.

2.3. Експериментальна перевірка педагогічних умов формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі

У підрозділі дисертаційної роботи представлено результати формувального етапу експерименту, який полягав у збагаченні досвіду студентів уявленнями про педагогічну професію, місце й позицію вчителя в педагогічній діяльності; розвитку професійної мотивації й ціннісного ставлення майбутніх учителів до професії, до дитини як ключової цінності, до колег, до власного професійного саморозвитку й самовдосконалення професійної позиції.

Після завершення формувального етапу експериментального дослідження проведено контрольну діагностику з метою фіксації динаміки рівня сформованості показників професійної позиції майбутнього вчителя в студентів контрольних і експериментальних груп. Процедура контрольної діагностики мала параметри, ідентичні процедурі висхідної діагностики досліджуваного феномену.

З метою виявлення змін рівня сформованості професійної позиції майбутнього вчителя в експериментальних і контрольних групах після завершення формувального етапу експерименту та порівняння цих результатів ми протягом трьох років здійснювали систематичну діагностику досліджуваного феномену (спостереження, бесіди, анкетування, тестування, опитування тощо).

Визначення рівня сформованості професійної позиції майбутнього вчителя на завершальному етапі експерименту полягало в аналізі рівня сформованості раніше виявлених критеріїв та показників ППМВ у студентів педагогічного коледжу в контрольних та експериментальних групах.

Результативність упровадження педагогічних умов формування ППМВ також визначали за допомогою контрольної діагностики, яка проводилась відповідно до критеріїв в експериментальній і контрольній групах студентів ВП „Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”, ВП „Стахановський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”, Харківської гуманітарно-педагогічної академії.

Дані контрольної діагностики порівнювалися і між собою, і з даними діагностики констатувального етапу експериментального дослідження.

Після математичної обробки отриманих емпіричних даних результати контрольної діагностики сформованості показників професійної позиції майбутнього вчителя мають такий вигляд.

З 204 студентів експериментальної групи 29,9% мали високий рівень сформованості ППМВ, 54,4% – середній, низький – 47,5%. У контрольній групі 16,1% студентів мали високий рівень, 50,7% – достатній, низький – 33,2%.

На констатувальному етапі експериментального дослідження ці показники були такими: в експериментальній групі 13,2% студентів мали високий рівень сформованості ППМВ, 39,2% – середній, низький – 47,51%. У контрольній групі високий рівень продемонстрували 13% студентів,

середній – 39,2%, низький – 47,5%. Отримані результати представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Загальний рівень сформованості професійної позиції майбутнього вчителя в студентів педагогічного коледжу (%)

Рівень сформованості ППМВ	Дієво-творчий (високий рівень)		Оцінно-регулятивний (середній рівень)		Нормативно-орієнтувальний (низький рівень)	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Констатувальний етап	13,2	13	39,2	39,5	47,5	47,7
Контрольний етап	29,9	16,1	54,4	50,7	33,2	47,7
РІЗНИЦЯ	16,7	3,1	15,2	11,2	-14,3	0

Відсутність різниці відсоткового співвідношення в контрольній групі пояснюється низьким рівнем умотивованості студентів контрольної групи до участі в процесі формування ППМВ; недостатньою розвиненістю системи особистісних і професійних цінностей; пасивністю загальної життєвої позиції; незацікавленістю в освоєнні сучасних прийомів діалогічної взаємодії; інфантильністю рівня сформованості емотивного критерію за всіма показниками.

Детальніше проаналізуємо результати проведеної підсумкової діагностики за кожним окремим критерієм професійної позиції майбутнього вчителя. Досліджено рівень сформованості ППМВ за когнітивним критерієм, що має такі показники: уявлення про цінності, мотиви й цілі педагогічної діяльності; уявлення про сучасного вчителя; загальний обсяг знань про сутність та структуру поняття „професійна позиція майбутнього вчителя”; знання про типи професійних позицій вчителя; знання про форми та способи розвитку професійної педагогічної позиції.

Про ефективність упроваджених педагогічних умов формування ППМВ свідчать такі результати контрольної діагностики: після завершення формувального етапу експерименту в експериментальній групі кількість студентів з високим і середнім рівнем сформованості когнітивного критерію

ППМВ дійшла до позначок 37,25% і 48,53%, а в контрольній групі ці показники мали незначну позитивну динаміку. Їх числове значення становило 26,01% і 54,71%. Студентів з низьким рівнем сформованості показників когнітивного критерію професійної позиції майбутнього вчителя в експериментальній групі стало набагато менше, ніж у контрольній: ЕГ – 14,22%; КГ – 19,28%.

Загальні результати діагностики сформованості професійної позиції майбутнього вчителя за когнітивним критерієм на формувальному етапі експерименту зазначено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Діагностика рівня сформованості професійної позиції майбутнього вчителя за когнітивним критерієм на формувальному етапі експериментального дослідження (%)

Показники	Експериментальна група			Контрольна група		
	Дієво-творчий (високий рівень)	Оцінно-регулятивний (середній рівень)	Нормативно-орієнтувальний (низький рівень)	Дієво-творчий (високий рівень)	Оцінно-регулятивний (середній рівень)	Нормативно-орієнтувальний (низький рівень)
1	8,33	6,37	2,45	5,83	11,66	3,14
2	4,9	5,88	0,98	3,59	7,62	1,35
3	6,86	9,8	1,96	3,59	12,11	2,24
4	9,8	14,22	4,9	8,52	13,9	8,97
5	7,35	12,25	3,92	4,48	9,42	3,59
Загалом	37,25	48,53	14,22	26,01	54,71	19,28

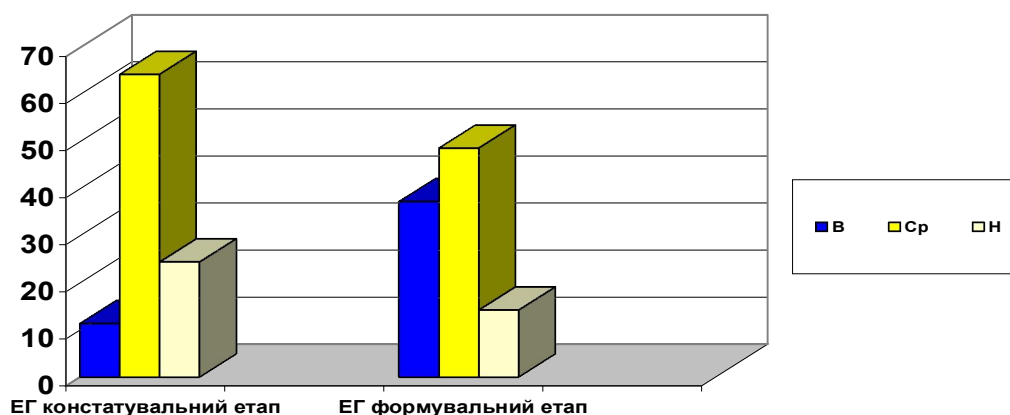
Водночас результати дослідження сформованості ППМВ за когнітивним критерієм мають такий вигляд:

Таблиця 2.3

Діагностика рівня сформованості професійної позиції майбутнього вчителя за когнітивним критерієм на констатувальному етапі експериментального дослідження (%)

Показники	Експериментальна група			Контрольна група		
	Дієво-творчий (високий рівень)	Оцінно-регулятивний (середній рівень)	Нормативно-орієнтувальний (низький рівень)	Дієво-творчий (високий рівень)	Оцінно-регулятивний (середній рівень)	Нормативно-орієнтувальний (низький рівень)
1	2,1	12,3	4	2,2	13	3,8
2	1,3	9,7	2,2	1,2	8,4	1,7
3	3	14,1	3,1	2	14,6	2,9
4	3	16	9,1	4	17	10
5	2	12,1	6	2,1	11,4	5,7
Загалом	11,4	64,2	24,4	11,5	64,4	24,1

Порівнюючи результати констатувального й формувального етапів експериментального дослідження в експериментальній групі, ми можемо констатувати таку динаміку.



Н – низький (нормативно-орієнтувальний), Ср – середній (оцінно-регулятивний), В – високий (дієво-творчий)

Рис. 2.1. Порівняння рівня сформованості професійної позиції майбутнього вчителя за когнітивним критерієм в експериментальній групі

Як свідчить аналіз результатів підсумкової діагностики, в експериментальній групі після завершення формувального етапу

експерименту спостережено динаміку покращення показників когнітивного критерію ППМВ, яка простежується в значному збільшенні студентів з високим рівнем сформованості когнітивного критерію ППМВ і зменшенні кількості студентів з низьким рівнем.

Динаміка зростання рівня сформованості когнітивного критерію професійної позиції майбутнього вчителя за всіма показниками в експериментальній групі, його незначні зміни в контрольній групі після завершення формувального етапу експерименту свідчить про ефективність запроваджених педагогічних умови формування ППМВ у процес фахової підготовки педагогічного коледжу та про результативність форм, методів і прийомів роботи з формування ППМВ.

Позитивну динаміку результатів сформованості ППМВ в експериментальній групі простежено й за мотиваційно-ціннісним критерієм, що характеризується такими показниками: ціннісне ставлення до педагогічної діяльності; ціннісне ставлення до дитини як найвищої цінності; ціннісне ставлення себе як до майбутнього педагога; наявність мотивації до професійної діяльності; задоволеність обраною професією.

В експериментальній групі кількість студентів з високим і середнім рівнями сформованості ППМВ за мотиваційно-ціннісним критерієм становила відповідно 18,14% і 52,45%. У контрольній групі показники високого та середнього рівнів сформованості ППМВ за мотиваційно-ціннісним критерієм змінилися незначною мірою – 16,14% та 33,63% відповідно. Значною мірою відрізняються показники низького рівня: в експериментальній групі – 29,41%, у контрольній – 50,22%.

Дані констатувального етапу експериментального дослідження свідчать, що в експериментальній групі результати покращилися значною мірою за всіма показниками, у контрольній групі зростання незначне (див. табл. 2.4).

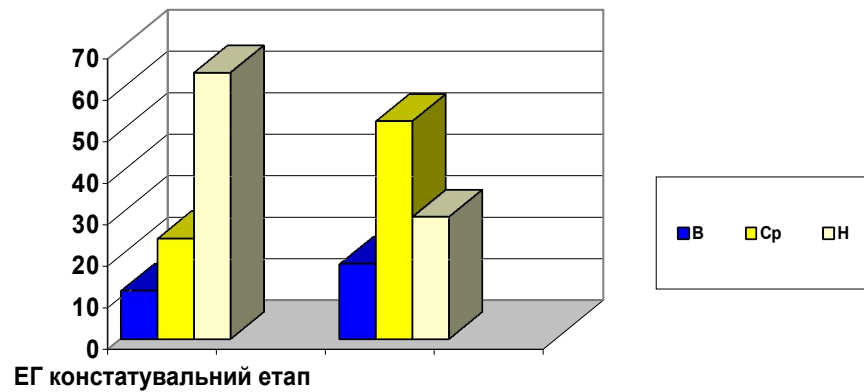
Діагностика рівня сформованості ППМВ за мотиваційно-ціннісним критерієм після завершення формувального експерименту (%)

Показники	Експериментальна група			Контрольна група		
	Дієвотворчий (високий рівень)	Оцінно-регулятивний (середній рівень)	Нормативно-орієнтувальний (низький рівень)	Дієвотворчий (високий рівень)	Оцінно-регулятивний (середній рівень)	Нормативно-орієнтувальний (низький рівень)
1	2,94	14,22	9,8	2,69	8,52	10,76
2	2,94	11,27	7,84	3,14	6,73	11,66
3	3,43	9,31	6,37	2,69	6,73	9,87
4	4,9	8,33	1,96	3,59	6,28	8,52
5	3,92	9,31	3,43	4,04	5,38	9,42
Загалом	18,14	52,45	29,41	16,14	33,63	50,22

Порівняння числових результатів за мотиваційно-ціннісним критерієм за всіма показниками в експериментальній і контрольній групах свідчить про серйозні відмінності. Рівень сформованості ППМВ за мотиваційно-ціннісним критерієм студентів експериментальної групи значно вищий, ніж у студентів контрольної групи.

Аналіз загальних результатів рівня сформованості ППМВ за мотиваційно-ціннісним критерієм в експериментальній і контрольній групах на етапах констатувального й формувального експерименту свідчить про позитивну динаміку в експериментальній групі й незначні зміни в контрольній. Результати порівняльного аналізу зображено на рис. 2.2.

Порівняльний аналіз підсумкових результатів в експериментальній і контрольній групах за кожним показником мотиваційно-ціннісного критерію свідчить про позитивну динаміку в експериментальній групі та її відсутність у контрольній групі.



Н – низький (нормативно-орієнтувальний), Ср – середній (оцінно-регулятивний), В – високий (дієво-творчий)

Рис. 2.2. Порівняння рівня сформованості професійної позиції майбутнього вчителя за мотиваційно-ціннісним критерієм в експериментальній групі

Працюючи над розвитком мотиваційно-ціннісного критерію ППМВ, ми прагнули зацікавити студентів до педагогічної діяльності через формування системи ціннісних ставлень до професії, до себе як майбутнього фахівця, до суб'єктів педагогічної діяльності, оскільки все це має значний вплив на професійну позицію майбутнього вчителя при спілкуванні з дітьми, зумовлює потреби в освоєнні професійних знань, умінь і навичок.

Досліджуючи рівень сформованості професійної позиції майбутнього вчителя за поведінковим критерієм, що має такі показники: уміння аналізувати свої особистісні риси з позицій вимог професії; володіння вміннями усвідомлено оцінювати власну діяльність; уміння застосовувати на практиці різні типи професійних позиції; сформованість професійних умінь; емпатія, ми констатували динаміку його результатів в контрольній та експериментальній групах (див. табл. 2.5).

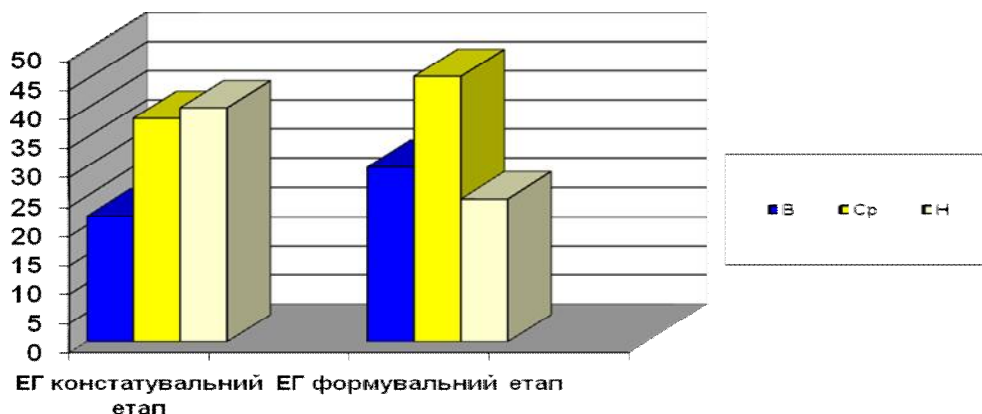
Діагностика рівня сформованості професійної позиції майбутнього вчителя за поведінковим критерієм після завершення формувального етапу експерименту (%)

Показники	Експериментальна група			Контрольна група		
	Дієво-творчий (високий рівень)	Оцінно-регулятивний (середній рівень)	Нормативно-орієнтувальний (низький рівень)	Дієво-творчий (високий рівень)	Оцінно-регулятивний (середній рівень)	Нормативно-орієнтувальний (низький рівень)
1	3,43	8,33	3,43	2,69	8,97	4,93
2	7,84	9,8	3,92	0,9	8,52	8,52
3	4,41	7,84	2,45	3,59	9,42	0,9
4	8,82	9,31	5,39	4,48	7,17	6,73
5	5,39	10,29	9,31	8,07	10,31	14,8
Загалом	29,9	45,59	24,51	19,73	44,39	35,87

В експериментальній групі зафіксовано більш значні позитивні зміни результатів, ніж у контрольній. В ЕГ кількість студентів з високим середнім рівнями сформованості ППМВ за поведінковим критерієм становить відповідно 29,9% і 45,59%. З іншого боку, у контрольній групі результат відповідає показникам 19,73% і 44,39%. Дані по кількості студентів із середнім рівнем сформованості ППМВ за поведінковим критерієм практично не відрізняються. Значна різниця фіксується при порівнянні показника низького рівня сформованості поведінкового критерію ППМВ: ЕГ – 24,51%, КГ – 35,8%.

