

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Дзюбенко І. А.

**ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Монографія

Умань  
Візаві  
2020

УДК 378.018.8:373.011.3-051(02)

Д43

**Рецензенти:**

**Бялик О. В.**, доктор педагогічних наук, доцент Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

**Москальова Л. Ю.**, доктор педагогічних наук, професор Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького;

**Федорченко Т. Є.**, доктор педагогічних наук, доцент Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.

*Рекомендовано до друку вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини  
(протокол № 15 від 26.06.2020 року)*

**Дзюбенко І. А.**

Д43 **Формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів** : монографія / І. А. Дзюбенко ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – Умань : Візаві, 2020. – 242 с.

У монографії на основі теоретичного аналізу з'ясовано сучасний стан дослідження проблеми у вітчизняній та зарубіжній педагогічній думці. Автором розкрито теоретичні засади формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів й проаналізовано стан сформованості пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх педагогів. Крім того, визначено та експериментально перевірено педагогічні умови формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів.

Монографію розраховано на фахівців у галузі педагогіки, викладачів вищих навчальних закладів, керівників та учителів загальноосвітніх навчальних закладів, студентів педагогічних спеціальностей.

УДК 378.018.8:373.011.3-051(02)

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ</b> .....	6
1.1. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів.....	6
1.2. Сутнісна характеристика ключових понять дослідження.....	24
1.3. Структура пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів.....	39
<b>РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЬ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ</b> .....	69
2.1. Обґрунтування моделі формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.....	69
2.2. Педагогічні умови реалізації моделі формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу .....	84
2.3. Реалізація педагогічних умов формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів .....	102
<b>ПІСЛЯМОВА</b> .....	121
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	127
<b>ДОДАТКИ</b> .....	160

## ПЕРЕДМОВА

Реформування вищої школи у контексті концепції особистісно зорієнтованої освіти вимагає поглиблення психолого-педагогічної складової підготовки майбутніх учителів, розвитку їхніх особистісних якостей, пізнавально-інтелектуальних та творчих здібностей, структурованості професійних знань, умінь, навичок, компетентностей та компетенцій, цінностей і мотивів, що потребує посилення ролі дисциплін педагогічного циклу у процесі становлення майбутніх фахівців. Одним із шляхів оновлення змісту вищої педагогічної освіти, узгодження його із сучасними потребами інтеграції до європейського та світового освітнього простору є реалізація компетентнісного підходу, спрямованого на особистісну самореалізацію студента, зокрема на формування його пізнавально-інтелектуальної компетентності.

Державні документи – Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту» – у своїх провідних положеннях одним із завдань освіти проголошують розвиток особистості, її інтелектуальних здібностей, здатності реалізувати себе у професійній діяльності, підтверджуючи те, що процес становлення особистості майбутнього педагога відбувається завдяки формуванню високого рівня пізнавально-інтелектуальної компетентності.

Таке завдання можна розв'язати лише через використання особистісно зорієнтованих педагогічних технологій навчання у єдиному освітньому просторі, де майбутній учитель без перешкод зможе налагодити міжособистісні контакти, застосовуючи свої інтелектуальні і пізнавальні здібності, цінності та пріоритети, а також обмінюватись інформацією і досвідом, удосконалювати свій фаховий рівень протягом усього життя.

Аналіз науково-методичних видань, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури з досліджуваної проблеми свідчить про її наявне наукове підґрунтя з філософії сучасної освіти, її методологічної

основи (В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, С. Кримський та ін.); теорії розвитку педагогічної освіти в Україні (А. Алексюк, Г. Корнетов, Т. Кочубей, О. Мороз, М. Фіцула, Б. Шиян та ін.). Цінними є науково-теоретичні та практичні напрацювання в галузі педагогіки вищої школи з окремих питань забезпечення особистісно зорієнтованої освіти (О. Браславська, В. Буряк, Н. Кічук, В. Коваль, О. Кондаков, В. Краєвський, О. Овчарук, І. Підласий, О. Пометун, Є. Починок, В. Семиченко, А. Хуторський, В. Чайка, С. Шишов та ін.); психолого-педагогічних основ професійного розвитку особистості (Н. Абашкіна, О. Глузман, А. Грітченко, С. Єлканов, І. Кон, В. Луговий, А. Маркова, М. Мартинюк, С. Максименко, М. Михальченко, І. Підласий, С. Совгіра, С. Шандрук, Т. Яцула та ін.); формування пізнавальної активності, інтелектуальних здібностей, пізнавально-інтелектуальної компетентності у майбутніх учителів (Є. Антоненко, Н. Бібік, В. Завіна, О. Комар, О. Овчарук, О. Пометун, П. Підкасистий, О. Савченко, Г. Щукіна та ін.); формування компетентності на базі дисциплін педагогічного циклу (М. Артюшина, Н. Білоцерківська, Т. Поясок та ін.); реалізації компетентнісного підходу (Н. Бібік, О. Овчарук та О. Савченко) тощо. Останніми роками зріс інтерес до пізнавальної компетентності фінських учених (Р. Віман, П. Миттер, Л. Крокфорс, К. Стенберг, А. Тоом та ін.), німецькі ж учені (Ф. Вайнер, Е. Кліме, В. Попп, Г. Хайдеггер, Х. Хінтерхубер та ін.) віддають перевагу інтелектуальній компетентності.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати про недостатнє дослідження проблеми формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, а також про наявність суперечностей між:

– зрослими вимогами суспільства до якості підготовки вчителів та недостатньою їхньою професійною підготовленістю до активної освітньої діяльності;

– важливістю формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів та недостатньою розробленістю науково-методичних засад її формування в педагогічних вищих навчальних закладах;

– потребою суспільства у творчих, високоінтелектуальних педагогах і реальним станом готовності випускників вищих педагогічних навчальних закладів до здійснення професійної діяльності в умовах освітнього середовища.

Матеріали дослідження можуть бути використані педагогами вищих навчальних закладів у процесі викладання дисциплін педагогічного циклу, у системі післядипломної педагогічної освіти.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

#### 1.1. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів

Спрямованість традиційної професійної освіти на засвоєння студентами системи знань вже не відповідає соціальному замовленню. Сучасне суспільство потребує самостійних, ініціативних і відповідальних членів, здатних ефективно взаємодіяти, вирішуючи соціальні, виробничі й економічні завдання, самостійно підвищувати продуктивну діяльність, розвивати особистісні якості і творчі здібності, здобувати нові знання.

Вивчення досвіду освітніх систем багатьох розвинених країн світу (США, Австрія, Велика Британія, Канада, Нова Зеландія, Німеччина, Франція, деякі країни Східної Європи: Угорщина, Румунія, Молдова, Литва, Латвія та ін.), який здійснювали вітчизняні і зарубіжні вчені (Б. Ананьєв [9], В. Давидов [9], В. Краєвський [140], І. Лернер [158], В. Лозова [162], М. Михайліченко [179], О. Олексюк [179], Є. Рогов [249], М. Скаткін [249], В. Сластьонін [250], Г. Халаж [282], Л. Хоружа [282], В. Хутмаєр [321], А. Хуторський [283], В. Шувалов [284], А. Щербань [285]), засвідчує, що одним із шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до європейського та світового освітнього простору є компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження.

Вчені (Б. Ананьєв [9], В. Давидов [9], В. Краєвський [140], І. Лернер [158], В. Лозова [162], М. Михайліченко [179], О. Олексюк [179], Є. Рогов [249], М. Скаткін [249], В. Сластьонін [250], Г. Халаж [282], Л. Хоружа [282], В. Хутмаєр [321], А. Хуторський [283], В. Шувалов [284], А. Щербань [285]) переконливо доводять, що набуття молоддю знань, умінь і навичок,

спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку, формуванню здатності швидко реагувати на запити часу.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» [91] сучасне реформування освіти в нашій країні передбачає переорієнтацію діяльності педагога, усього процесу навчання та виховання з процесу передавання знань на створення сприятливих психолого-педагогічних умов розвитку особистості студента, формування його основних компетентностей.

Враховуючи вищесказане, доцільно розглядати процес формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів як складову їхнього професійного становлення, а положення компетентнісного підходу – як теоретичну й технологічну основу їхньої професійної освіти.

Поняття «компетентнісна освіта» виникло в США, ґрунтуючись на практичному досвіді, й стало результатом численних спроб проаналізувати його, розробивши певну теоретичну, концептуальну основу. Наприкінці 80-х – початку 90-х рр. ХХ століття була спроба визначити компетентність як певний освітній результат. Попри деякі розбіжності в підходах, американські фахівці визначають три основних компоненти в компетентнісній освіті, а саме: формування знань, умінь і цінностей особистості [42, с. 7].

У сучасній педагогічній науці актуальності набуває поняття компетентностей, оскільки саме компетентності, на думку багатьох зарубіжних і вітчизняних експертів, є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність учня, випускника школи до життя, його подальший розвиток й активність у житті суспільства. До ключових компетентностей деякі науковці відносять: здатність співпрацювати та працювати в команді, розв'язувати конфлікти, застосовувати інформаційні й комунікаційні технології, творчість і винахідливість, здатність застосовувати знання й технології тощо [191, с. 3].



Один з учасників проекту ДЕЛФІ Б. Оскарссон наводить список базових навичок, які за змістом, а іноді й прямо за текстом, можна інтерпретувати як компетентності:

- «основні навички», наприклад, грамотність, здатність рахувати;
- «життєві навички», наприклад, самоврядування, стосунки з іншими людьми;
- «ключові навички», наприклад, комунікація, здатність до вирішення проблем;
- «соціальні і громадянські навички», наприклад, соціальна активність, цінності;
- «навички для одержання зайнятості», наприклад, здатність до обробки інформації;
- «підприємницькі навички», наприклад, дослідження ділових можливостей;
- «управлінські навички», наприклад, консультування, аналітичне мислення;
- «широкі навички», наприклад, аналіз, планування, контроль [198, с. 43].

Автор наголошує, що «це особистісні і міжособистісні якості, здібності, навички і знання, які виражені в різних формах і різноманітних ситуаціях роботи і соціального життя» [198, с. 44].