Після завершення формувального експерименту чітко простежується динаміка розвитку ППМВ порівняно з результатами констатувального етапу дослідження. Порівнюючи дані початкового й підсумкового етапів експерименту в експериментальній групі, ми визначили, що після впровадження в процес фахової підготовки педагогічного коледжу

комплексу педагогічних умов з формування ППМВ в експериментальній групі відбулося значне збільшення відсоткового показника, який характеризує студентів з високим та середнім рівнями сформованості поведінкового критерію ППМВ. Якщо на початку експериментального дослідження він становив 21,6% і 38,3%, то на підсумковому етапі зафіксовано покращення результату до 29,9% і 45,59%. Після завершення формувального етапу експерименту спостерігається значне скорочення кількості студентів з низьким рівнем сформованості поведінкового критерію ППМВ: на початку експерименту кількість таких студентів складала 40,1%, після завершення експерименту – знизилася до 24,5%. Результати порівняльного аналізу, відображені в таблиці 2.6, свідчать про динамічне зростання показників рівня сформованості ППМВ за поведінковим критерієм в експериментальній групі і відсутність подібних змін у контрольній. Тенденція зростання рівня сформованості професійної позиції майбутнього вчителя за поведінковим критерієм в експериментальній групі яскраво спостерігається через порівняння загального результату сформованості ППМВ за поведінковим критерієм на констатувальному й формувальному етапах експерименту. Прогресивні зміни сформованості ППМВ за поведінковим критерієм в ЕГ на початковому й підсумковому етапах експерименту можна відстежити за даними, відображеними в діаграмі (див. рис. 2.3).



Н – низький (нормативно-орієнтувальний), Ср – середній (оцінно-регулятивний), В – високий (дієво-творчий)

Рис. 2.3. Порівняльні результати рівня сформованості ППМВ за поведінковим критерієм в експериментальній групі

Аналіз загальних результатів на констатувальному й формувальному етапах експериментального дослідження засвідчує зростання рівня сформованості професійної позиції майбутнього вчителя за поведінковим критерієм і підтверджує ефективність організації процесу фахової підготовки в педагогічному коледжі на діалогічних засадах, високу результативність використання в освітньому процесі педагогічного коледжу особистісно зорієнтованих, антропних технологій, методів активного навчання..

Цілеспрямоване спостереження за навчальною діяльністю студентів експериментальної групи, за особливостями їхньої поведінки й позицій у процесі педагогічної практики показали, що вони оволоділи професійними знаннями, вміннями; навчилися усвідомлено ставитись до планування своєї діяльності й об'єктивно оцінювати її результати; стали більш активними, упевненими, творчими. Це свідчить про особистісне й професійне зростання майбутніх учителів.

Здійснивши багатоаспектний аналіз результатів формувального етапу експерименту, ми дійшли висновку, що загальний рівень сформованості професійної позиції майбутнього вчителя має позитивну динаміку лише при взаємозумовленій роботі кожного критерію й показника ППМВ. У зв'язку з цим, вирішуючи проблему формування ППМВ у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі, необхідно дотримуватися комплексної взаємодії всіх трьох визначених нами педагогічних умов.

Підсумовуючи результати дослідження, констатуємо успішність проведеної експериментальної роботи. Якщо на початковому етапі експерименту ми спостерігали перевагу низького та середнього рівнів сформованості професійної позиції майбутнього вчителя, то після закінчення формувального етапу експерименту рівень професійної позиції студентів

педагогічного коледжу значно підвищився до переважання середнього й високого.

Аналізуючи підсумкові результати в експериментальній і контрольній групах за кожним критерієм і показником ППМВ, ми відзначаємо чітко виражену позитивну динаміку в експериментальній групі й відсутність такої динаміки в контрольній. Детальніше результати порівняльного аналізу експериментальної й контрольної груп по завершенні формувального етапу експерименту відображено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Динаміка рівнів сформованості професійної позиції майбутнього вчителя в студентів експериментальних та контрольних груп (%)

Критерії	Група	Етапи контролю					
		Початкова діагностика			Підсумкова діагностика		
		В	Ср	Н	В	Ср	Н
Когнітивний	ЕГ	11,4	64,2	24,4	37,25	48,53	14,22
	КГ	11,5	64,4	24,1	26,01	54,71	19,28
Мотиваційно-ціннісний	ЕГ	11,7	24,2	64,1	18,14	52,45	29,41
	КГ	11,5	24,5	64	16,14	33,63	50,22
Рефлексивно-діяльнісний	ЕГ	21,6	38,3	40,1	29,9	45,59	24,51
	КГ	20,7	39	40,3	19,73	44,39	35,87

Де Н – низький (нормативно-орієнтувальний), Сер – середній (оцінно-регулятивний), В – високий (дієво-творчий)

Результати, зведені в таблиці 2.7, демонструють, що після завершення формувального етапу дослідження в експериментальній групі всі показники значною мірою зросли.

З метою перевірки достовірності й ефективності проведення експериментального дослідження ми застосували при підрахунку результатів методи математичної статистики.

Аналіз даних формувального експерименту свідчить, що після проведення експерименту відмінність у рівні сформованості професійної позиції майбутнього вчителя в студентів контрольної та експериментальної

груп є статистично значущою: емпіричне значення критерію Пірсона χ^2 завсіма рівнями сформованості ППМВ більше за критичне значення. Це чітко простежено в таблицях 2.7 – 2.9.

Таблиця 2.7

Таблиця емпіричних значень χ^2 для когнітивного критерію професійної позиції майбутнього вчителя

	КГ конст. експ.	ЕГ конст. експ.	КГ контр. експ.	ЕГ контр. експ.
КГ конст. експ.	0,00	0,02	3,19	37,50
ЕГ конст. експ.	0,02	0,00	3,62	37,76
КГ контр. експ.	3,19	3,62	0,00	20,44
ЕГ контр. експ.	37,50	37,76	20,44	0,00

Згідно з таблицями критичних значень $\chi^2_{0,05}=5,99$.

За результатами наших розрахунків доходимо висновку, що в контрольному експерименті щодо виявлення рівня сформованості когнітивного критерію професійної позиції майбутнього вчителя $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$ ($20,44 > 5,99$), що свідчить про достовірність відмінностей у розвитку показників сформованості когнітивного критерію професійної позиції майбутнього вчителя в експериментальній групі на початку й у кінці експерименту. Відповідні результати простежено й у показниках мотиваційно-ціннісного та поведінкового критеріїв професійної позиції майбутнього вчителя.

Таблиця 2.8

Таблиця емпіричних значень χ^2 для мотиваційно-ціннісного критерію професійної позиції майбутнього вчителя

	КГ Конст. експ.	ЕГ Конст. експ.	КГ Контр. експ.	ЕГ Контр. експ.
КГ конст. експ.	0,00	0,01	11,34	94,92
ЕГ конст. експ.	0,01	0,00	11,22	92,36
КГ контр. експ.	11,34	11,22	0,00	45,17
ЕГ контр. експ.	94,92	92,36	45,17	0,00

Таблиця 2.9

Таблиця емпіричних значень χ^2 для поведінкового критерію професійної позиції майбутнього вчителя

	КГ Конст. експ.	ЕГ Конст. експ.	КГ Контр. експ.	ЕГ контр. експ.
КГ конст. експ.	0,00	0,08	4,04	42,75
ЕГ конст. експ.	0,08	0,00	3,77	39,60
КГ контр. експ.	4,04	3,77	0,00	23,63
ЕГ контр. експ.	42,75	39,60	23,63	0,00

Відповідно до отриманих результатів Н0: показники сформованості критеріїв професійної позиції майбутнього вчителя на всіх рівнях в експериментальній групі після завершення формувального експерименту є несуттєвими – скасовується через непідтвердженість; Н1: показники сформованості критеріїв професійної позиції майбутнього вчителя на всіх рівнях в експериментальній групі після завершення формувального експерименту є суттєвими – підтверджується, оскільки в експериментальній групі після проведення формувального експерименту високий рівень загального показника сформованості професійної позиції майбутнього вчителя зріс на 16,7%; середній – на 15,2%, а низький знизився на 14,3% у контрольній групі.

Комплексний аналіз та інтерпретація результатів контрольної діагностики дозволили зробити висновки про те, що в експериментальній групі на підсумковому етапі експерименту значно підвищилася кількість студентів, які мають високий і середній рівні сформованості ППМВ порівняно з контрольною групою.

Порівняльний аналіз загального рівня сформованості професійної позиції майбутнього вчителя в студентів контрольних і експериментальних груп після завершення формувального експерименту можна простежити в діаграмі (див. рис. 2.4).

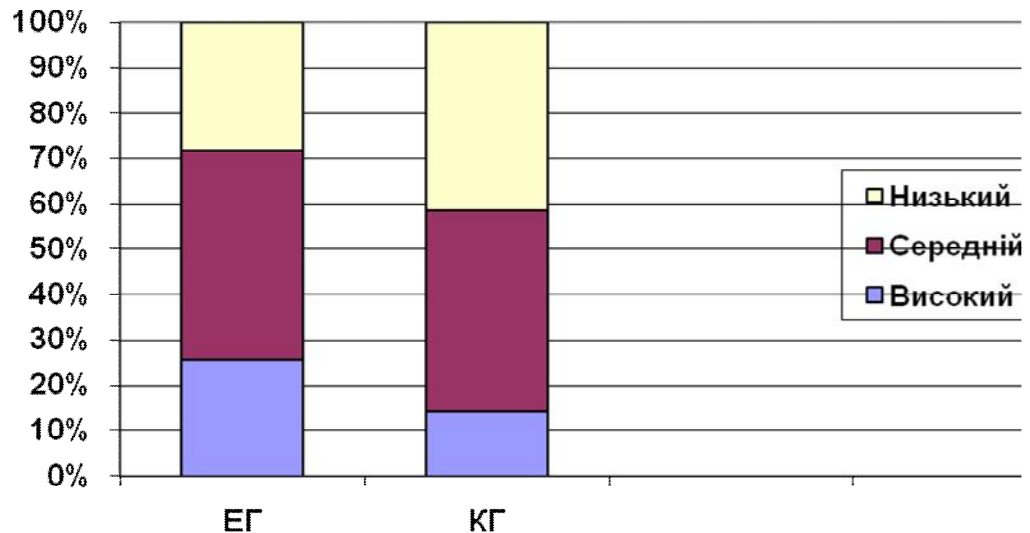


Рис. 2.4. Рівень сформованості професійної позиції майбутнього вчителя в студентів КГ та ЕГ після проведення формувального експерименту (%)

Порівняння результатів контрольної діагностики сформованості ППМВ у студентів контрольних та експериментальних груп дозволяє констатувати, що кількість студентів експериментальних груп, які продемонстрували високий та середній рівні сформованості ППМВ, значно вищий, ніж у контрольних групах (ЕГ – 29,9% і 54,4, КГ – 16,1% і 50,7%), кількість студентів експериментальних груп, що показали низький рівень сформованості, майже не відрізняється від результатів контрольних груп (ЕГ – 33,2%, КГ – 47,5%).

Результаті проведення формувального етапу експерименту дозволили констатувати, що рівень сформованості ППМВ у студентів експериментальних груп зріс порівняно зі студентами контрольних груп (див. табл. 2.1). Динаміка рівня сформованості ППМВ серед студентів контрольних груп є незначною, але фіксується неістотне зростання кількості студентів контрольних груп, які продемонстрували сформовану

достатньою мірою професійну позицію майбутнього вчителя.

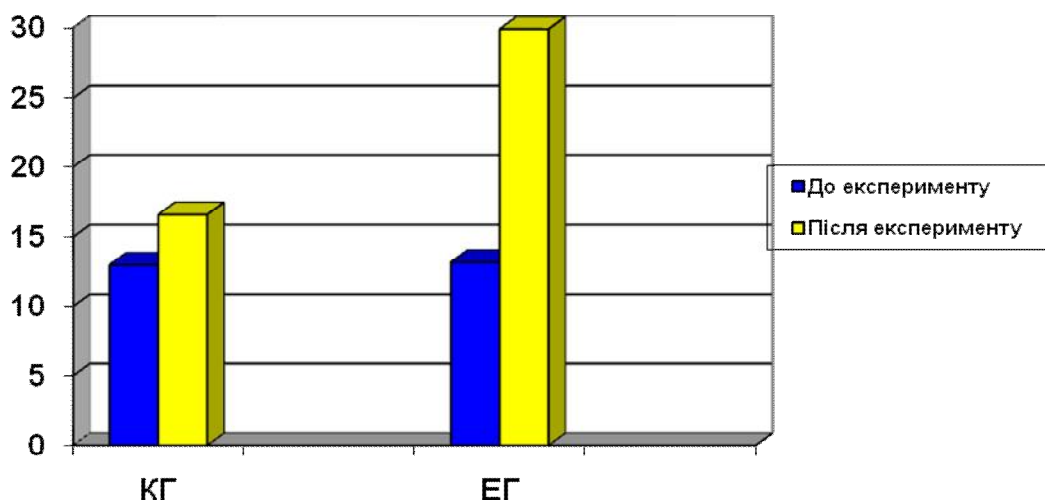


Рис. 2.5. Кількість студентів контрольних та експериментальних груп, які виявили дієво-творчий (високий) рівень сформованості ППМВ (%)

Простежуємо тенденцію збільшення середнього рівня сформованості ППМВ в експериментальних групах.

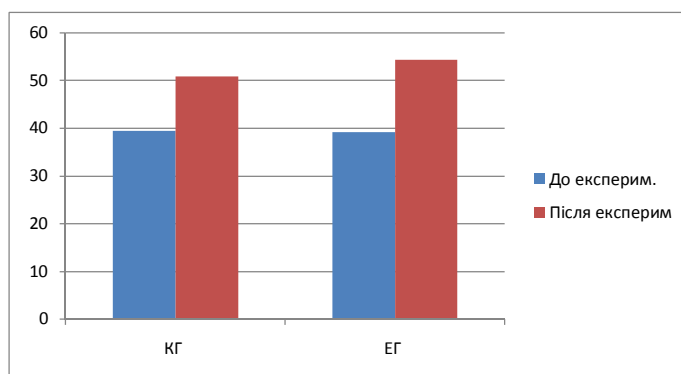


Рис. 2.6. Кількість студентів контрольних та експериментальних груп, які виявили оцінно-регулятивний (середній) рівень сформованості ППМВ (%)

З іншого боку, показник низького рівня сформованості ППМВ у студентів ЕГ значно зменшився.

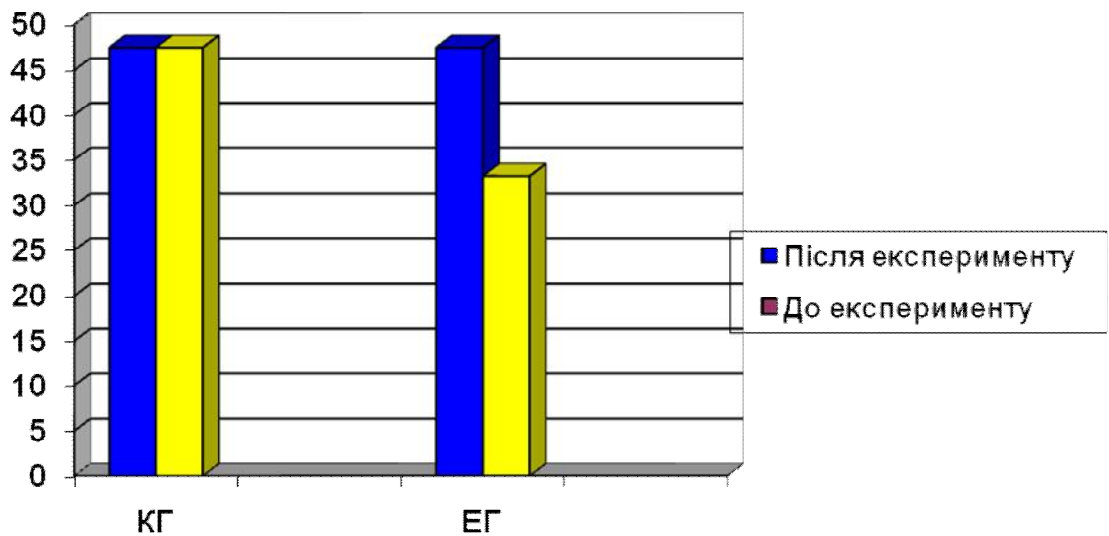


Рис. 2.7. Кількість студентів контрольних та експериментальних груп, які виявили нормативно-орієнтувальний (низький) рівень сформованості ППМВ (%)

Така динаміка, на наш погляд, зумовлена якісно організованою фаховою підготовкою в педагогічному коледжі, прагненням студентів до самоосвіти, активною участю майбутніх учителів у традиційних навчально-виховних заходах, що ефективно вплинуло на їхнє ставлення до себе як до педагога та ставлення до педагогічної професії й позиції в цій професії.

Значна динаміка розвитку ППМВ, порівняно з результатами діагностики констатувального етапу експерименту, спостерігається серед студентів експериментальних груп. Зокрема, кількість студентів, які проявили високий та середній рівні сформованості професійної позиції майбутнього вчителя, зросла відповідно на 16,7% (з 13,2% у констатувальній частині дослідження до 29,9% – у контрольній) та 15,2% (з 39,2% до 54,4%); кількість студентів, у яких було діагностовано низький рівень сформованості ППМВ, змінилася на 14,3% (з 47,5% на

констатувальному етапі експериментального дослідження до 33,2% – на контрольному).

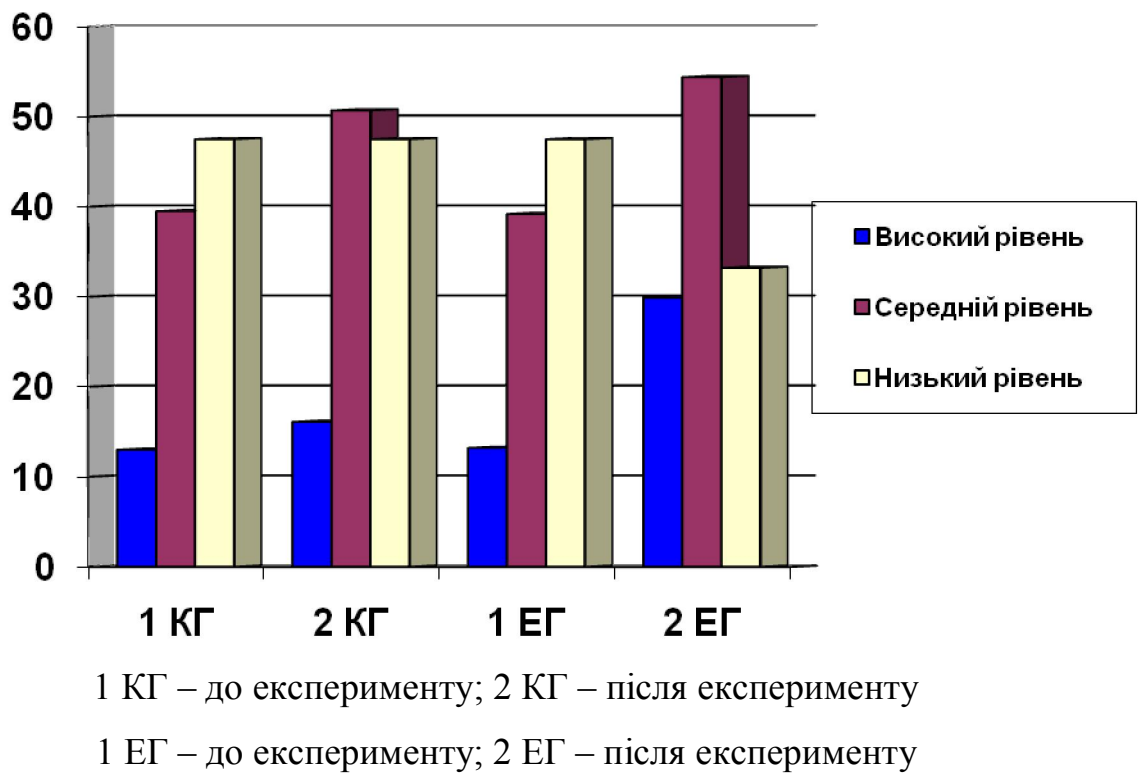


Рис. 2.8 Динаміка рівнів сформованості ППМВ у студентів контрольних і експериментальних груп (%)

Вагомим результатом формувального етапу експерименту є приблизно сталі показники кількості студентів експериментальних груп з високим рівнем сформованості професійної позиції одночасно, помітне збільшення кількості студентів експериментальних груп з середнім сформованості ППМВ і зменшення кількості студентів з низьким рівнем досліджуваного феномену. Це підтверджує результати, які передбачалися на початку експерименту: студенти з середнім рівнем досягли високого рівня сформованості ППМВ, а студенти з низьким рівнем – середнього.

Під час контрольної діагностики сформованості ППМВ і аналізу її результатів ми спостерігали таке:

- У студентів експериментальної групи відбулися значущі зміни в структурі особистісних і професійних цінностей, а також у структурі ставлень до педагогічної діяльності та її суб'єктів, які набули ціннісного характеру. Це свідчить про позитивну динаміку розвитку в майбутніх учителів професійної позиції ціннісного ставлення до дитини, позиції активного суб'єкта, трансформацію системи професійних цінностей і мотивів в особистісні смисли студентів.

- Побудова процесу фахової підготовки на діалогічних засадах, використання в цьому процесі особистісно зорієнтованих і антропних технологій, активних методів навчання, технологій коучингу й модерації, прийомів таймменеджменту та самоменеджменту, рефлексивних технік сприяло розвитку структурних компонентів, особистісних і професійних складників ППМВ.

- Студенти експериментальної групи продемонстрували високий рівень володіння глибокими знаннями про педагогічну професію й учителя, який реалізує себе та свою позицію в цій професії; усвідомлене ставлення до ролі вчителя в розвитку суспільства; осмисленість цілей та завдань педагогічної діяльності.

- У студентів експериментальної групи розвинулася система об'єктивних рефлексивно-оцінних ставлень до себе як до майбутнього вчителя, до своїх вчинків і переконань.

- Найефективнішим засобом формування професійної позиції майбутнього вчителя в студентів педагогічного коледжу є спеціально організований процес фахової підготовки, у якому застосовано весь потужний освітньо-виховний і розвивальний потенціал навчального закладу (теоретичне навчання й залучення студентів до різних видів педагогічної практики, позанавчальна робота тощо). При цьому освітній процес має будуватись на засадах особистісно зорієнтованого підходу, спиратись на суб'єктний досвід майбутніх учителів і посилювати взаємозв'язок між усіма структурними компонентами ППМВ.

Отже, проведений формувальний етап дослідження позитивно позначився на розвитку професійної позиції майбутнього вчителя. Позитивні зміни, які відбулися в цьому напрямі, полягають у зміцненні взаємозв'язку між усіма компонентами ППМВ, що, своєю чергою, сприяє посиленню внутрішньої цілісності професійної позиції.

Аналіз контрольного етапу експериментальної роботи, порівняння даних констатувальної та контрольної діагностики в контрольних і експериментальних групах підтвердили прогнозовані результати зростання рівня сформованості професійної позиції майбутнього вчителя в студентів педагогічного коледжу внаслідок спеціально організованого педагогічного впливу, що підтверджує ефективність педагогічних умов формування в студентів професійної позиції як важливої умови професійного самовдосконалення.

Інтерпретація даних, отриманих під час експериментального дослідження, дозволяє зробити такі висновки:

1. Аналіз результатів експерименту підтвердив теоретичні положення про ефективність спеціально розроблених педагогічних умов формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі й дозволив зафіксувати якісні й кількісні зміни показників ППМВ у студентів експериментальної групи.

2. У ході дослідно-експериментальної роботи знайшла повне підтвердження гіпотеза дослідження про те, що висока результативність формування професійної позиції майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі буде досягнута, якщо цей процес будуватиметься на основі розробки й реалізації таких педагогічних умов: розвиток професійної мотивації та ціннісного ставлення майбутніх учителів до педагогічної професії шляхом використання в процесі фахової підготовки технологій коучингу та модерації; здійснення процесу фахової підготовки на суб'єкт-суб'єктних засадах, спрямованого на усвідомлення студентами системи професійно-педагогічних знань як особистісної цінності та теоретичного

підґрунтя становлення професійної позиції майбутнього вчителя; організація педагогічної практики на основі технології „ДоТРеЗ” (Досвід – Тактика – Рефлексія – Застосування) з метою розвитку професійної позиції майбутнього вчителя як активного суб’єкта педагогічної діяльності.

3. Використовуючи методи математичної статистики в нашому дослідженні, ми підтвердили високу ефективність розроблених педагогічних умов і дійшли висновку, що саме завдяки формуванню професійної позиції майбутнього вчителя в студентів педагогічного коледжу відбувається сприйняття майбутнім фахівцем розвитку дитини як особистісної цінності; осмислюється внутрішня мотивація педагогічної діяльності; цінності педагогічної діяльності трансформуються у внутрішній світ особистості студента; стає можливим об’єктивний вибір студентом педагогічної позиції на основі професійної ідентичності.

Висновки до розділу 2

Теоретико-методологічними засадами розробки та обґрунтування педагогічних умов та моделі формування професійної позиції майбутніх учителів в умовах фахової підготовки в педагогічному коледжі визначено принцип єдності свідомості та діяльності особистості, принцип суб’єктності, взаємозумовленості та взаємозв’язку об’єктивних і суб’єктивних чинників у формуванні особистості; наукові положення діяльнісного (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн), суб’єктного (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, О. Гогоберідзе, В. Петровський), особистісно зорієнтованого (Г. Балл, Є. Бондаревська, С. Подмазін, В. Сериков, І. Якиманська), аксіологічного (Н. Асташова, І. Бех, М. Боришевський, Д. Леонтьєв), компетентнісного (Е. Зеєр, І. Зимня, А. Хуторської) підходів; засади професійної підготовки вчителя (Н. Волкова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Пехота); теоретичні положення про сутність і зміст професійної позиції вчителя (М. Боритко, А. Маркова, В. Сластьонін, В. Слободчиков, О. Трещов); теорію ставлення (В. М’ясищев),

теоретичні засади рефлексивної діяльності (Г. Звенигородська, А. Карпов, І. Семенов); теорію та практику використання освітніх технологій у ВНЗ (В. Беспалько, А. Вербицький, С. Сисоєва, Д. Чернілевський), зокрема технологій коучингу (М. Аткінсон, І. Рибкін), технологій модерації (Г. Хаусман, С. Жезлова, Т. Шукшина).

Відповідно до завдань дисертаційної роботи розроблено та упроваджено педагогічні умови формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі, доведено їх ефективність.

Перша педагогічна умова, спрямована на розвиток ціннісно-мотиваційного компонента професійної позиції майбутнього вчителя, була визначена на засадах фундаментальних положень аксіологічного та гуманістичного підходів; теорії мотивації як стимулювання до дії; на концептуальних засадах теорії модерації як засобу нестандартної організації процесу взаємодії суб'єктів освітньо-педагогічної діяльності; на теоретико-практичних засадах застосування коучингових технологій у педагогічній освіті. Реалізація першої педагогічної умови передбачала введення студентів педагогічного коледжу у світ професійно-педагогічних цінностей, де найвищою цінністю є людина – учень як суб'єкт розвитку.

Друга педагогічна умова спрямована на розвиток когнітивного компонента професійної позиції майбутнього вчителя. При розробці цієї педагогічної умови ми ґрунтувалися на ключових принципах особистісно зорієнтованої освітньої парадигми про самовизначення, постійний саморозвиток і самовдосконалення людини; врахували освітні можливості психолого-педагогічних та соціально-гуманітарних дисциплін у становленні майбутнього вчителя як суб'єкта навчально-педагогічної діяльності. Ця умова передбачала розвиток суб'єктного потенціалу та активності студента в процесі оволодіння професійно-педагогічними знаннями та безпосередніми знаннями про професійну позицію майбутнього вчителя й шляхи її формування.

При розробці третьої педагогічної умови, спрямованої на розвиток рефлексивно-діяльнісного компонента професійної позиції майбутнього вчителя шляхом організації педагогічної практики на основі технології „ДоТРеЗ” (Досвід – Тактика – Рефлексія – Застосування) з метою розвитку професійної позиції майбутнього вчителя як активного суб’єкта педагогічної діяльності), ми спирались на методологічні засади суб’єктно-діяльнісного та рефлексивного підходів, на теоретичні засади застосування антропних технологій в освіті

Для впровадження визначених педагогічних умов розроблено та впроваджено спецкурс „Професійна позиція майбутнього вчителя” та спецпрактикум „Бенчмаркінг професійної позиції майбутнього вчителя”, що сприяло збагаченню уявлень студентів про компетентного й професійного педагога та його позицію в професійно-педагогічній діяльності; розвитку позитивного професійного Я-образу та професійної позиції майбутнього вчителя як активного суб’єкта педагогічної діяльності.

При розробці та реалізації визначених умов враховано індивідуально-психологічні особливості студентського віку. У процесі фахової підготовки студентів педагогічного коледжу застосовано сучасні методи й форми розвитку досліджуваного явища: педагогічний фриланс, коучинг, технологія ДоТРеЗ – досвід – тактика – рефлексія – застосування, методи діалогової взаємодії, різноманітні форми рефлексивної діяльності, активні методи навчання тощо.

Аналіз результатів формувального етапу експерименту довів, що визначені педагогічні умови сприяли зростанню аксіологічного потенціалу студентів педагогічного коледжу. В експериментальних, на відміну від контрольних, групах констатовано позитивну динаміку: критерії сформованості компонентів і показників професійної позиції майбутнього вчителя перейшли з низького й середнього на середній і високий рівні (кількість студентів з високим рівнем сформованості когнітивного критерію професійної позиції з 11,4% зростає до 37,6%; кількість осіб з низьким рівнем

сформованості мотиваційно-сміслового критерію професійної позиції знизилася з 64,1% до 29,4%; поведінкового – з 40,1% до 24,1%).

Грунтовний аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи підтвердив ефективність розробленої моделі формування професійної позиції в умовах фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Проведене експериментальне дослідження підтвердило необхідність формування професійної позиції в студентів педагогічного коледжу як важливої умови становлення компетентного, конкурентоспроможного фахівця на освітньому ринку праці.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації наведено нове вирішення проблеми формування професійної позиції в студентів педагогічного коледжу, що полягає в обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі, які забезпечують ефективність цього процесу.

1. Міждисциплінарний аналіз проблеми дослідження дозволяє виявити уявлення про позицію педагога як феномен, який залежить від вимог суспільства до особистості вчителя, що змінюються залежно від соціокультурної ситуації. Різноманітність завдань, які ставить перед педагогом суспільство в різні етапи соціокультурного розвитку, визначає напрями зміни змісту професійної позиції вчителя, збагачення її функційного призначення.

2. Аналіз сутності таких понять, як „позиція”, „позиція особистості”, „професійна позиція”, „педагогічна позиція” в контексті сучасного наукового знання зумовив визначення професійної позиції майбутнього вчителя як інтегративної характеристики особистості як активного суб’єкта діяльності, що відображає систему ціннісних ставлень майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності та до учасників педагогічного процесу, який включає: ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, дитини як найвищої цінності, до себе як до майбутнього педагога; наявність мотивації до професійної діяльності; уявлення про цінності, мотиви й цілі педагогічної діяльності, основні вимоги до сучасного вчителя; знання про сутність, структуру, типи професійної позиції майбутнього вчителя, форми та методи саморозвитку професійної педагогічної позиції; уміння аналізувати свої особистісні риси з позицій вимог професії, здійснювати рефлексію власної діяльності, реалізовувати різні типи професійних позицій, визначати їх ризики та обмеження, виявляти емпатію.

Виокремлено такі компоненти професійної позиції майбутнього вчителя в студентів педагогічного коледжу – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивно-діяльнісний.

Доведено, що в процесі фахової підготовки майбутніх учителів професійна позиція виконує такі функції, як світоглядна, мотиваційна, професійної соціалізації, самоідентифікації, рефлексивна, діяльнісно-перетворювальна, мобілізаційна, регулятивна, функція самопрезентації.

Дослідження сутності та змісту провідних понять дисертації, особливостей студентського віку зумовили визначення особливостей, які слід урахувати при вирішенні завдань дослідження: динамічність розвитку фізичних і психічних процесів; прагнення до успішного самовираження в різних життєвих ситуаціях, до соціальної активності, до визнання; прагнення відстоювати власні погляди й переконання; емоційного й критичного реагування на думки інших; прагнення відстоювати власні погляди й переконання

3. Формування професійної позиції в студентів педагогічного коледжу – це тривалий і систематичний процес, який залежить від особистісного сприйняття студентами необхідності професійного самовдосконалення й ефективності заходів, спрямованих на розвиток професійної позиції майбутнього вчителя. Визначення рівня сформованості професійної позиції в студентів педколеджу здійснювалося за розробленими критеріями (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, поведінковий), відповідними показниками та рівнями – дієво-творчий (високий), оцінно-регулятивний (середній), нормативно-орієнтувальний (низький).

4. Констатувальний етап експериментального дослідження засвідчив перевагу низького та середнього рівнів сформованості професійної позиції майбутнього вчителя в студентів педагогічного коледжу, що зумовлено комплексом суб'єктивних і об'єктивних чинників: відсутністю цілеспрямованого й комплексного підходу до формування професійної позиції в майбутніх учителів; недостатньою увагою до студентів як суб'єктів освітнього процесу; відсутністю в системі фахової підготовки педагогічного коледжу спеціально розробленого змісту й технологій (форм, методів), а також навчально-методичного й інформаційного забезпечення досліджуваного процесу.

5. Доведено, що ефективність процесу формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі

зумовлена відповідними педагогічними умовами, які було визначено на підставі аналізу теоретичних засад дослідження та результатів констатувального етапу експерименту: розвиток професійної мотивації та ціннісного ставлення майбутніх учителів до педагогічної професії шляхом використання в процесі фахової підготовки технологій коучингу та модерації; здійснення процесу фахової підготовки на суб'єкт-суб'єктних засадах, спрямованого на усвідомлення студентами системи професійно-педагогічних знань як особистісної цінності та теоретичного підґрунтя становлення професійної позиції майбутнього вчителя; організація педагогічної практики на основі технології „ДоТРеЗ” (Досвід – Тактика – Рефлексія – Застосування) з метою розвитку професійної позиції майбутнього вчителя як активного суб'єкта педагогічної діяльності.