Отже, термін «компетентність» зарубіжні вчені пов'язують з навичками певної діяльності, передусім – професійної. Зауважимо, що в європейській науці поширено й широке тлумачення компетентностей. Так, на думку експертів з освіти Ради Європи, компетентності передбачають: спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс цінностей, знань і навичок.

Під компетентністю майбутнього фахівця зарубіжні вчені Г. Халаж та В. Хутмаєр [321, с. 8–10] розуміють відповідно структуровані (організовані) сукупності знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають у процесі

навчання. Вони дозволяють визначати, тобто ідентифікувати й розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності.

Отже, поняття «компетентність» розглядається як інтегративна характеристика, що містить у собі такі головні аспекти: готовність до цілепокладання; готовність до дії; готовність до оцінки; готовність до рефлексії [160, с. 12–13].

Подібний підхід спостерігаємо у США, де з метою певного поступу у визначенні змісту компетентності у Національному центрі освітньої статистики США й Канади було започатковано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» зі скороченою назвою «DeSeCo». На думку експертів цієї програми, компетентність проявляється в діяльності особистості у різних контекстах (наприклад, у соціально-економічному та політичному житті). При цьому не тільки освіта є відповідальною за набуття особистістю необхідних компетентностей, але й на їх формування впливають також сім'я, робота, мас-медіа, релігійні та культурні організації тощо [194, с. 22].

Для визначення характерних ознак компетентнісного підходу, на наш погляд, варто зупинитися на інтерпретації понять «компетентність» і «компетенція». У сучасній науково-педагогічній галузі паралельно вживаються два терміни: «компетентність» і «компетенція». Щодо їх співвідношення немає одностайної думки. Аналіз різноманітних наукових джерел дає підстави виокремити три підходи до визначення сутності та співвідношення цих понять.

Представники першого підходу вважають ці терміни синонімічними (Т. Гудкова, С. Дружилова, Е. Зеєр та інші) [81, с. 32–33].

Представники другого підходу вважають компетенції складниками компетентності (К. Махмурян, І. Перестороніна та інші) [208, с. 177–178].

Поняття «компетенція», на думку представників третього із них – це коло повноважень певної особи, перелік соціальних вимог до її діяльності в

певній сфері, а «компетентність» – здатність особистості до діяльності. Уваги заслуговує думка О. Пометун, яку схвалює більшість педагогів, про те, що «компетенція» – передусім коло повноважень певної організації, установи або особи. У межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною у певних питаннях, тобто мати (набути) компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності. Оскільки йдеться про процес навчання і розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, то одним із результатів освіти й буде набуття людиною компетентностей, що є необхідними для діяльності в різних сферах суспільного життя [213, с. 64].

Аналіз сучасної наукової літератури щодо Болонського процесу (С. Адам, П. Альтбах [309], Г. Влуменштейн [325], В. Кремінь [303], В. Краєвський [138], С. Ніколаєнко [191], М. Рижаків [238], Л. Хоружа [282], А. Хуторський [286]) засвідчує широке використання і різне тлумачення європейськими науковцями терміну «компетенція» для визначення змісту професійної освіти.

Відомі російські вчені В. Краєвський і А. Хуторський [140, с. 3] диференціюють поняття «компетентність» і «компетенція», зазначаючи, що компетентність є сукупністю особистісних якостей фахівця (ціннісно-змістових орієнтацій, знань, умінь, навичок, задатків), зумовлених досвідом його діяльності у певній соціально й особистісно значущій сфері. Компетентність – це володіння фахівцем відповідною компетенцією (компетенціями), яке включає його особисте ставлення до неї як предмета діяльності.

Слушною вважаємо думку Л. Хоружої про те, що поняття «компетенція» і «компетентність» не тотожні. Компетенція відображає функціональні можливості фахівця і походить від латинського слова «competentia» – пристосованість до справи: коло повноважень, питань, які доручають певній особі [282, с. 178]. Натомість поняття «компетентність» за своїм змістом більш широке й близьке до поняття «професіоналізм». Зокрема, професор Ріц виділяє професійно-діяльнісну компетенцію як

«наявний сформований потенціал професійних здібностей, який дозволяє індивідууму діяти в конкретних професійних ситуаціях відповідно до поставлених вимог» [325, с. 7]. С. Адам і Г. Влуменштейн визначають компетенцію як поняття, що охоплює здібності, знання, поведінку, необхідні для певної діяльності (професійні, методичні і соціальні компетенції). При цьому вони рекомендують уникати терміна кваліфікація, оскільки в німецькій і англійській мовах він стосується тільки формального завершення діяльності й мало прояснює, які саме здібності, знання і поведінкові стосунки фактично необхідні для успішної професійної діяльності [325, с. 8].

Компетенція – відчужена, наперед задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки фахівця, необхідна для його якісної продуктивної діяльності у визначеній сфері. Погоджуємося з думкою А. Хуторського, що компетентність передбачає володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає його особистісне ставлення до неї та предмета діяльності [285, с. 58].