6. Реалізацію визначених педагогічних умов здійснено в процесі вивчення студентами педагогічного коледжу дисциплін соціально-гуманітарного та психолого-педагогічного блоків („Філософія”, „Соціологія”, „Вступ до фаху”, „Педагогіка”, „Історія педагогіки”, „Основи педагогічної майстерності”, „Загальна психологія”, „Вікова і педагогічна психологія”) та специфічної організації педагогічної практики. Розроблено та впроваджено спецкурс „Професійна позиція майбутнього вчителя”, спецпрактикум „Бенчмаркінг професійної позиції майбутнього вчителя”, застосовано в процесі фахової підготовки педагогічного коледжу комплекс особистісно зорієнтованих та антропних технологій, методів активного навчання, проблемних вправ, діалогових форм теоретичних і практичних занять, завдань для педагогічної практики.

Аналіз результатів упровадження визначених педагогічних умов дозволив констатувати підвищення рівня сформованості професійної позиції майбутнього вчителя в студентів педагогічного коледжу.

Перспективу подальшої наукової роботи вбачаємо в дослідженні динаміки розвитку професійної позиції майбутнього вчителя в умовах неперервної освіти; пошуку інноваційних технологій реалізації особистісно зорієнтованого підходу в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі з метою підвищення ефективності формування професійної позиції студентів.

**ПРОГРАМА СПЕЦКУРСУ „ПРОФЕСІЙНА ПОЗИЦІЯ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ”**



ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

Робоча навчальна програма дисципліни

„Професійна позиція майбутнього вчителя”

1. Назва курсу
„ПРОФЕСІЙНА ПОЗИЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ” Форми навчання: денна. Спеціальність: початкова освіта, дошкільна освіта, трудове навчання, фізичне виховання
2. Тип курсу (обов’язковий або за вибором студента)
За вибором студента
3. Рік навчання
3-й
4. Семестр
5
5. Кількість кредитів ECTS
1,5
6. Прізвище, ім’я, по батькові, посада, вчене звання та науковий ступінь викладача, який викладає дисципліну
7. Мета курсу (в термінах результату навчання й компетенції)
<i>Мета спецкурсу „Професійна позиція майбутнього вчителя”:</i> формування уявлення майбутніх учителів про зміст і структуру

педагогічної професії, образу педагога та його професійної позиції, яку він реалізує у власній педагогічній діяльності; ознайомлювати студентів із різноманітними методами, методиками і способами дослідження рівнів сформованості власної професійної позиції; дати знання майбутнім фахівцям про генезу феномену позиції педагогів на різних історичних етапах та в міждисциплінарному контексті; виховувати відповідальне ставлення до навчально-професійної діяльності; розвивати професійно-педагогічний аксіологічний потенціал студентів педагогічного коледжу.

Завдання спецкурсу: надати студентам педагогічного коледжу відомості про особливості педагогічної професії; виділити ключові риси конкурентоспроможного педагога; формувати уявлення про професійну позицію вчителя як спосіб вияву й реалізації досвіду і професіоналізму педагога; доводити необхідність розвивати власну професійну позицію відповідно до освітніх вимог, які постійно змінюються; формувати бажання студентів сприймати власний професійний розвиток, педагогічну позицію і суб'єктів професійно-педагогічної діяльності як особистісну цінність.

У результаті вивчення спецкурсу студенти повинні *знати*: роль вчителя в суспільстві; мету, зміст, задачі процесу формування професійної позиції майбутнього вчителя; генезу феномену професійної позиції педагога; обґрунтовані в наукових дослідженнях типи педагогічних позицій; способи, методи і засоби формування професійної позиції майбутнього вчителя; особливості процесу фахової підготовки у педагогічному коледжі як головному середовищі формування професійної позиції майбутнього вчителя; *вміти*: аналізувати науково-педагогічну літературу з основних питань спецкурсу; виділяти головні ознаки педагогічної позиції; спостерігати за роботою досвідчених учителів та виявом їхніх професійних позицій у цій роботі, вести фіксацію спостережень; розкривати зміст, функції професійної позиції педагога; розрізняти актуальні й недоцільні типи професійно-педагогічних позицій; аналізувати передовий педагогічний досвід учителів; планувати особистісні напрями розвитку власної професійної позиції.

8. Передумови (актуальні знання, необхідні для опанування курсу)

Психолого-педагогічні знання та вміння, набуті під час вивчення таких дисциплін, як: „Вступ до спеціальності”, „Педагогіка”, „Загальна психологія”, „Основи педагогічної майстерності”. Досвід, набутий у процесі проходження педагогічної практики.

9. Зміст курсу

№	Змістовні модулі та їхня структура	загальна	лекції	семінари / (пр. зан.)	лаб.	самост.
	Перший модуль: Уявлення про професію педагога, про себе як майбутнього вчителя					

1.1.	Професія педагога: образ педагога в суспільно-історичному розвитку	8	2			6
1.2.	Основні характеристики вимог до вчителя	4	2			2
1.3.	Поняття про педагогічну діяльність. Професійно-значущі якості особистості вчителя	6	2	2		2
1.4.	Професійний –Я образ сучасного вчителя	6		2		4
1.5.	Співвіднесення індивідуальних рис із вимогами професії вчителя	4		2		2
	Другий модуль: Уявлення про професійну педагогічну позицію як ключову ознаку професіоналізму вчителя					
2.1.	Професійна позиція майбутнього вчителя як науковий феномен. Зміст і структура професійної позиції майбутнього вчителя	8	2	2		4
2.2.	Типи професійно-педагогічних позицій	8	2			6
2.3.	Моделювання різних типів професійних позицій вчителя. Підготовка творчих проєктів	4		2		2
2.4.	Діагностика та методи розвитку професійної позиції майбутнього вчителя.	6		4		2
	Загальна кількість годин	54	10	14		30

10.Список рекомендованої навчальної літератури

Основна література:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи: курс лекцій модульного навчання : навч. посіб. / А. М. Алексюк. – К. : Вища шк., 1993. – 220 с.
2. Батищев С. Я. Профессиональная педагогика : учеб. для студентов / С. Я. Батищев. – М. : НИИ ПТО, 1999. – 904 с.
3. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. П. Волкова. – К. : Вид. центр „Академія”, 2001. – 576 с.
4. Гриньова В. М. Педагогічна культура : наук.-метод. матеріали для студ. та викл. : у 2^х ч. / В. М. Гриньова. – Х. : ХДПУ, 2000. – 72 с.
5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
6. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность /

В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.

Додаткова література:

1. Красовська Л. І. Формування професійної позиції вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд пед. наук : спец. 13.00.01, 13.00.04 „Теорія та історія педагогіки”, „Теорія і методика професійної освіти” / Л. І. Красовська. – Луганськ, 1996. – 24 с.
2. Куницкая Ю. И. Педагогическая позиция: паритет адаптивной и развивающей функции образования / Ю. И. Куницкая // Философия образования. – 2005. – № 2. – С. 105 – 113.
3. Темченко О. В. Інноваційні умови формування професійної позиції вчителя / О. В. Темченко, О. І. Мармаза // Інноваційна культура навчального закладу : матеріали наук.-практ. конф. (Харків, 11 трав. 2008 р.) / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2008. – С. 140 – 145.
4. Темченко О. В. Кваліметрична модель професійної позиції вчителя / О. В. Темченко // Управління шк. – 2009. – № 25. – С. 22 – 29.
5. Щербина С. Н. Формирование активной профессиональной позиции будущих учителей в процессе педагогической подготовки педвуза : дис. ... канд пед. наук : 13.00.01 / Щербина Светлана Николаевна. – Кривой Рог, 1997. – 178 с.

11. Форми, методи, технології викладання, організації і здійснення діяльності студентів та контролю їхніх досягнень

Діяльність студента:

- робота на лекційних заняттях;
- виконання практичних завдань у робочому зошиті;
- виступи, повідомлення;
- участь в обговоренні проблемних питань на практичному занятті;
- участь у моделюванні типів професійно-педагогічних позицій;
- самостійна робота;
- тестування, діагностування;
- виконання практичних вправ і завдань творчого характеру.

Діяльність викладача:

- читання лекцій;
- медіа-презентації;
- застосування активних методів навчання.

Поточний контроль:

усні опитування на заняттях, дві письмові мікромодульні роботи.

Підсумковий контроль:

контрольна модульна робота; презентації творчих проєктів.

Форма семестрового контролю:

залік.		
12.Критерії оцінювання (у % до максимальної кількості балів – 100)		
Семестрову рейтингову оцінку розраховують, виходячи з критеріїв:		
<ul style="list-style-type: none"> - письмова контрольна модульна робота – 20% (роботу зараховують за умови, якщо студент набирає неменше 2/3 від максимальної кількості балів) - участь у практичних заняттях – 20% - поточні (мікромодульні) МР – 10% - самостійна робота (виконання індивідуальних завдань) – 50% 		
Карта оцінювання СРС, КМР (у балах)		
№	Складники оцінювання видів аудиторної та самостійної роботи студента	Максимальний бал рейтингу в балах
1.	<i>Робота на практичному занятті</i>	40
2.	<i>Самостійна робота</i>	30
3.	<i>Контрольна модульна робота</i>	30
	Разом	100
13.Мови викладання		
Українська		

МЕТОДИЧНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ СПЕЦКУРСУ

На заняттях студентам пропонують виконати практичні вправи, змодельовати педагогічні ситуації:

„Інформаційні джерела про професію вчителя”

Назвіть відомого педагога-класика сучасності, який є для Вас взірцем. Охарактеризуйте його риси й досягнення, які вплинули на Ваш професійний вибір.

Назвіть джерела інформації, у яких можна віднайти характеристики педагогічної професії та образу вчителя.

Охарактеризуйте Вашого улюбленого шкільного вчителя. Назвіть його позитивні професійні риси.

Назвіть негативні риси педагога, які, на Вашу думку, негативно впливають на якість його діяльності.

„Актуалізація уявлень про професійну позицію вчителя”

Пригадайте відомих Вам педагогів та особливості стилів їхньої педагогічної діяльності. Виділіть із цих стилів ознаки професійних ролей педагогів, тотожних їхнім професійним позиціям. Подумайте, які позитивні й негативні ознаки цих позицій Ви можете виокремити.

„Змоделюйте педагогічну ситуацію”

1. Прочитайте і проаналізуйте представлені типи професійних педагогічних позицій за М. Таленом:

- „Сократ” – це вчитель із репутацією любителя суперечок і дискусій, який спеціально провокує їх на заняттях. Йому властиві індивідуалізм, несистематичність у навчальному процесі через постійну конфронтацію: учні посилюють захист власних позицій, вчать їх відстоювати.
- „Генерал” – уникає всякої неоднозначності, підкреслено вимогливий, жорстко досягає підкорення, оскільки вважає, що завжди й у всьому правий, а учень, як армійський новобранець, повинен беззаперечно підкорятись наказам учителя.
- „Керівник групової дискусії” – головним у навчально-виховному процесі вважає досягнення і встановлення співпраці між учнями, відводячи собі роль посередника. Для такого вчителя пошук демократичної узгодженості важливіший за результат дискусії.
- „Менеджер” – стиль, що отримав поширення в радикально орієнтованих школах, наближений до атмосфери ефективної діяльності класу, заохочення ініціативи й самостійності. Учитель обговорює з кожним учнем зміст вирішуваного завдання, здійснює якісний контроль і оцінює кінцевий результат.
- „Майстер” – учитель виступає як зразок для наслідування, що підлягає безумовному копіюванню і, перш за все, не стільки в навчальному процесі, скільки у ставленні до життя взагалі.
- „Тренер” – атмосфера спілкування в класі пронизана духом корпоративності. Учні подібні до гравців однієї команди, де кожен окремо не важливий як індивідуальність, але всі разом багато чого можуть. Учителю відведено роль натхненника групових зусиль, для якого головне – кінцевий результат, блискучий успіх і перемога.

2. Розділіться на пари, визначтесь, хто буде виступати в ролі вчителя, а хто – у ролі учня. Програйте кожен тип представлених професійних позицій. Поміняйтесь місцями і програйте ці типи професійних позицій ще раз. Спільно обговоріть отримані емоції, відчуття.

„Я і моя професійна позиція”

Напишіть есе на тему „Професійна позиція сучасного вчителя” у формі короткого вільного викладу думок про зміст, цілі, особливості педагогічної позиції сучасного вчителя.

**ПРОГРАМА СПЕЦПРАКТИКУМУ „ПРОЕКТУВАННЯ
“БЕНЧМАРКІНГ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ”**



ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

Робоча навчальна програма
дисципліни „Бенчмаркінг професійної позиції майбутнього вчителя”

Назва курсу
„БЕНЧМАРКІНГ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ” Форми навчання: денна. Спеціальність: початкова освіта, дошкільна освіта, трудове навчання, фізичне виховання
Тип курсу (обов’язковий або за вибором студента)
За вибором студента
Рік навчання
4-й
Семестр
7
Кількість кредитів ECTS
1
Прізвище, ім’я, по батькові, посада, вчене звання та науковий ступінь викладача, який викладає дисципліну

<p>Мета курсу (в термінах результату навчання й компетенції)</p>
<p><i>Мета спецпрактикуму</i>, „Бенчмаркінг професійної позиції майбутнього вчителя” –формувати уявлення майбутніх учителів про зразкові практики розвитку й функціонування професійної позиції; вчити майбутніх педагогів відбору й адаптації кращих зразків професійно-педагогічних позицій у власній практиці; розвивати прагнення до саморозвитку й удосконалення шляхом рівняння на кращі зразки і творчого підходу до оформлення власної професійної позиції; виховувати прагнення до самопізнання.</p> <p><i>Завдання спецпрактикуму</i>: ознайомлювати студентів педагогічного коледжу з найкращими зразками й еталонами прояву професійної позиції вчителя шляхом організації цілеспрямованого безпосереднього чи опосередкованого (відео, скайп) спостереження за шкільними вчителями-практиками; вчити студентів аналізувати й порівнювати досвід практик функціонування і розвитку професійно-педагогічних позицій із досвідом еталонних зразків, а також – із власним досвідом; формувати у студентів уміння виокремлювати помилкові й позитивні сторони власної професійної позиції; доводити необхідність особистісного усвідомлення потреби подальшого розвитку й удосконалення власної професійної позиції, сприяти розвиткові у студентів прагнення постійно орієнтуватись на високий результат.</p> <p><i>У результаті вивчення спецкурсу студенти повинні знати</i>: роль позиції вчителя в педагогічному процесі й у спілкуванні з його учасниками; особливості процесу формування професійних позицій різних типів; способи, методи і засоби формування професійних позицій різних типів; шляхи вдосконалення власної професійної позиції;<i>уміти</i>: аналізувати та зіставляти зразки різних професійно-педагогічних позицій; виділяти головні ознаки успішної педагогічної позиції; робити висновки про доцільність застосування різних типів професійних позицій у педагогічних ситуаціях різної складності; визначати шляхи самовдосконалення власної професійної позиції; будувати траєкторію саморозвитку власної професійної позиції з окресленням перспектив.</p>
<p>Передумови (актуальні знання, необхідні для опанування курсу)</p>
<p>Психолого-педагогічні знання та вміння, набуті під час вивчення таких дисциплін, як: „Вступ до спеціальності”, „Педагогіка”, „Загальна психологія”, „Основи педагогічної майстерності”. Досвід, набутий у процесі проходження педагогічної практики в загальноосвітній школі.</p>
<p>Зміст курсу</p>

№	Змістовні модулі та їхня структура	загальна	лекції	семінари / (пр. зан.)	лаб.	самост.
	Перший модуль: Можливості розвитку й удосконалення професійної позиції вчителя					
1.1.	Порівняльний аналіз професійних педагогічних позицій на матеріалах спостереження за діяльністю досвідчених учителів загальноосвітніх шкіл	8	2	2		4
1.2.	Самоідентифікація професійної позиції майбутнього вчителя: моделювання педагогічних ситуацій з метою програвання аналізованих типів педагогічних професійних позицій; вибір ідеального типу професійної позиції майбутнього вчителя	8		4		4
1.3.	Планування фрагменту уроку з метою реалізації ідеального типу професійної позиції	8		4		4
1.4.	Проведення фрагменту уроку з ідеальним типом професійної позиції з урахуванням прийомів тайм-менеджменту й самоменеджменту	4		2		2
1.5.	Порівняльний аналіз способів реалізації ідеального типу професійної позиції вчителя у роботі досвідченого педагога та студентів	6		4		2
1.6.	Презентація особистих рекомендацій щодо розвитку професійної позиції майбутнього вчителя	2		2		
	Загальна кількість годин	36	2	18		16

Список рекомендованої навчальної літератури

Основна навчальна література:

1. Карякин А. М. Бенчмаркинг как эффективная стратегия повышения качества управления в сфере высшего образования / А. М. Карякин,

Д. В. Маслов, Ю. В. Вылгина // Стратегические проблемы высшего образования : тез. докл. Всерос. науч.-практ. конф. – Н. Новгород : НИМБ, 2005. – 3 нояб.

2. Забродская К. А. Бенчмаркинг как инструмент анализа и выбора стратегии развития ИКТ / К. А. Забродская // Устойчивый рост национальной экономики: инновации и конкурентоспособность : материалы I междунар. науч.-практ. конф. аспирантов и молод. учёных, Минск, 15 – 16 дек. 2009 г. / Белорус. гос. экономич. ун-т ; редкол. : Г. А. Короленок и др. – Минск, 2009. – С. 64 – 67.

3. Перани Дж. Бенчмаркинг инновационной деятельности европейских стран [Электронный ресурс] / Дж. Перани, С. Сирилли. – Форсайт. – 2008. – № 1(5). – Режим доступа : www.ecsocman.edu.ru/images/pubs/2009/05/29/0000330388/benchmarking.pdf. – Дата доступа: 05.11.2009.

4. Camp R. C. Benchmarking. The Search for Industry Best Practices that Lead to Superior Performance. – ASQC Industry Press, Milwaukee, Wisconsin, 1989.

5. Watson G. H. Strategic Benchmarking: How to Rate your Company's Performance Against the World's Best. – New York : John Wiley, 1993.

Додаткова навчальна література:

1. Skelton, Melissa. The Continuing Value of Benchmarking. – APQC, January 2003.

2. Краюшкина Г. А. Реструктуризация высшей школы – веская причина заняться разработкой стратегии университета / Г. А. Краюшкина, Д. Ю. Райчук // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 5 – 6(33). – С. 92 – 95.

3. Управление в высшей школе: опыт, тенденции, перспективы : аналит. докл. / рук. автор. кол. В. М. Филиппов ; авт. : В. М. Филиппов, Е. А. Князев и др. – М. : Логос, 2005. – 540 с.

4. Alstete, Jeffrey W. Benchmarking in Higher Education, ASHE-ERIC Higher Education Report. – № 5. – Washington D. C. : The George Washington University Graduate School of Education and Human Development, 1995. – 141 p.

5. Tucker, Sue. Benchmarking: A guide for educators. – Corwin Press, 1995. – 82 p.

6. Shafer B. S. Benchmarking in Higher Education: A Tool for Improving Quality and Reducing Cost / Shafer B. S., Coate L. E. // Business Officer. – 1992. – № 26(5). – P. 28 – 35.

Форми, методи, технології викладання, організації й здійснення діяльності студентів та контролю їхніх досягнень

Діяльність студента:

- спостереження та фіксація основних особливостей професійно-педагогічних позицій учителя під час виконання ним професійної діяльності;
- участь у моделюванні педагогічних позицій;
- презентація способів реалізації педагогічних позицій.

Діяльність викладача:

- консультивання студентів під час підготовки до моделювання фрагменту уроку й вибору засобів реалізації обраної студентом професійної позиції;
- участь у спільному обговоренні; висування пропозицій і рекомендацій студентам.

Поточний контроль:

дві письмові мікромодульні роботи, опитування на заняттях.

Підсумковий контроль:

перевірка виконання створених фрагментів уроків з обраним типом педагогічної позиції.

Форма семестрового контролю:

залік.

Критерії оцінювання (у % до максимальної кількості балів – 100)

Семестрову рейтингову оцінку розраховують, виходячи з критеріїв:

- письмова контрольна модульна робота – 20 % (*роботу зараховують за умови, якщо студент набирає не менше 2/3 від максимальної кількості балів*)
- участь у практичних заняттях – 20 %
- поточні (мікромодульні) МР – 10 %
- самостійна робота (*виконання індивідуальних проєктів*) – 50 %

Карта оцінювання СРС, КМР (у балах)

№	Складники оцінювання видів аудиторної та самостійної роботи студента	Максимальний бал рейтингу в балах
1.	<i>Робота на практичному занятті</i>	40
2.	<i>Самостійна робота</i>	30
3.	<i>Контрольна модульна робота:</i> ▪ правильні та повні відповіді на теоретичні питання (тест)	30
	Разом	100

Мови викладання

українська

Додаток А.3**АЛГОРИТМ ПОБУДОВИ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Ефективність побудови алгоритму індивідуальної стратегії розвитку професійної позиції майбутнього вчителя залежить від вибору еталона педагогічної позиції та засобів її розвитку.

1. Розвиток уявлень про професійно-педагогічні цілі

Запишіть на аркушах цілі педагогічної діяльності. Спільно проаналізуйте їх і визначте цілі особистісного професійного розвитку. Обґрунтуйте свою позицію.

Опишіть своє професійно-педагогічне майбутнє.

2. Диференціація цілей особистісного професійного розвитку з типами професійно-педагогічних позицій

Зіставте цілі Вашого професійного розвитку зі змістовими характеристиками різних педагогічних позицій. Утворіть ідентичний ряд. Обґрунтуйте еталонний для Вас тип професійної позиції, у якій Ви реалізуєте цілі власної педагогічної діяльності.

3. Розробка форм розвитку професійної позиції майбутнього вчителя

Подумайте й обґрунтуйте, у яких проявах поведінки може виявлятися еталонний для Вас тип професійної позиції вчителя. Запропонуйте засоби її розвитку, актуальні, на Вашу думку.

4. Визначення особистих шляхів професійного саморозвитку майбутнього вчителя шляхом реалізації професійної позиції

Проаналізуйте, які здібності й уміння необхідні сучасному вчителю для успішної професійної самореалізації та ефективності педагогічної позиції в професійній діяльності.

Складіть перелік здібностей і вмінь, які Вам необхідно розвивати для успішної реалізації професійної позиції й формування на цій основі власного педагогічного професіоналізму.

ТЕХНОЛОГІЧНА КОУЧ-СЕСІЯ ЗА МОДЕЛЛЮ GROW

Напрямок роботи коуч-сесії: розвиток ціннісного ставлення до педагогічної діяльності та її суб'єктів як основа професійної позиції майбутнього вчителя.

Мета: формувати уявлення студентів педагогічного коледжу про ціннісне ставлення до всіх сторін професії; збагачувати знання майбутніх учителів про засоби розвитку ціннісного ставлення як основи професійної позиції педагога.

Основа методики: спільна робота учасників за моделлю цілепокладання GROW.

На відміну від традиційного прогнозування, технологія GROW є проєктивною і полягає у правильному підході до постановки професійних цілей, які мають бути конкретними, вимірюваними, ставитися на певний період і можуть мінятися із часом.

Етапи коуч-сесії

1. Постановка цілей – спільне обговорення ролі ціннісного ставлення у вирішенні проблем професійного розвитку майбутнього вчителя і визначення на цій основі ключових питань коуч-сесії.

2. Діалог – обґрунтування своїх позицій, узгодження, визначення недоліків, побудова стратегії досягнення цілей.

3. Узгодження – формування спільного банку рішень щодо вибору методів і засобів розвитку ціннісного ставлення майбутніх учителів до педагогічної професії.

4. Прогнозування – визначення пріоритетних якостей професійної позиції, які сформуються за умови розвитку ціннісного ставлення педагога до професійної діяльності.

5. Результат: учасники коуч-сесії створюють елемент методичного портфоліо, що включає ефективні засоби, технології і методи розвитку ціннісного ставлення педагога до професії як основи його професійної позиції.

ЕТАПИ СТВОРЕННЯ МЕТОДИЧНОГО ПОРТФОЛІО ПРОФЕСІЙНИХ ДОСЯГНЕНЬ

Етап 1. Мотиваційно-цільовий: визначення ряду професійно-педагогічних цілей складання методичного портфоліо.

Етап 2. Аналітичний: визначення структури і змістового наповнення портфоліо методичних досягнень.

Етап 3. Практичний: збір і оформлення матеріалів методичного портфоліо. Розробка критеріїв оцінювання методичного портфоліо майбутнього вчителя.

Етап 4. Проективний: самостійна розробка авторських методичних матеріалів для портфоліо (розробки заходів, уроків, рекомендацій та ін.).

Етап 5. Діяльнісний: презентація методичного портфоліо майбутнього вчителя.

Етап 7. Рефлексивно-оцінний: спільне обговорення змісту й результативності портфоліо. Самоаналіз.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ФРИЛАНС „ПЕДАГОГ НОВОЇ ГЕНЕРАЦІЇ”

Педагогічний фриланс – це процес засвоєння студентами системи знань і практичних умінь з реалізації професійних ролей учителя як основи його професійної позиції, які відображають норми й цінності майбутньої педагогічної діяльності та професійної позиції майбутнього вчителя.

Мета педагогічного фрилансу – формування у майбутніх учителів знань про шляхи реалізації професійних ролей і позицій педагога у практичній діяльності.

Завдання педагогічного фрилансу

I. Сформувати у студентів уявлення про різновиди професійних ролей учителя як основи його педагогічної позиції.

Цей етап передбачає теоретичне ознайомлення студентів зі змістом професійних ролей учителя як основи його професійної позиції і їх залучення до моделювання й аналізу таких ролей: викладач; вихователь; дослідник; організатор; керівник; контролер; інструктор; артист; суддя; експерт; спостерігач; просвітитель; наставник.

II. Сформувати у студентів практичні уміння реалізації різновидів професійних ролей учителя як основи його педагогічної позиції.

Цей етап передбачає вирішення педагогічних задач шляхом моделювання студентами педагогічних ситуацій і ролей учителя та учня у кожній з них.

Методичні матеріали II етапу педагогічного фрилансу

Розв’яжіть педагогічні ситуації з позицій наставника, керівника:

- Учні збиралися втекти з додаткового уроку, причому вчителю потрапила до рук записка, у якій вони домовляються піти з уроку й не дуже добре відгукуються про нього. Ваші дії?
- На прохання заступника з навчальної роботи Ви замінюєте хворого вчителя в чужому класі. Почався урок. Клас важко піддається

управлінню. Ви вітаєтеся – жодної уваги. Як бути?

- Неслухняний учень вирішив зірвати урок хімії в 7-му класі. Для цього він на перерві заліз усередину трибуни вчителя (кафедру у формі ящика) і став чекати приходу вчительки після дзвінка. Увійшовши до класу, учителька побачила, як учні завмерли й чогось чекали. Вона звернула увагу й на порожнє місце Євгена К. – головного хулігана класу. Через погляди хлопців педагог здогадалася, де знаходиться Євген, тим більше, що підлітка видав його ж лікоть. Які повинні бути дії вчительки?
- Урок музики в 7-му класі веде молода вчителька. Через п'ять хвилин з гуркотом розкриваються двері і, нахабно крикнувши „Можна увійти?!”, на порозі зупиняються троє учнів. Вчителька просить їх вийти й увійти до класу як слід. Учні виходять у коридор. Через хвилину двері відкриваються і підлітки вже заходять до класу... Дії вчителя.
- Учителька початкових класів замінювала свою більш досвідчену колегу, яку діти дуже любили. І в перший же день роботи один із учнів класу заявив їй відверто й вороже: „Ви нам не потрібні, ми хочемо нашу колишню вчительку”. Які дії педагога?
- Учителька іноземної мови заходить у 9-й клас і бачить, що учениці повісили всі плакати зі схемами нових граматичних правил догори ногами. Дії вчителя.

**Тематика модеративних семінарів із розвитку професійної позиції
майбутнього вчителя**

1. Філософсько-соціологічні аспекти професійної позиції майбутнього вчителя: феномен позиції у філософії; погляди філософів на позицію особистості; якості вихователя, наставника, педагога, що характеризують його життєву позицію і позиції у соціумі, у філософських поглядах.
2. Соціальна позиція особистості та її зв'язок із професійною позицією фахівця: соціальні запити до професійної позиції сучасного випускника педагогічного коледжу.
3. Професія педагога на різних історичних етапах розвитку суспільства.
4. Я обрав професію педагога.
5. Цінності педагогічної професії.
6. Педагог у просторах інформаційного суспільства.
7. Педагог сьогодні, завтра і завжди: професія як стиль життя.
8. Позиція педагога: особистісний і професійний аспекти.
9. Професійна позиція вчителя – стиль діяльності чи ставлення до професії?
10. Моє бачення професійної позиції сучасного вчителя.
11. Позиція педагога: чи може вона змінюватись?

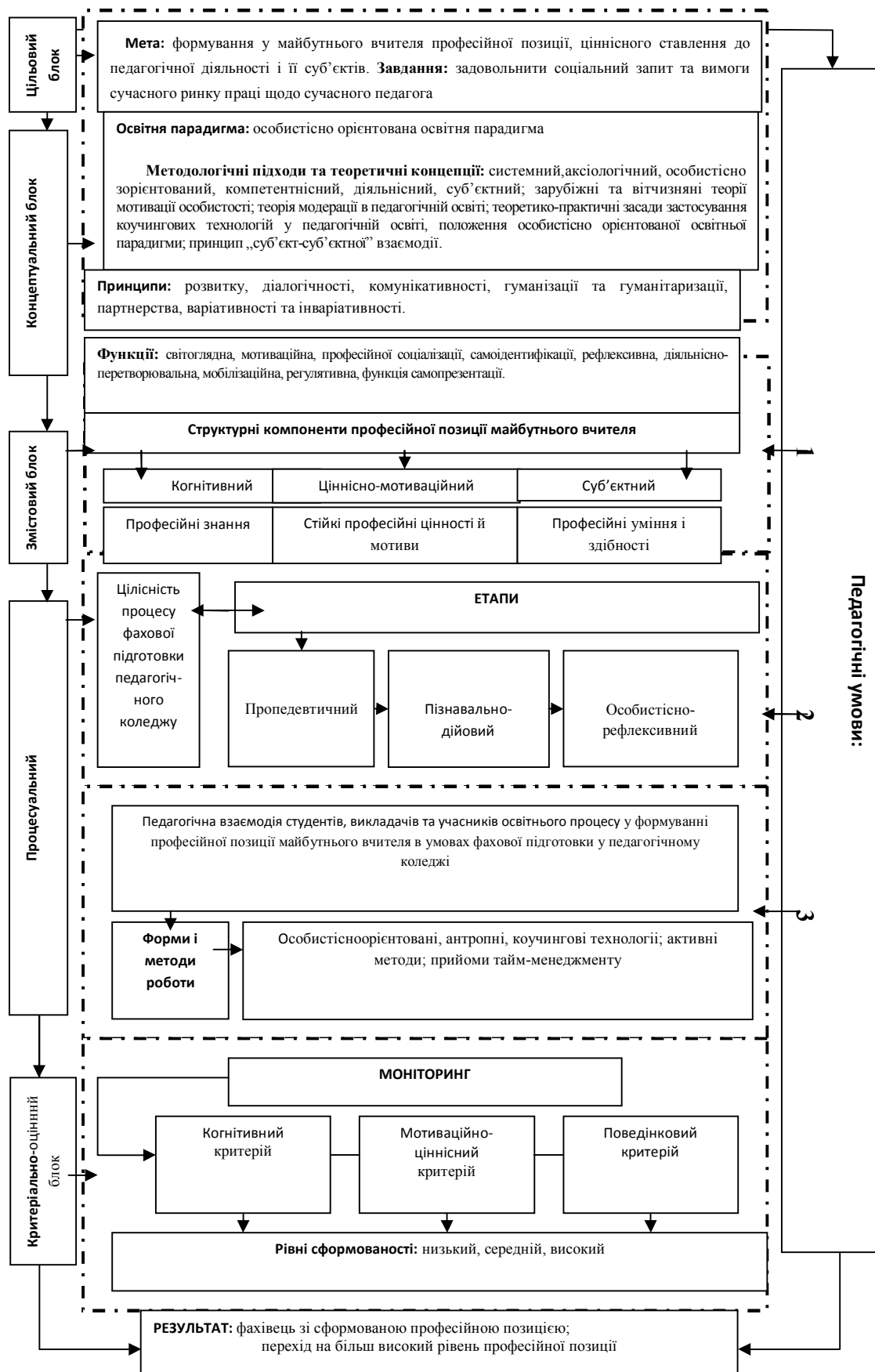


Рис. 1. Модель формування професійної позиції майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі

**Спеціально розроблена комплексна анкета-питальник
„Професійна позиція вчителя в педагогічній діяльності”**

Шановний студенте, пропонуємо Вам відповісти на запитання анкети, які дозволять виявити особливості формування професійної позиції майбутнього вчителя:

1. Чи маєте Ви інтерес до навчання?
2. Чи цікавить Вас розмаїття методів пізнання та прийомів організації навчальної діяльності?
3. Чи вважаєте Ви важливим вивчення предметів професійно-орієнтованого циклу?
4. Чи потрібне, на Вашу думку, майбутньому вчителю знання методик?
5. Ви обрали педагогічну професію заради престижу й фінансового благополуччя?
6. Ви обрали педагогічну професію через прагнення виховувати молоде покоління?
7. Ви обрали педагогічну професію через інтерес до активної соціальної взаємодії?
8. Чи замислювалися Ви коли-небудь над розвитком особистісної професійної позиції?
9. Чи згодні Ви з думкою, що професійна позиція вчителя є ознакою його професіоналізму?
10. Назвіть відомі вам професійні ролі педагога, які лежать в основі типів педагогічних позицій.
11. Чи вважаєте Ви, що сучасний педагог має бути активним суб'єктом життя і діяльності?
12. Чи згодні Ви з думкою про те, що вчитель має займати діалогічну (партнерську) позицію стосовно учня? Свій погляд обґрунтуйте.
13. Як Ви розумієте сутність феномену ціннісного ставлення педагога до професії?
14. Чи повинен педагог реалізовувати у своїй професійній позиції ціннісне ставлення до педагогічної діяльності і її суб'єктів?
15. Як впливає професійна позиція на професійний розвиток майбутнього вчителя?
16. Чи замислювалися Ви над тим, щоб сформувати власну професійну позицію?
17. Які чинники, на Ваш погляд, впливають на формування у майбутнього вчителя позиції ціннісного ставлення?
18. Якими професійними якостями має володіти сучасний педагог?