Детальніше зупинимося на понятті «компетентність». Поняття компетентність не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості. У «Словнику іншомовних слів» за редакцією М. Локшиної поняття компетентність визначається як загальна здатність людини, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, набутих завдяки навчанню, саме це визначення схвалено сучасними науковцями [142; 296, с. 21].

У «Словнику іншомовних слів» за редакцією О. Мельничука компетентність визначено як «поінформованість, обізнаність, авторитетність» [137, с. 435].

У «Новому тлумачному словнику української мови» за редакцією О. Сліпущко та В. Яременка поняття «компетентність» визначають як добру обізнаність із чим-небудь [192, с. 305].

У словнику С. Ожегова подано два визначення лексеми компетентний, зокрема:

1) той, хто має достатні знання у будь-якій або певній галузі; хто з чим-небудь добре обізнаний, кваліфікований, ґрунтується на знанні;

2) той, хто має певні повноваження, повноправний, повновладний [196, с. 286].

У словнику термінів, компетентність (лат. *competens* – здібний) – тлумачать як: 1) володіння компетенцією; 2) володіння знаннями, які дозволяють судити про будь-що [194, с. 286].

Л. Карпова розрізняє широке та вузьке тлумачення цього поняття. У широкому розумінні компетентність кваліфікують як ступінь зрілості людини, як певний рівень психічного розвитку особистості (навченість і вихованість), що дозволяє індивіду успішно функціонувати в суспільстві. У вузькому розумінні компетентність – діяльна характеристика, тобто міра залучення людини до діяльності, що передбачає ціннісне ставлення [122, с. 21].

На думку А. Маркової, компетентність – це поєднання психічних якостей, психічних станів, що дає змогу діяти самостійно й відповідально, оволодіння людиною навичками й вміннями виконувати трудові функції. Дослідниця вважає, що поняття «компетентність» конкретної особи вужче, ніж її професіоналізм. Людина може бути професійною у своїй галузі, але не бути компетентною у вирішенні професійних питань [171, с. 31–34].

Отже, вітчизняні учені, «компетентність» пов'язують з певними навичками діяльності, передусім – професійної. У європейській науці склалося більш широке тлумачення поняття компетентності. Так, на думку експертів з освіти Ради Європи, компетентності передбачають: спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.

Наприкінці 80-х років ХХ століття у вітчизняній педагогічній літературі сформувався компетентнісний підхід в освіті. Компетентнісний підхід, на думку В. Болотова та В. Серікова [30, с. 9], визначає пріоритетним не інформованість суб'єкта навчання, а вміння розв'язувати ним проблеми,

що виникають за певних ситуацій: у пізнанні та поясненні явищ дійсності; при засвоєнні сучасних технологій; у взаєминах із людьми, в етичних нормах; у практичному житті; в естетичному поцінуванні; при виборі професії та оцінюванні своєї готовності до навчання; за необхідності розв'язувати особисті проблеми: життєвого самовизначення, вибору способу життя тощо.

Слід зазначити, що у радянській педагогіці компетентнісний підхід також не новий: його елементи використовувалися у працях В. Давидова, В. Краєвського, І. Лернера, М. Скаткіна та їхніх послідовників під час визначення цілей та змісту загальної освіти й реалізовувалися через орієнтацію на засвоєння учнями умінь, засобів діяльності. Проте ця орієнтація не була визнаною, вона практично не використовувалася під час створення типових навчальних програм, стандартів та оцінних процедур [120, с. 20].

Щодо аналізу наукових праць учених близького зарубіжжя, то в Російській Федерації компетентнісний підхід проголошено одним із стратегічних напрямів розвитку освіти в Росії, що засвідчено у «Стратегії модернізації змісту загальної освіти» [194, с. 18]. Під компетентностями у цьому документі розуміють здатність учнів (їх потенціал) здійснювати складні культуродоцільні види дій. Характеризуючими ознаками цього підходу російські науковці, зокрема В. Краєвський [185, с. 48], А. Хуторський [285], вважають:

– компетентність є ключовим, своєрідним «вузловим» поняттям, оскільки воно, по-перше, поєднує в собі інтелектуальний і навичковий складники освіти; по-друге, у понятті компетентності закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, сформованого «від результату» («стандарт на виході»); по-третє, ключова компетентність є інтегративною за своєю природою, тому що вона містить низку однорідних чи близьких умінь і знань, що належать до широких сфер культури та діяльності (інформаційної, правової тощо);

– цей підхід є цілком новим, оскільки орієнтація на засвоєння умінь, способів діяльності і, тим більше, узагальнених способів діяльності існувала як напрям розвитку педагогічних досліджень і практики, однак не була провідною;

– не слід протиставляти компетентності знанням чи вмінням і навичкам. Поняття компетентності ширше за поняття знання, вміння, навички; воно містить їх у собі (хоча, зрозуміло, не йдеться про компетентність як про просту суму «знання + вміння + навички», це поняття іншого значеннєвого ряду);

– поняття компетентність охоплює не тільки когнітивний і операційно-технологічний складники, а й мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий. Воно містить результати навчання (знання й вміння), систему ціннісних орієнтацій, звичок тощо; компетентності формуються у процесі навчання [185; 285].

В. Кальней та С. Шишов вважають, що компетентність – це здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань. На відміну від знань, умінь, навичок, компетентність передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань. Нові підходи до змісту освіти у зв'язку з компетентностями, на думку дослідників, полягають в тому, що треба уникати «знань як соціокультурної форми», змінюючи їх на інші культурні форми (наприклад, замінити знаннєву форму роботи з людиною на культурно організовану й говорити про спосіб чи досвід), тобто будувати простір так, щоб людина рухалась у напрямку здобуття досвіду, й обґрунтувати, що функціонально це краще, аніж мати «щось у голові» [294, с. 85].

Існує думка, що компетентність – інтегральна властивість, характеристика особистості, показник її успішної діяльності [262, с. 5].

Дослідивши характерні ознаки цього явища, М. Чошанов доводить, що компетентність – це традиційна тріада «знання, вміння, навички»; поглиблене знання предмета; компетентність доцільна для опису реального рівня підготовки фахівця, здатного вибрати найбільш оптимальне рішення,

володіти критичним мисленням; передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у даний час і за певних умов, тобто передбачає здатність здійснювати актуальну діяльність; розуміння не тільки суті проблеми, а й уміння практично її розв'язувати.

На основі цих тверджень М. Чошанов вивів «формулу компетентності» [294, с.68] (рис. 1.1).

Розвиваючи цю формулу, В. Левицький вивів систему вимог до рівнів професійної компетентності:

– *мінімальний* – характеризується переважно інформаційним компонентом – мобільністю знань (елементи ідентифікації, розпізнання, відтворення, розуміння, перетворення, компонування інформації);

– *медіальний* – доповнюється гнучкістю методу (елементи застосування, переносу знань і способів дії, аналізу й синтезу в пошуковій діяльності);

– *максимальний* – поряд з мобільністю знань і гнучкістю методу володіння критичним мисленням (елементи оцінки інформації, вміння знаходити і виправляти помилки, елементи самоконтролю) [119, с. 36].

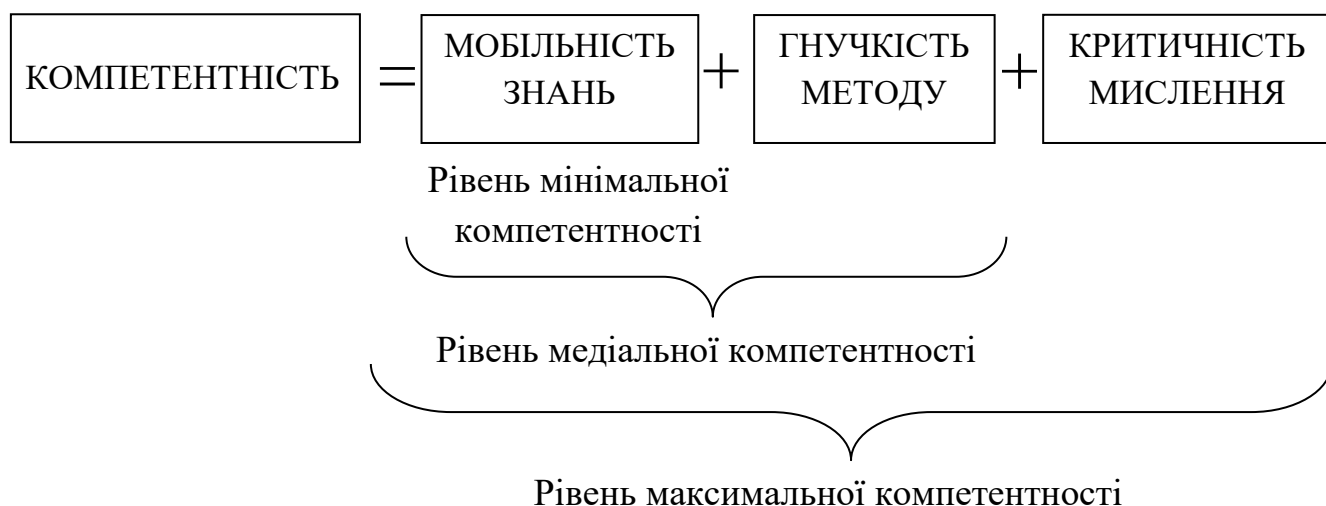


Рис. 1.1. Формула компетентності за М. А. Чошановим



Професійна компетентність учителя, за Є. Павлютенковим, є формою здійснення ним своєї діяльності, зумовленої глибокими знаннями властивостей перетворювальних предметів, вільним володінням змістом власної праці, а також її відповідністю професійно важливим якостям учителя, його самооцінювання, ставлення до праці [200, с. 65].

В. Маслов характеризує компетентність як готовність на професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і кращого досвіду, наближених до світових вимог і стандартів. Доречним, на наш погляд, є тлумачення **компетентності** як поєднання науково-теоретичних знань із практичною діяльністю конкретної людини, що постійно забезпечує високий кінцевий результат [173, с. 97].