Питальник для виявлення уявлень студентів про сутність та засоби розвитку професійної позиції майбутнього вчителя

Шановний студенте, пропонуємо Вам завершити висловлювання:

- 1.Думаю, що професія педагога реалізується через ...
- 2.Якщо педагоги обирають позицію авторитаризму, то я...
- 3.Я завжди хотів розвинути у себе професійну позицію з такими рисами: ...
- 4.Моє професійне майбутнє вбачається мені у...
- 5.Якби я був учнем, я б хотів, щоб учитель стосовно мене виявляв позицію...
- 6.Моє ставлення до дітей є ...
- 7.Я вважаю, що педагогу мають бути притаманні такі цінності, як:...
- 8.Думаю, що справжній учитель має керуватись мотивами...
- 9.Коли я був учнем, мені подобався вчитель (який саме), котрий ставився до дітей...
- 10.Ідеалом педагога для мене є...
- 11.Я вважаю еталоном професійну позицію...
12. Порівняно з більшістю професійних позицій позиція ціннісного ставлення до дитини...

Методика В. Блюмкіна щодо визначення ціннісних пріоритетів особистості

В. Блюмкін усю сукупність моральних цінностей поділяє на сім основних типів:

1. Цінності, що характеризують активну життєву позицію особистості: активність, свідомість, оптимізм та ін.

2. Цінності, що характеризують позитивне чи негативне ставлення особистості до загального блага як вищої мети: солідарність, почуття товариства, обов'язку, відповідальності й ін.

3. Цінності, що характеризують позитивне чи негативне ставлення до особистості як до найвищої цінності (гуманістичні цінності). До цього типу належать: гуманність, доброта, делікатність, тактовність, доброзичливість, чуйність, почуття власної гідності, самоповага, простота, скромність, прямота, гордість, самолюбство й ін.

4. Цінності, що характеризують дотримання особистістю основних норм моралі. До них належать: колективізм, самовідданість, моральна активність, ініціативність, почуття нового, самостійність, безкорисливість, справедливість, альтруїзм і ін.

5. Цінності, що характеризують особливості морального регулювання поведінки особистості. Цю групу становлять: честолюбство, сором'язливість, чесність, принциповість, правдивість, порядність, вірність, відданість і ін.

6. Професійно-моральні цінності. Цей тип цінностей характеризує ставлення особистості до праці, ступінь її трудової активності, ставлення до інших людей і до себе в процесі професійної діяльності. Сюди належать: працьовитість, дисциплінованість, старанність, сумлінність, ретельність, обов'язковість, діловитість, практичність, ініціативність, підприємливість, організованість і ін.

7. Морально-прагматичні цінності – мудрість, розсудливість, обережність, ввічливість, вихованість, товарицькість, терплячість і ін.

Отже, цінності поділяють на групи:

1. Цінності активної життєвої позиції.

2. Цінності, що сприяють реалізації загального блага.

3. Гуманістичні цінності.

4. Морально-регулятивні цінності.

5. Професійно-етичні цінності.

6. Цінності взаємодії.

Обробка результатів відбувається за допомогою шкали ранжування, представлені двома списками – моральних цінностей і антицінностей.

**Методика для виявлення мотивації професійної діяльності
(К. Замфір у модифікації О. Реана)**

Методику можна застосовувати для діагностики мотивації професійної діяльності (зокрема – педагогічної). В її основу покладено концепцію про внутрішню і зовнішню мотивації. Про внутрішні типи мотивації можна говорити, якщо діяльність значуща для особистості сама по собі. Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб (мотиви соціального престижу, зарплати тощо), то в цьому випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію. Самі зовнішні мотиви диференціюються тут на зовнішні позитивні й зовнішні негативні.

Інструкція:

Прочитайте наведені нижче спонукання до професійної діяльності й дайте оцінку їхньої значущості для вас за п'ятибальною шкалою.

	Дуже значною мірою	Достатньо незначною мірою	Невеликою і не малою мірою	Достатньо великою мірою	Дуже великою мірою
1. Грошовий заробіток					
2. Прагнення до кар'єрного просування					
3. Прагнення уникнути критики з боку керівництва й колег					
4. Прагнення уникнути покарань і неприємностей					
5. Потреба в досягненні соціального престижу й поваги					
6. Задоволення від самого процесу й результатів праці					
7. Можливість повної самореалізації саме в цій професії					

Обробка:

Розраховують показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ВПМ) і зовнішньої негативної (ВНМ) відповідно до ключів:

$$ВМ = \frac{\text{оцінка п.6} + \text{оцінка п.7}}{2};$$

2

$$ВПМ = \frac{\text{оцінка п.1} + \text{оцінка п.2} + \text{оцінка п.5}}{3};$$

3

$$ВНМ = \frac{\text{оцінка п.3} + \text{оцінка п.4}}{2}.$$

Показником вираженості кожного типу мотивації буде число, отримане в межах від 1 до 5 (можливо, і дробове).

Інтерпретація:

На основі отриманих результатів визначають мотиваційний комплекс особистості. Він являє собою тип співвідношення трьох видів мотивації: ВМ, ВПМ та ВНМ.

Оптимальним результатом вважають такі два типи поєднань:

$$ВМ > ВПМ > ВНМ \text{ і } ВМ = ВПМ > ВНМ.$$

Найменш оптимальним мотиваційним комплексом є тип

$$ВНМ > ВПМ > ВМ.$$

Між цими комплексами укладено проміжні з погляду їхньої ефективності мотиваційні комплекси.

Під час інтерпретації слід враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але й те, наскільки сильно один тип мотивації перевершує інший за ступенем вираженості.

ПИТАЛЬНИК О. РЕАНА „МОТИВАЦІЯ УСПІХУ ТА ПОБОЮВАННЯ НЕВДАЧ”

Інструкція. Даючи відповідь на питання, необхідно обрати варіант „Так” або „Ні”. Якщо Вам важко відповісти, то врахуйте, що „Так” об’єднує цілковите „Так”, а також позицію – „Швидше так, ніж ні”. Це саме стосується й відповіді „Ні”: вона об’єднує „Ні” повну незгоду й позицію „Швидше ні, ніж так”. Відповідати на питання слід швидко, не замислюючись надовго. Відповідь, яка приходить першою, як правило, і є найбільш точною, що відповідає Вашій точці зору або позиції.

1. Включаючись у роботу, як правило, оптимістично сподіваюся на успіх.
2. У діяльності активний.
3. Схильний до прояву ініціативності.
4. Під час виконання відповідальних завдань намагаюся по можливості знайти причини відмови від них.
5. Часто обираю крайнощі: або занижено легкі завдання, або нереалістично високі за складністю.
6. Стикаючись із перешкодами, як правило, не відступаю, а шукаю способи їхнього подолання.
7. Коли чергуються успіхи й невдачі, схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. Під час виконання досить складних завдань в умовах обмеженого часу результативність діяльності погіршується.
10. Схильний виявляти наполегливість у досягненні мети.
11. Схильний планувати своє майбутнє на віддалену перспективу.
12. Якщо ризикую, то швидше зважено, аніж відчайдушно.
13. Не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.
14. Вважаю за краще ставити перед собою помірні за складністю або дещо завищені, але досяжні цілі, ніж нереально високі.
15. У разі невдачі під час виконання якого-небудь завдання зацікавленість ним зазвичай знижується.
16. Коли чергуються успіхи й невдачі, схильний до переоцінки своїх невдач.
17. Вважаю за краще планувати своє майбутнє лише на найближчий час.
18. Під час виконання роботи в умовах обмеженого часу результативність діяльності покращується, навіть якщо завдання досить складне.

19. У разі невдачі під час виконання роботи від поставленої мети, як правило, не відмовляюся.

20. Якщо завдання обирав самостійно, то в разі невдачі зацікавленість ним ще більше зростає.

Ключ до питальника

Відповідь „Так”: 1,2,3,6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20.

Відповідь „Ні”: 4, 5, 7,9, 13, 15, 17.

Обробка результатів і критерії оцінки

За кожен збіг відповіді з ключем респондент отримує 1 бал. Підраховують загальну кількість набраних балів.

Якщо їхня сума становить від 1 до 7, то діагностують мотивацію на невдачу (побоювання невдачі).

Якщо кількість набраних балів становить від 14 до 20, то діагностують мотивацію на успіх (сподівання успіху).

Якщо загальна кількість балів становить від 8 до 13, то слід вважати, що мотиваційний полюс яскраво не виражений. При цьому треба взяти до уваги, якщо кількість балів дорівнює 8 – 9, має місце певна тенденція до орієнтації на невдачу, а якщо кількість балів становить 12 –13, то можна говорити про можливу тенденцію до мотивації на успіх.

Умотивованість до успіху належить до позитивної мотивації. З нею людина, розпочинаючи справу, має на меті досягнення чогось конструктивного, позитивного. В основі активності людини – сподівання на успіх і потреба в його досягненні. Такі люди зазвичай упевнені в собі, своїх силах, відповідальні, ініціативні й активні. Їх відрізняє наполегливість у досягненні мети, цілеспрямованість.

Мотивація на невдачу належить до негативної мотивації. При цьому типі мотивації активність людини пов'язана з потребою уникнути зриву, осуду, покарання, невдачі. Взагалі в основі цієї мотивації лежить ідея уникнення невдачі та негативних очікувань. Починаючи справу, людина вже заздалегідь побоюється можливої невдачі, думає про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі, а не про способи досягнення успіху. Люди, мотивовані на невдачу, зазвичай відрізняються підвищеною тривожністю, невпевнені в своїх силах, намагаються уникати відповідальних завдань, а за необхідності вирішення надзвичайно відповідальних завдань можуть впадати в стан, близький до панічного. Принаймні, ситуативна тривожність у них у таких випадках стає надзвичайно високою. Усе це, разом з тим, може поєднуватися з дуже відповідальним ставленням до справи.

ПИТАЛЬНИК „ДІАГНОСТИКА РІВНЯ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНОСТІ” (А. Карпов)

Інструкція. Вам треба дати відповіді на декілька тверджень питальника. У бланку відповідей напроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, що відповідає варіанту Вашої відповіді: 1 – абсолютно не так; 2 – не так; 3 – швидше не так; 4 – не знаю; 5 – швидше так; 6 – так; 7 – цілком так. Не замислюйтеся довго над відповідями. Пам’ятайте, що правильних або неправильних відповідей у цьому випадку бути не може.

Текст питальника

1. Прочитавши хорошу книгу, я потім завжди довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що прийшло в голову.
3. Перш ніж зняти слухавку телефону, щоб подзвонити у справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.
5. Коли я роздумую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – представити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хто-небудь невдоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я вважаю за краще діяти, а не роздумувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення відносно дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в безлічі ситуацій потрібно діяти швидко, керуючись першим, що спало на думку.
17. Іноді я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору.

19. Під час конфлікту я роздумую над тим, хто в ньому винен, і, у першу чергу, починаю з себе.

20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся усе ретельно обдумати і зважити.

21. У мене бувають конфлікти від того, що я іноді не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.

22. Буває, що, обміркувавши розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог.

23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки й почуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.

25. Вирішуючи важку задачу, я думаю над нею навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винуватим.

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

З цих 27-и тверджень 15 є прямими (номери питань: 1, 3,4,5,9,10,11,14,15,18, 19, 20, 22, 24, 25). Інші 12 – зворотні твердження, що необхідно враховувати під час обробки результатів, коли для отримання підсумкового балу підсумовуються в прямих питаннях цифри, що відповідають відповідям випробовуваних, а в зворотних – значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей, тобто 1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1.

Ключ

Переклад тестових балів у стени

Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестові бали	80 і нижче	81 – 100	101 – 107	108 – 113	114 – 122	123 – 130	131 – 139	140 – 147	148 – 156	157 – 171	172 і вище

Інтерпретуючи результати, доцільно виходити з диференціації їх на три основні категорії. Результати методики, рівні або більші за 7 стенив, свідчать про високорозвинену рефлексивність. Результати в діапазоні від 4 до 7 стенив – індикатори середнього рівня рефлексивності. Показники, менші 4-х стенив, – свідоцтво низького рівня розвитку рефлексивності.

Методика В. Бойка для виявлення емпатійних здібностей

Методика діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойка (тест на емпатію Бойко) призначена для оцінки вміння співпереживати й розуміти думки та почуття іншого.

Інструкція

Оцініть, чи властиві вам такі особливості, чи згодні ви з твердженнями (відповідь „так” або „ні”).

Тестовий матеріал (питання)

1. У мене є звичка уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їхній характер, нахили, здібності.
2. Якщо інші виявляють ознаки нервозності, я зазвичай залишаюся спокійним.
3. Я більше вірю доводам свого розуму, ніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами товаришів по службі.
5. Я можу легко увійти в довіру до людини, якщо буде потрібно.
6. Зазвичай я з першої ж зустрічі вгадую „споріднену душу” в новій людині.
7. Я з цікавості зазвичай заводжу розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками в поїзді, літаку.
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо інші чимось пригнічені.
9. Моя інтуїція – більш надійний засіб розуміння людей, ніж знання або досвід.
10. Виявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості – нетактовно.
11. Часто я ображаю близьких мені людей своїми словами, не помічаючи того.
12. Я легко можу уявити себе будь-якою твариною, відчутти її поведінку й стан.
13. Я рідко говорю про причини вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.
14. Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх друзів.
15. Зазвичай за кілька днів я відчуваю: щось має статися з близькою мені людиною, і очікування виправдовуються.
16. У спілкуванні з діловими партнерами зазвичай намагаюся уникати розмов про особисте.
17. Іноді близькі докоряють мене в черствості, неувважності до них.
18. Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їх.
19. Мій цікавий погляд часто бентежить нових партнерів.
20. Чужий сміх зазвичай заражає мене.

21. Часто, діючи навмання, я, тим не менш, знаходжу правильний підхід до людини.
22. Плакати від щастя нерозумно.
23. Я здатний повністю злитися з коханою людиною, ніби розчинившись у неї.
24. Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумів би без зайвих слів.
25. Я мимоволі або з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.
26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.
27. Мені простіше підсвідомо відчувати сутність людини, ніж зрозуміти її, „розклавши по полицках”.
28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються у кого-небудь із членів сім’ї.
29. Мені було б важко задушевно, довірливо розмовляти з настороженою, замкнутою людиною.
30. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.
31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.
32. Я засмучуюсь, якщо бачу людину, яка ридає.
33. Моє мислення відрізняється більше конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.
34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я вважаю за краще перевести розмову на іншу тему.
35. Якщо я бачу, що в когось із близьких погано на душі, то зазвичай утримуюся від розпитувань.
36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей

Ключ до тесту

Підраховують кількість правильних відповідей за кожною шкалою, а потім визначають сумарну оцінку. Оцінки за кожною шкалою можуть варіюватись від 0 до 6 балів і вказують на значущість конкретного параметра в структурі емпатії. 1. Раціональний канал емпатії: +1, +7, -13, +19, +25, -31; 2. Емоційний канал емпатії: -2, +8, -14, +20, -26, +32; 3. Інтуїтивний канал емпатії: -3, +9, +15, +21, +27, -33; 4. Установки емпатії: +4, -10, -16, -22, -28, -34; 5. Проникаюча здатність в емпатії: +5, -11, -17, -23, -29, -35; 6. Ідентифікація в емпатії: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Інтерпретація результатів

Аналізують показники окремих шкал і загальну сумарну оцінку рівня емпатії. У цій методиці в структурі емпатії розрізняють 6 тенденцій (шкал).

Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення того, хто її виявляє, на сутність будь-якої іншої людини, на її стан, проблеми, поведінку. Цей спонтанний інтерес до іншого відкриває шляхи емоційного й інтуїтивного відображення партнера. У раціональному компоненті емпатії не слід шукати логіку чи мотивацію

інтересу до іншого. Партнер повертає увагу своєю буттєвістю, що дозволяє неупереджено виявляти сутність емпатії.

Емоційний канал емпатії. Фіксується здатність емпатуючого входити в одну емоційну „хвилю” з оточенням – співпереживати, бути однимцем. Емоційна чуйність утакому випадку стає засобом “входження” в енергетичне поле партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати поведінку й ефективно впливати можливо тільки в тому випадку, якщо сталося емоційне підстроювання до емпатованого. Співучасть і співпереживання виконують роль сполучної ланки, провідника від емпатуючого до емпатованого й навпаки.

Інтуїтивний канал емпатії. Бальна оцінка свідчить про здатність людини бачити поведінку партнерів, діяти в умовах браку об’єктивної інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості. На рівні інтуїції формуються різні відомості про партнерів. Інтуїція менше залежить від стереотипів, ніж осмислене розуміння партнерів.

Установки, що сприяють або перешкоджають емпатії, відповідно, полегшують або ускладнюють дію всіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії знижується, якщо людина намагається уникати особистих контактів, вважає недоречним виявляти цікавість до іншої особистості, вирішивши спокійно ставитися до переживань і проблем оточення. Подібні умонастрої різко обмежують діапазон емоційної чуйності й емпатичного сприйняття. Навпаки, різні канали емпатії діють активніше й надійніше, якщо немає перешкод з боку установок особистості.

Проникаючу здатність в емпатії розцінюють як важливу комунікативну властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності. Кожен із нас своєю поведінкою і ставленням до партнерів сприяє словесно-емоційному обміну або перешкоджає йому. Розслаблення партнера сприяє емпатії, а атмосфера напруженості, неприродності, підозрливості перешкоджає розкриттю й емпатичному розумінню.

Ідентифікація – ще одна неодмінна умова успішної емпатії. Це вміння зрозуміти іншого на основі переживань, постановки себе на місце партнера. В основі ідентифікації – легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

Шкальні оцінки виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника – рівня емпатії. Сумарний показник теоретично може змінюватися і межах від 0 до 36 балів.

Норми тесту Бойка на рівень емпатії. 30 балів і вище – дуже високий рівень емпатії; 29 – 22 – середній; 21 – 15 – занижений; менше 14 балів – дуже низький.

Таблиця проміжних частот за критерієм Пірсона

Когнітивний критерій

0	КГ конс текст п	ЕГ констекс п	КГ контр експ	ЕГ контр експ	Кг конст+ег конст	Кг конст+кг контр	К конст+ег контр	Ег конст+кг контр	Ег конст+ег контр	Кг контр+ег контр
В	27	24	36	61	2,30573E-07	2,58544E-05	0,000359816	3,19564E-05	0,000387	0,000195
С	135	123	140	126	2,30758E-08	1,82809E-06	5,76445E-07	2,35017E-06	8,69E-07	3,88E-07
Н	61	57	47	17	2,91924E-07	3,64941E-05	0,000463841	4,53149E-05	0,00052	0,000254
0	223	204	223	204	5,45573E-07	6,41766E-05	0,000824233	7,96214E-05	0,000907	0,000449

Мотиваційно-ціннісний критерій

0	КГ конс текст п	ЕГ констекс п	КГ контр експ	ЕГ контр експ	Кг конст+ег конст	Кг конст+кг контр	Кг конст+ ег контр	Ег конст+ кг контр	Ег конст+ег контр	Кг контр+ег контр
В	26	24	36	56	2,2266E-08	3,24339E-05	0,000304123	3,19564E-05	0,000308	0,000139
С	50	45	75	109	1,38476E-07	0,000100545	0,000604787	0,000111621	0,000639	0,000213
Н	147	135	112	39	2,34559E-08	9,51101E-05	0,001177631	0,000103026	0,001273	0,000641
0	223	204	223	204	1,84198E-07	0,000228089	0,00208654	0,000246603	0,002219	0,000993

Поведінковий критерій

0	КГ конс текст п	ЕГ констекс п	КГ контр експ	ЕГ контр експ	Кг конст+ег конст	Кг конст+кг контр	Кг конст+ег контр	Ег конст+кг контр	Ег конст+ег контр	Кг контр+ег контр
В	35	34	40	66	1,36812E-06	6,703E-06	0,000274737	2,18149E-06	0,000246	0,000196
С	79	71	95	98	2,57995E-07	2,95856E-05	8,9883E-05	3,66222E-05	0,000104	1,53E-05
Н	109	99	88	40	5,87301E-08	4,50156E-05	0,000575031	4,3968E-05	0,000602	0,000308
0	223	204	223	204	1,68485E-06	8,13042E-05	0,000939651	8,27716E-05	0,000951	0,000519

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности : избр. психол. тр. / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : Изд-во НПО „МОДЭК”, 1999. – 224 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский ; отв. ред. Е. А. Будилова. – М. : Наука, 1989. – 243 с.
5. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. Адлер; пер. с англ. А.А. Валеева и Р.А. Валеевой. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 448 с.
6. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии / А. Адлер. – М. : „Когито-центр”, 2002. – 219 с.
7. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер ; пер. Е. А. Цыпина. – СПб. : Академ. проект, 1997. – 256 с.
8. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.01 / Аксенова Галина Ивановна. – М., 1998. – 448 с.
9. Амонашвили Ш. А. Единство цели (В добрый путь, ребята!) : пособие для учителя / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1987. – 207 с.
10. Ананьев Б. Г. Избр. психол. тр. : в 2-х т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980– . –
Т. 1. – 1980. – 232 с.
11. Ананьев Б. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б. Ананьев. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 248 с.

12. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 384 с.
13. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19 – 27.
14. Антология педагогической мысли Древней Руси XIV – XVII вв. / сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрков. – М. : Педагогика, 1985. – С. 167. – 764 с.
15. Анциферова Л. И. Личность с позиции динамического подхода / Л. И. Анциферова ; под. ред. : Б. Ф. Ломова, К. А. Альбухановой-Славской. – М. : Наука, 1990. – С. 7 – 17.
16. Артамонова Е. И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Артамонова Екатерина Ивановна. – М., 2000. – 425 с.
17. Архангельский Г. А. Тайм-драйв: Как успевать жить и работать / Г. А. Архангельский. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2011. – 272 с.
18. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А. Г. Асмолов // Развитие личности. – 2009. – № 1. – С. 38 – 63.
19. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н. А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 8 – 13.
20. Аткинсон М. Наука и искусство коучинга: Пошаговая система : пер. с англ. / М. Аткинсон, Т. Рэй Чойс. – Киев : Companion Group, 2010. – 256 с.
21. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
22. Багиев Г. Л. Маркетинг : учеб. для вузов / Г. Л. Багиев, В. М. Тарасевич, Х. Анн. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 736 с.

23. Байбаков А. М. Воспитание толерантности у старшего подростка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Байбаков Александр Михайлович. – Волгоград, 2003. – 150 с.
24. Бакштановский В. И. Профессиональная этика. Социологические исследования / В. И. Бакштановский, Ю. В. Согомонов. – М. : Секрет фирмы. 2005. – Вып. 1. – С. 3 – 7.
25. Батракова И. С. Теоретические основы организации педагогического процесса в современной школе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика” / И. С. Батракова. – СПб., 1995. – 37 с.
26. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
27. Бедерханова В. П. Личностно-профессиональная позиция педагога / В. П. Бедерханова. – Краснодар : Просвещение-Юг, 2001. – 220 с.
28. Бедерханова В. П. Обучающие игры как средство подготовки студентов университета к воспитательной работе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика” / В. П. Бедерханова. – Л., 1977. – 22 с.
29. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая кн., 1996. – 344 с.
30. Белова С. В. Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками ценностно-содержательного гуманитарных предметов : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика”–Волгоград, 1995. – 24 с.
31. Белозерцев Е. П. Высшая педагогическая школа в системе непрерывного образования учителя : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук в форме науч. докл. / Е. П. Белозерцев. – Л., 1990. – 49 с.
32. Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки / Е. П. Белозерцев. – М. : Педагогика, 1989. – 207 с.

33. Берн Э. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – СПб. ; М. : Прогресс, 1988. – 400 с.
34. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003–.... –
Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 2003. – 344 с.
35. Бобикова Л. К. Формирование профессионально значимых качеств личности инженера у студентов технического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Бобикова Лилия Кимматовна. – Елабуга., 2001. – 182 с.
36. Богданович Н. В. Субъект как категория отечественной психологии : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Богданович Наталья Викторовна. – М., 2004. – 170 с.
37. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11 – 17.
38. Бондаревская Е. В. Смысл и стратегия личностно-ориентированого воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17 – 25.
39. Боришевский М. И. Развитие саморегуляции поведения школьников : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 „ Педагогическая и возрастная психология”/ М. И. Боришевский. – Киев, 1992.–77 с.
40. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания / Н. М. Борытко ; редкол. : Н. К. Сергеев (науч. ред.) и др. – Волгоград : Перемена, 2001. – 214 с.
41. Бочелюк В. Й. Педагогічна психологія : навч. посіб. / В. Й. Бочелюк, В. В. Зарицька. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – 248 с.
42. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование) / Б. С. Братусь. – М. : Знание, 1985. – 64 с.
43. Братусь Б. С. Смысловая вертикаль сознания личности / Б. С. Братусь // Вопр. философии. – 1999. – № 11. – С. 81 – 89.

44. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – М. : Знание, 1983. – 104 с.
45. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психол. журн. – 1991. – № 6. – С. 3 – 11.
46. Бурмистрова Е. В. Проектирование профессиональной позиции психолога в образовании : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Бурмистрова Екатерина Викторовна. – М., 1999. – 178 с.
47. Бутенко Л. Л. Формування культурної людини як мета освітнього процесу / Л. Л. Бутенко // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2005. – № 7(87). – С. 292 – 300 с.
48. Ваганова К. В. Педагогическое руководство самовоспитанием профессионально-педагогической направленности личности студентов ИФК : автореф. дис. на соиск. учен. степ.канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры” / К. В. Ваганова. – СПб., 1996. – 24 с.
49. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь, ВТФ Перун, 2004. – 1440 с.
50. Вербицкий А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие / А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
51. Вершловский С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы : монография / С. Г. Вершловский. – М. : Педагогика, 1987. – 184 с.
52. Виндельбанд В. История древней философии / В. Виндельбанд. – М. : Слово, 2005. – 390 с.
53. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. П. Волкова. – К. : Вид. центр „Академія”, 2001. – 576 с.
54. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : монографія. – Д. : Вид-во ДПУ, 2005. – 304 с.
55. Воспитательная деятельность педагога : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Колесникова И. А., Борытко Н. М.,

Поляков С. Д., Селиванова Н. П. ; под общ. ред. Сластенина В. А. и Колесниковой И. А. – М. : Академия, 2005. – 336 с.

56. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. / гл. ред. А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1982–.... –

Т. 3. – 1983. – С. 5 – 328.

57. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Изд. 5, испр. – М. : Изд-во „Лабиринт”, 1999. – 352 с.

58. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры : избр. психол. труды / Л. С. Выготский ; Акад. пед. и соц. наук ; Моск. психол.-социал. ин-т. – М. : НПО „МОДЭК”, 1996. – 512 с.

59. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

60. Глузман О. Методологічні засади дослідження університетської педагогічної освіти / О. Глузман // Психологія і суспільство. – 2008. – № 2. – С. 8 – 44.

61. Гогоберидзе А. Г. Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / А. Г. Гогоберидзе. – СПб., 2002. – 46 с.

62. Гоноболин Ф. Педагогические способности и их классификации / Ф. Гоноболин // Материалы Всесоюз. съезда педагогов СССР. – Тбилиси ; Мегреба, 1971. – С. 96 – 114.

63. Горшкова В. В. Межсубъектные отношения в педагогическом процессе / В. В. Горшкова. – СПб. : ИОВ РАО: ,1992. – 170 с.

64. Гребенкина Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Гребенкина Лидия Константиновна. – М., 2000. – 441 с.

65. Грицькова Н. В. Формування соціально-професійної мобільності майбутніх учителів в освітньому просторі вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук : спец. 13.00.04. „Теорія і методика професійної освіти” / Н. В. Грицькова. – Луганськ, 2013. – 22 с.
66. Гуторова А. В. Формирование профессиональной позиции у студентов педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гуторова Александра Владиславовна. – Волгоград, 1996. – 159 с.
67. Гуторова А. В. Формирование профессиональной позиции у студентов педагогического вуза : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / А. В. Гуторова. – Волгоград, 1996. – 21 с.
68. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность [Электронный ресурс] / А. Н. Дахин // Вопр. Интернет-образования. – 2003. – № 6. – Режим доступа : http://vio.fio.ru/vio_06/cd_site/Articles/art_1_1.htm.
69. Делінгевич Л. В. Модель особистості випускника навчального закладу / Л. В. Делінгевич // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К., 2003. – Вип. 33. – С. 91–103.
70. Державна національна програма „Освіта”: Україна ХХІ століття / відп. за вип. С. С. Павловський. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
71. Дмитриев С. В. ХХІ век: диалог наук и мировоззренческих позиций в антропных технологиях деятельности / С. В. Дмитриев // Теория и практика физ. культуры. – 2000. – № 7. – С. 2 – 7.
72. Дмитриев С. В. Принципы и методы антропо организованного образовательного обучения двигательным действиям / С. В. Дмитриев // Физ. воспитание студентов. – 2010. – № 1. – С. 24 – 33.
73. Долгова Л. А. Культурная модель профессионального развития учителя / Л. А. Долгова, Л. П. Захарова, Л. Н. Шилова // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические

традиции, современность, взгляд в будущее : тез. докл. к конф. – М. : АПК и ПРО, 2001. – С. 208.

74. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.

75. Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя / О. А. Дубасенюк. – Житомир : ЖитДПІ, 1994. – 260 с.

76. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи ; пер. с англ. Н. М. Никольской. – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.

77. Ефимова С. В. Формирование педагогической позиции у студентов физкультурных вузов : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры” / С. В. Ефимова. – Смоленск, 2004. – 24 с.

78. Жезлова С. А. Модерация как инновационная форма повышения квалификации учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Жезлова Светлана Александровна. – Ярославль, 2000 – 165 с.

79. Желбанова Р. И. Педагогические основы развития социальной активности старшеклассников в процессе их трудовой подготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Желбанова Раиса Исаевна. – Брянск, 1994. – 345 с.

80. Жиронкина О. В. Формирование профессионально значимых качеств будущих экономистов в процессе изучения общеобразовательных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Жиронкина Ольга Валерьевна. – Кемерово, 2003. – 252 с.

81. Забродская К. А. Бенчмаркинг как инструмент анализа и выбора стратегии развития ИКТ / К. А. Забродская // Устойчивый рост национальной экономики: инновации и конкурентноспособность : материалы I междунар. науч.-практ. конф. аспирантов и молод. учёных (Минск, 15 – 16 дек. 2009 г.) / Белорус. гос. эконом. ун-т ; редкол. : Г. А. Короленок и др. – Минск, 2009. – С. 64 – 67.

82. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога : учеб. пособие для студентов вузов / В. И. Загвязинский. – М. : Издат. центр „Академия”, 2008.– 176 с.
83. Закон України „Про вищу освіту” (від 1.07.2014 р. № 1556 – VII) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
84. Зверева Н. М. Дидактика для учителя : учеб. пособие / Н. М. Зверева, Т. Е. Маскаева. – Н. Новгород : Нижегород. гуманит. центр, 1996. – 131 с.
85. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – М. : „Академия”, 2013. – 20с.
86. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр.пробл. качества подгот. специалистов, 2004. – 38 с.
87. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
88. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
89. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспір., студ. серед. і вищих навч. закл. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К., 1997. – 302 с.
90. Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система: основы управления / И. Ф. Исаев. – Белгород : Изд-во БГУ, 1997. – 145 с.
91. Каган М. С. Человеческая деятельность: (опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
92. Казакова Т. Б. Профессионально-педагогическая направленность личности тренера : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теория и методика физического воспитания” / Т. Б. Казакова. – СПб., 1992. – 14 с.

93. Калмикова І. Р. Портфоліо як засіб самоорганізації й саморозвитку особистості / І. Р. Калмикова // Освіта в сучасній школі. – 2002. – № 5. – С. 23 – 27.
94. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
95. Карякин А. М. Бенчмаркинг как эффективная стратегия повышения качества управления в сфере высшего образования / А. М. Карякин, Д. В. Маслов, Ю. В. Вылгина // Стратегические проблемы высшего образования : тез. докл. Всерос. науч.-практ. конф. – Н. Новгород : НИМБ, 2005. – 3 нояб.
96. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов / С. С. Кашлев. – Минск : Высшая шк., 2002. – 95 с.
97. Киричук О. В. Активна життєва позиція учня: зміст і фактори її формування / О. В. Киричук // Рад. шк. – 1979. – № 9. – С. 24 – 28.
98. Колесникова И. А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе / И. А. Колесникова // Социальные и гуманитарные знания. – 2001. – № 3. – С. 33 – 46.
99. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
100. Конеева Е. В. Формирование педагогической позиции специалиста по физической культуре в процес се вузовской подготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08, 13.00.04 / Конеева Елена Владимировна. – М., 2001. – 357 с.
101. Конюхов Н. И. Словарь-справочник по психологии / Н. И. Конюхов. – М. : Изд-во „Москва”, 1996. – 160 с. – С.81.
102. Корень Т. О. Професійний розвиток особистості: категоріальне визначення / Т. О. Корень // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; під ред. С. Д. Максименка. –

Т. 7: Екологічна психологія. – Вип. 17: Психологія освітнього простору. – Миколаїв : ТОВ „Фірма Ілон”, 2008. – С. 86 – 89.