О. Тонконога доводить, що професійна компетентність – це інтегральна якість, показник достатнього рівня знань, розуміння їх значення, прагнення оновити та поглибити їх фонд; певний досвід керівництва, у процесі якого відбувається відбір та диференціація знань, вироблення вмінь та певних алгоритмів діяльності в окремих стандартних ситуаціях; певні вміння, навички, вироблені на основі знань і практичної діяльності [265, с.107].

Важливо зауважити, що професійна компетентність має інтегративну природу, її джерелом є різні сфери культури: духовна, громадянська, соціальна, педагогічна, управлінська, правова, етична, музична. Компетентність вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні, творчі та інші процеси.

Враховуючи визначення професійної компетентності у педагогічній науці, Н. Гришанова виділяє такі її характерні ознаки:

- ефективне використання здібностей, що дозволяє здійснювати професійну діяльність на належному рівні згідно з наявними вимогами;
- здатність оволодівати знаннями, вміннями й здібностями, необхідними для роботи за спеціальністю, при одночасній автономності й гнучкості, зокрема, під час вирішення професійних проблем; активна співпраця з колегами й професійним міжособистісним середовищем;

– інтегроване сполучення знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі;

– здатність щось робити якісно, ефективно в широкому форматі контекстів з високою мірою саморегуляції, саморефлексії, самооцінки; швидкої, гнучкої й адаптивної реакції на динаміку обставин і середовища [63].

Погоджуємося з думкою Ю. Татура, який твердить, що компетентність фахівця з вищою освітою (професійна компетентність) – це продемонстровані на практиці прагнення й здібності, готовність реалізовувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особисті якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійному і соціальному середовищі, усвідомлення соціальної значущості й особистісної відповідальності: за результати цієї діяльності, необхідність постійного удосконалення її [262, с. 9].

Слід відзначити, що в теорії професійної освіти перехід до компетентнісного підходу, за одностайною думкою науковців і практиків, означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі. Це зумовлює необхідність забезпечити спроможність випускника вищої школи відповідати новим запитам професійної діяльності, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» у професії, в соціальній структурі.

Пропонуємо порівняння компетентнісного та традиційного підходів у професійній освіті (табл. 1.1).

Отже, порівняльний аналіз компетентнісного та традиційного підходів у професійній освіті дає підстави стверджувати про переваги першого, який гарантує вимірюваність і стійкість результатів навчання, де кожен досягає заданого результату відповідно до свого освітнього темпу.

Таблиця 1.1.

**Порівняння компетентнісного й традиційного підходів у професійній освіті**

Компетентнісний підхід	Традиційний підхід
<b>Проектування результату освіти</b>	<b>Варіативність результату освіти</b>
<i>Характеристика</i>	<i>Характеристика</i>
Чітке визначення завдань і цілей освіти, відповідних критеріїв оцінки, яких необхідно досягнути. Деталізованість поставлених завдань гарантують вимірюваність і стійкість результатів навчання.	Студентам пропонують однакову тривалість і глибину викладу матеріалу (суб'єктний метод), що зумовлює різний рівень формування готовності залежно від суб'єктивних чинників (сприйняття, спрямованості на навчання тощо)
<b>Варіативність термінів навчання</b>	<b>Регламентація термінів навчання</b>
<i>Характеристика</i>	<i>Характеристика</i>
Гнучкі вимоги для кожного студента (перед кожним «стартом» проводиться освітній консиліум з вибору індивідуалізованих заходів). Це гарантує, що кожен досягає заданого результату згідно свого освітнього темпу.	Незалежно від індивідуальних «навчальних кроків», для кожної теми, розділу, навчального курсу, встановлюють однакову тривалість вивчення.
<b>Оцінка, що відповідає критеріям</b>	<b>Оцінка, що відповідає нормам</b>
<i>Характеристика</i>	<i>Характеристика</i>
Зміни результатів базуються на заданому стандарті, яким передбачено однозначні критерії оцінки, і кожен досягає заданого результату відповідно свого освітнього темпу.	Пріоритет в оцінці можливостей і досягнень студента віддається знанням. Оцінювання проводиться у чітко встановлений час (заліки, екзамени тощо).

Аналіз наукової літератури [6; 28; 32; 46; 63; 81; 88] свідчить, що розгляд компетентнісного підходу як теоретичної основи пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх вчителів пов'язаний з проблемою визначення певної ієрархії компетентностей, яка в багатьох країнах є основою для практичного запровадження компетентнісного підходу. Для розгляду такої ієрархії скористаємось узагальненими матеріалами зарубіжних досліджень, які було представлено на науково-практичному семінарі «Компетентнісний підхід до формування змісту освіти у 12-тирічній школі: концептуальні підходи та термінологія» (16 червня 2004 р.) – проекті Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України у доповіді О. Крисана [215, с. 17]. Дослідник розробив певну систему компетентностей на основі різних рівнів змісту освіти. Систему компетентностей в освіті, на думку вищезазначених дослідників, складають:

- «надпредметні» («міжпредметні») компетентності, які можна представити у вигляді «парасольки» над усім процесом навчання, саме вони часто називаються «ключовими». Ключову компетентність визначають як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язувати відповідні проблеми;

- загальногалузевих компетентностей студент набуває протягом засвоєння змісту певної освітньої програми на всіх курсах вищого навчального закладу,

- предметні компетентності – розвиваються упродовж вивчення різних навчальних дисциплін на всіх курсах навчання у вищому навчальному закладі.

Надпредметні (ключові) компетентності є:

- синтетичними, що поєднують певний комплекс знань, умінь та ставлень, набутих протягом засвоєння всього змісту освіти;

- компетентності, не пов'язані з конкретним предметом, до них належать компетентності, яких набувають під час засвоєння не одного

предмета, а тільки декількох або всіх одночасно (тобто використовуючи всі навчальні можливості, пропоновані формальною й неформальною освітою).

Найбільш уживаним міжнародною освітянською спільнотою є термін «ключові компетентності». Зарубіжні й вітчизняні науковці наголошують, що ключові компетентності є змінними, мають рухливу й перемінну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі. Наші педагогічні міркування співзвучні з означеним тлумаченням терміну, якого ми дотримуємося у дослідженні.

Ключова компетентність, на думку педагогів, є суб'єктивною категорією, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосовувати у широкій сфері діяльності людини. Кожна з таких компетентностей передбачає засвоєння студентом не окремих непов'язаних один із одним елементів знань, умінь, а оволодіння комплексною процедурою, у якій для кожного визначеного напрямку її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер [6, с. 34].

Загальнопредметні компетентності визначають для кожного предмета й розвиваються протягом всього його вивчення; вони відрізняються високим ступенем узагальненості та комплексності.

Спеціально-предметні компетентності визначають для кожного предмета, розробляють для кожного року навчання, базуючись на загальнопредметних компетентностях, які є стадіями, рівнями їхнього набуття [215, с. 4; 262].

З огляду на міжпредметний зміст, поліфункціональність, особливості формування, що передбачає залучення багатьох навчальних предметів і життєвопрактичну функцію пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх вчителів, її безумовно слід віднести до надпредметної компетентності.

У цьому контексті українські науковці О. Овчарук та О. Пометун [214, с. 66] запровадили поняття «ключові компетентності», що охоплюють узагальнені складники – своєрідні «суперкомпетентності». Ознаками ключових компетентностей вищезазначені науковці поліфункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, багатоконпонентність, спрямованість на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції. Крім того, вони зазначають, що ключові компетентності пов'язують воєдино особистісне й соціальне в освіті, відбивають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльності, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; їх молода людина набуває не лише під час вивчення предметів, групи предметів, але й засобами неформальної освіти, унаслідок впливу середовища тощо [131, с. 11–13]. Тому слід враховувати, що в моделі професіогенезу фахівця виокремлюється така складова, як професійна компетентність, яка є критерієм професіоналізму фахівця у вирішенні різноманітних обов'язків, визначає рівень професійності психічних процесів, які забезпечують діяльність, а також є визначальним чинником, від якого залежить успіх реалізації соціальних, пізнавальних й інших особистісно і професійно значущих функцій. Невід'ємною складовою «професійної компетентності» вважають пізнавально-інтелектуальну компетентність, яка включає в себе знання й уміння, навички виконувати завдання, особистісні якості, комплекс знань і професійних особистісних якостей, єдність теоретичної та практичної готовності до педагогічної праці тощо.

Оскільки майбутній вчитель має володіти пізнавально-інтелектуальною компетентністю як якістю, що одночасно визначає його поведінку в суспільстві й забезпечує реалізацію професійних функцій у процесі організації професійної освіти учнів, доцільно з'ясувати сутність і зміст професійної компетентності.

Загалом термін «професійна компетентність» вживається досить часто в межах компетентнісного підходу до оцінки професійних станів особистості. Є декілька визначень терміну «професійна компетентність педагога».

Уваги заслуговує акмеологічний підхід до змісту професійної компетентності вчителя. Досить обґрунтованою, на наш погляд, є точка зору А. Деркача і В. Зазикіна, згідно з якою професійна компетентність є головною складовою професіоналізму особистості, важливою умовою становлення професіонала. У підвищенні рівня професійної компетентності важливе значення має інтелектуальний розвиток. Підвищення рівня компетентності слугує стимулом до формування нових навичок і умінь, тобто сприяє зростанню професійної майстерності [65, с. 149–169]. У структурі компетентності А. Маркова визначає такі напрями [171, с. 34–35]:

- спеціальну компетентність – опанування професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

- соціальну компетентність – оволодіння спільною (колективною, груповою) діяльністю, прийомами міжособистісного спілкування, соціальної відповідальності за результати своєї діяльності;

- особистісну компетентність – оволодіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння деформації особистості;

- індивідуальну компетентність – оволодіння прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності у процесі професійної діяльності, готовність до професійного вдосконалення, у здатності до індивідуального самозбереження, у вмінні раціонально організувати свою працю без перевантажень у часі й силах, здійснювати діяльність насичено, але без втоми, із позитивними результатами.