103. Коротяєв Б. І. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя / Б. І. Коротяєв. – Луганськ : Альма-матер, 2009. – 307 с.

104. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : СамГПИ, 1994. – 241 с.

105. Красовская Л. И. Формирование профессиональной позиции учителя в процессе изучения педагогических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / Красовская Лариса Ивановна. – Кривой Рог, 1996. – 155 с.

106. Красовська Л. І. Формування професійної позиції вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01, 13.00.04 „Теорія та історія педагогіки”, „Теорія і методика професійної освіти” / Л. І. Красовська. – Луганськ, 1996. – 24 с.

107. Кремень В. Г. Нові вимоги до якісної освіти / В. Г. Кремень // Освіта України. – 2006. – № 45 – 46. – С. 6 – 7.

108. Кузьмина Н. В. Понятие „педагогической системы” и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина. – М. : Нар. образование, 2002. – С. 7 – 52.

109. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 117 с.

110. Кулюткин Ю. Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии / Ю. Н. Кулюткин. – СПб. : СпецЛит, 2001. – 75 с.

111. Кучерявий О. Г. Педагогіка; особистісно-розвивальні аспекти : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / О. Г. Кучерявий. – К. : НВП „Вид-во «Наукова думка»”, НАН України, 2011. – 464 с.

112. Лаптева Е. Г. Педагогические условия формирования профессионально-субъектной позиции учащихся педагогических классов :

дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лаптева Екатерина Григорьевна. – Ставрополь, 1999. – 169 с.

113. Лаптева М. Д. Позиция в структуре профессионального общения: В контексте подготовки и переподготовки социальных работников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Лаптева Марина Дмитриевна. – М., 1999. – 216 с.

114. Лебедев А. С. Формирование субъектной позиции в творческой деятельности у студентов педколледжа : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / А. С. Лебедев. – М., 2001. – 20 с.

115. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Шк. технологии. – 2004. – № 5. – С. 3 – 12.

116. Лебедева И. П. Моделирование как метод исследования социально-педагогических систем [Электронный ресурс] / И. П. Лебедева // Моделирование социально-педагогических систем : материалы регион. науч.-практ. конф. (Пермь, 16 – 17 окт.). – Режим доступа :

http://ns.pspu.ac.ru/sci_model_lebedeva.shtml.

117. Лекторский В. А. Диалектика субъекта и объекта в деятельности и познании / В. А. Лекторский // Теория познания : в 4-х т. – М. : Мысль, 1991– . –

Т. 2. – 1991. – С. 89 – 118.

118. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

119. Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983–... . –

Т. 1. – 1983. – 391 с.

120. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения : монография / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

121. Лидерс А. Г. Особенности позиции практического психолога по отношению к клиенту / А. Г. Лидерс // Журн. практ. психолога. – 1996. – № 3. – С. 15 – 30.
122. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1999. – 350 с.
123. Лукашевич Н. П. Теория и практика самоменеджмента : учеб. пособие / Н. П. Лукашевич. – 2-е изд., испр. – Киев : МАУП, 2002. – 360 с.
124. Луценко І. О. Методична робота школи як засіб активізації педагогічної позиції вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Луценко Ірина Олександрівна. – Кривий Ріг, 1996. – 186 с.
125. Макаренко А. С. Проблемы школьного радянського виховання / А. С. Макаренко // Макаренко А. С. Твори у 7 т. – К. : Рад. шк., 1953–..... – Т. 5. – 1954. – С. 97 – 205.
126. Мальковская Т. Н. Воспитание социальной активности старших школьников / Т.Н. Мальковская. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1973. – 111 с.
127. Маралов В. Г. Педагогика и психология ненасилия в образовании : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2015. – 424 с.
128. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
129. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Сов. педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82 – 88.
130. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
131. Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 367 с.
132. Мескон М. Х. Основы менеджмента : пер. с англ. / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М. : Дело, 1996. – 704 с.

133. Метаева В. А. Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 57 – 61.
134. Мотков О. И. Интегральная модель личности / О. И. Мотков // Ежегод. Рос. психол. о-ва : материалы конф. 120 лет РПО. – М. : Эслан, 2005. – Т. 3. – С. 56 – 59.
135. Мясищев В. Н. Психология отношений : избр. психол. тр. / В. М. Мясищев. – М. : Изд-во Ин-т практ. психол., 1995. – 335с.
136. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К. : Шк. світ, 2001. – 23 с.
137. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н. В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1 – 2(11 – 12). – С. 266 – 268.
138. Недорезова Н. В. Педагогические условия формирования субъектной позиции учащихся в процессе обучения в школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Недорезова Наталья Викторовна. – Самара, 2002. – 208 с.
139. Новейший философский словарь. – 3-е изд. – М. : Книж. Дом, 2003. – 1280 с. – С. 483.
140. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1986. – 797 с.
141. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2004. – 256 с.
142. Осипов П. Н. Социально-психологические факторы профессионального развития студентов средней профессиональной школы / П. Н. Осипов. – Казань : ИСПО РАО, 1999. – 95 с.
143. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопр. психологии. – 1996. – № 1. – С. 5 – 19.

144. Пазухина С. В. Ценностное отношение будущего педагога к личности учащегося: антропологический подход : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Пазухина Светлана Вячеславовна. – М., 2012. – 423 с.
145. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапцевич. – Минск : „Современное слово”, 2005. – 720 с.
146. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
147. Петровский В. А. Идея „Я=МИР” в развитии личности / В. А. Петровский // Новые ценности образования. – Вып. 3. – М., 1995. – С. 27 – 37.
148. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / В. А. Петровский. – М. : Политздат, 1982. – 255 с.
149. Петровский А. Психология : словарь / А. Петровский, М. Ярошевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М : Политиздат, 1990. – 494 с.
150. Петровский В. А. Феномен субъектности в психологии личности : дис. ... д-ра психол. наук (в форме науч. докл.) : 19.00.11 / Петровский Вадим Артурович. – М., 1993. – 76 с.
151. Пидкасистый П. Н. Требования, предъявляемые к обучающимся в вузах / П. Н. Пидкасистый // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 47 – 52.
152. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М. : Высшая шк., 1984. – С. 71.
153. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 254 с.
154. Платонов К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. – М. : Мысль, 1973. – 216 с.
155. Плетнева З. П. Методы формирования профессионально-педагогической направленности личности студентов ИФК на примере цикла психолого-педагогических дисциплин : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теория и методика физического воспитания,

спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры” / З. П. Плетнева. – Малаховка, 1988. – 24 с.

156. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.

157. Подолянюк О. Л. Розвиток професійної позиції шкільного психолога у післядипломній освіті : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Подолянюк Олена Леонідівна. – К., 2003. – 240 с.

158. Прангишвили А. С. Воспоминание и установка (основы уверенности при воспоминаниях) / А. С. Прангишвили // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских авторов периода 1918 – 1945 гг. : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. „Психология” / под ред. : И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис.– М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – С. 277 – 282.

159. Профессиональная деятельность молодого учителя: социально-педагогический аспект / под ред. С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной. – М. : Педагогика, 1982. – 144 с.

160. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. – СПб.; М. : Прайм – ЕВРОЗНАК; ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 416 с.

161. Редько Л. Л. Педагогическая антропология : метод. рек. / под ред. Л. Л. Редько, Е. Н. Шиянова, Е. Г. Пономарева. – Ставрополь : „Бюро новостей”, 2007. – 177 с.

162. Рубинштейн С. Л. Основы психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 548 с.

163. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1976. – 253 с.

164. Руденко О. С. Профессиональная позиция преподавателя вуза как условие обеспечения качества его деятельности в образовательном процессе :

дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Руденко Ольга Семеновна. – СПб., 2006. – 184 с.

165. Рыбкин И. В. Системно-интегративный коучинг: Концепты, технологии, программы / И. В. Рыбкин, Э. Падар – М. : Ин-т Общегуманит. исслед., 2009. – 448 с.

166. Савченко С. В. Социализация студенческой молодёжи в условиях регионального образовательного пространства / С. В. Савченко. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 406 с.

167. Семенова Г. А. Учебный диалог как способ формирования профессиональной позиции будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Семенова Галина Александровна. – Н. Новгород, 2005. – 360 с.

168. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 150 с.

169. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

170. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 221 с.

171. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2003. – 576 с.

172. Слободчиков В. И. Антропологический смысл исследовательской работы школьников / В. И. Слободчиков // Развитие личности. – 2006. – № 1. – С. 236 – 244.

173. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

174. Слободчиков В. И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога / В. И. Слободчиков, Н. А. Исаева // Вопр. психологии. – 1996. – № 4. – С. 72 – 80.
175. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Марухаев. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
176. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Укр. рад. енцикл., 1985. – 968 с.
177. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд. – М. : Сов. энцикл., 1982. – 1600 с.
178. Современный словарь по психологии / авт.-сост. В. В. Юрчук. – Минск : Слайда, 2000. – 704 с.
179. Солодухова О. Г. Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації : дис. ... д-ра психол наук : 19.00.07 / Солодухова Ольга Георгіївна. – Слов'янськ, 1998. – 413 с.
180. Социальная активность как проблема субъекта и объекта в социальной практике и познании / под ред. Г. С. Арефьевой. – М. : Политиздат, 1974. – 230 с.
181. Стахнева Л. А. Субъектный подход к проблеме развития личности и его значение для педагогической психологии : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Стахнева Людмила Александровна. – Иркутск, 2005. – 316 с.
182. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов. – М. : Наука, 2000. – 174 с.
183. Сухомлинский В. А. Антология гуманной педагогики / В. А. Сухомлинский. – М. : Издат. дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с.
184. Темченко О. В. Педагогічні умови формування професійної позиції вчителя загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Темченко Ольга Василівна. – Х., 2010. – 267 с.

185. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія / Н. О. Ткачова. – Луганськ : Луган. нац. пед. ун-т імені Тараса Шевченка ; Х. : Вид-во „Каравела”, 2006. – 300 с.
186. Томашевская О. Б. Формирование педагогической позиции у будущих специалистов по физической культуре : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 19.00.13 „Психология развития, акмеология” / О. Б. Томашевская. – СПб, 1999. – 25 с.
187. Трещев А. М. Профессионально-субъектная позиция учителя : монография / А. М. Трещев. – Астрахань : Изд-во АГПУ, 2000. – 211 с.
188. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – М. : Издат. дом „Питер”, 2001. – 328 с.
189. Философия, политология, экономика : словарь. – Ярославль : Акад. развития, 1997. – 208 с.
190. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский и др. – М. : Инфра-М, 2003. – 576 с.
191. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.
192. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-е вид., переробл. і доп. – К. : Голов.ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
193. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении / Л. М. Фридман. – М. : Знание, 1984. – 80 с.
194. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М. : Изд-во Юрист, 1997. – 512 с.
195. Харченко С. Я. Социально-педагогические основы подготовки учителя к работе с детскими общественными объединениями : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика” / С. Я. Харченко. – М., 1993. – 32 с.

196. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс] / В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – Режим доступу :

<http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

197. Хохлова В. В. Социокультурное взаимодействие субъектов образовательного пространства в информационном обществе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра соц. наук : спец. 22.00.04. „Социальная структура, социальные институты и процессы” / В. В. Хохлова. – Н. Новгород, 2002. – 52 с.

198. Хуторской А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты : докл. на отд-нии философии образования и теории педагогики РАО 23.04.02 [Електронний ресурс] / А. Хуторской. – Режим доступу :

www.Eidos.ru.

199. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень : монографія / В. В. Чернобровкін. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 416 с.

200. Чернявская А. П. Педагогическая техника в работе учителя / А. П. Чернявская. – М., 2001. – 176 с.

201. Чернявская А. П. Становление профессиональной позиции студентов педагогических вузов / А. П. Чернявская // Право и образование. – 2006. – № 1. – С. 137 – 150.

202. Чуб Е. В. Моделирование педагогического процесса как средство формирования ключевых компетенций будущего специалиста [Електронний ресурс] / Е. В. Чуб // Профессиональное образование в условиях дистанционного обучения. Достижения, проблемы, перспективы : материалы межрегион. науч.-практ. конф. (заочной) (15.02.08 – 30.04.08) / Е. В. Чуб. – Режим доступу :

http://www.conf.muh.ru/080215/thesis_Chub.htm.

203. Шандыбо С. В. Формирование профессиональной позиции принятия ребенка у будущего педагога в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шандыбо Светлана Викторовна. – Красноярск., 2014. – 239 с.

204. Швырев В. С. Деятельность открытая система / В. С. Швырев // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М., 1990. – С. 159 – 188.
205. Шиянов Е. Н. Гуманизация профессионального становления педагога / Е. Н. Шиянов // Сов. педагогика. – 1991. – № 9. – С. 80 – 84.
206. Шищенко Г. А. Педагогические условия формирования профессиональной направленности студентов колледжа физической культуры : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шищенко Галина Александровна. – Екатеринбург, 1998. – 149 с.
207. Шрейдер Ю. А. Цели и ценность образования / Ю. А. Шрейдер // Философия образования. – М., 1996. – С. 135 – 148.
208. Шукшина Т. И. Технологии модерации в непрерывном педагогическом образовании / Т. И. Шукшина, Н. В. Бычков, Д. Г. Нижегородов // Гуманитарные технологии в образовательном процессе вуза: проектирование и внедрение / под. ред. Т. И. Шукшиной. – Саранск : Морд. гос. пед. ин-т, 2010. – 230 с.– С. 208 – 230.
209. Щербина С. Н. Формирование активной профессиональной позиции будущих учителей в процессе педагогической подготовки педвуза : дис. ... канд пед. наук : 13.00.01 / Щербина Светлана Николаевна. – Кривой Рог, 1997. – 178 с.
210. Энциклопедический словарь. Психология общения / под общ. ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во „Когито-Центр”, 2011. – 2280 с.
211. Юдина Е. Г. Позиция педагогов: авторитаризм или партнерство / Е. Г. Юдина // Вопр. психологии. – 2005. – № 4. – С. 132 – 142.
212. Юдин Б. Г. От гуманитарного знания к гуманитарным технологиям (окончание) / Б. Г. Юдин // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 4. – С. 104 – 110.
213. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
214. Юрчук В. Современный словарь по психологии / В. Юрчук. – М. : Совр. слово, 1998. – 768 с.

215. Ядов В. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция / В. Ядов. – 2-е расшир. изд. – М. : ЦСПиМ, 2013. – 376 с.
216. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 95 с.
217. A dictionary of business and management / ed. Jonathan Law. – 4th edit. – Oxford : University Press, 2006. – 568 p.
218. Alstete Jeffrey W. Benchmarking in Higher Education / Alstete Jeffrey W. // ASHE-ERIC Higher Education Report. – № 5. – Washington D. C. : The George Washington University Graduate School of Education and Human Development, 1995. – 141 p.
219. Erickson D. E. Personality Type and preference for cooperative learning / D. E. Erickson, P. J. Vermette. – Manuscript submitted for publication, 1997. – 386 p.
220. Hausmann G. Zielwirksame Moderation / G. Hausmann, H. Sturner. – Renningen-Malmsheim, 1999.
221. Maslow A. Self-actualizing and Beyond. In: Challenges of Humanistic psychology / A. Maslow. – N. Y., 1967. – 455 p.
222. Shafer B. S. Benchmarking in Higher Education: A Tool for Improving Quality and Reducing Cost / Shafer B. S., Coate L. E. // Business Officer. – 1992. – № 26(5). P. 28 – 35.
223. Skelton Melissa. The Continuing Value of Benchmarking / Skelton Melissa. – APQC, January, 2003.
224. Super D. E. Synthesis: Or is it distillation / Super D. E. // Personnel and Guidance Journal. – 1983. – Vol. 61. – P. 508 – 512.
225. Super D. E. Vocational Development: A Framework of Research : monograph 1 / Super D. E. et al. – New York : Columbia University, Teachers College, Bureau of publications, 1965. – 142 p.
226. Tucker, Sue. Benchmarking: A guide for educators / Tucker Sue. – Corwin Press, 1995. – 82 p.

227. Wachtel S. Sprechen und Moderieren in Hörfunk und Fernsehen / Wachtel S. // Verlag Olschlagel // Universitätsverlag Konstanz GmbH (UVK – Medien / Olschlagel), 1994.