Отже, з позиції компетентнісного підходу основна мета формування пізнавально-інтелектуальної компетентності у майбутніх учителів – сформувати знання й уміння, особистісні якості, комплекс знань і

професійних особистісних якостей, єдність теоретичної та практичної готовності до педагогічної праці, навички виконувати завдання тощо та здатність застосовувати предметні, наукові знання, засоби у педагогічній діяльності, що й становить професійну компетентність.

## **1.2. Сутнісна характеристика ключових понять дослідження**

Сучасне суспільство суттєво змінило вимоги до професійної підготовки фахівців. При цьому зміст професійної освіти має відповідати системно-рольовій соціалізації людини, а отже, включати не лише компоненти, спрямовані на адаптацію особистості до певної професії, а й на індивідуалізацію людини у професійній діяльності і у житті. Педагогічна наука розв'язує проблеми, які вимагають комплексних зусиль філософів, психологів, педагогів.

Досліджуючи проблему викладання психолого-педагогічних дисциплін у вищих закладах освіти України, М. Артюшина зазначає, що перспективним є застосування у практиці психолого-педагогічної підготовки наукових концепцій, які забезпечать предметну цілісність викладання основ психології та педагогіки, більшу виразність професійного контексту підготовки, наблизять процес навчання до проблем розвитку особистості студентів у процесі професійної підготовки, зроблять вивчення психолого-педагогічних дисциплін більш цікавим, корисним, гуманістично-зорієнтованим. Однією із форм можливого вдосконалення психолого-педагогічної підготовки може стати реалізація цілей формування готовності студентів до інноваційної діяльності [13, с. 70].

Одним із базових психологічних ресурсів особистості є інтелект. Інтелектуальні можливості людини проявляються, по-перше, у тому, як вона сприймає, розуміє і пояснює те, що відбувається, і, по-друге, у тому, як і які рішення вона приймає у тих чи інших складних ситуаціях.

Досвід практичної діяльності, аналіз досвіду роботи ЗВО дозволяє стверджувати, що зі зміною освітніх підходів у системі вищої педагогічної



освіти відбувається перехід до нових технологій навчання, спрямованих не на пріоритет навчання і виховання, а на варіативність, суб'єктність, індивідуально творчі, особистісно зорієнтовані форми і методи навчально-пізнавальної діяльності, в умовах розвитку суспільства, які вимагають навчати школярів приймати рішення, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, критично мислити, розв'язувати конфлікти, орієнтуватися на ринку праці; необхідно формувати у майбутніх учителів базові компетентності, особливо пізнавально-інтелектуальну компетентність, як основу для розвитку готовності до професійної діяльності в умовах, що часто змінюються.

Фінські автори [194] віддають перевагу пізнавальній компетентності, що є сукупністю компетентностей студента у сфері самостійної пізнавальної діяльності і включає в себе елементи логічної, методологічної, евристичної, загальнонавчальної діяльності, співвіднесеної з реальними об'єктами, які пізнає студент. Сюди входять знання й уміння, планування, генерації ідей, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності. У ході дослідження студент повинен опанувати креативні навички продуктивної діяльності: вміння добувати знання безпосередньо з реальності, володіти прийомами дослідження, евристичними методами вирішення проблем. У межах цієї компетентності визначають також вимоги до функціональної грамотності: відрізняти факти від домислів, володіти вимірювальними навичками, використовувати ймовірнісні, статистичні та інші методи пізнання.

Таким чином, пізнавальна компетентність вміщує:

– уміння самостійно здійснювати пошук, відбирати наукову інформацію з різних друкованих і електронних документів, інформаційних технологій тощо;

– уміння застосовувати методи аналітико-синтетичної обробки інформації та самостійно систематизувати навчальний матеріал (складання плану, рецензії, конспекту, тезисів, реферату, підготовка доповіді тощо).

Німецькі педагоги [194] найважливішою вважають інтелектуальну компетентність, оскільки соціальний інтелект дозволяє на певному рівні взаємодіяти з соціумом.

Інтелектуальна компетентність (від. лат.: *intellego* – пізнавати, розуміти, мислити, *intellegentia* – розуміння, пізнавальна сила, уміння; *competentia* – узгодженість частин цілого; *competo* – співпадати, відповідати, узгоджуватися) – одна зі складових професійної компетентності фахівця, наявність у нього спеціальних наукових знань, умінь, навичок з конкретної спеціальності, потреба до постійного поновлення і застосовування на практиці в умовах даного виду праці [194].

Інтелектуальна компетентність формується впродовж життя у процесі навчання забезпечує вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати, застосовувати теоретичні знання на практиці, тобто здійснювати науково обґрунтовані дії, передбачати та оцінювати наслідки, аналізувати педагогічні ситуації; конструювати заняття, враховуючи гігієнічні вимоги щодо підтримання працездатності школярів; здійснювати диференційований підхід до розв'язання освітніх завдань залежно від індивідуальних особливостей організму людини; проводити виховання школярів та інше.

Вважаємо за доцільне у професійній освіті розглядати пізнавально-інтелектуальну компетентність як основу для розвитку готовності до професійної діяльності в умовах, що часто змінюються. Оскільки вона є однією з базових компетентностей вчителя, що виявляється, з одного боку, у тому, як особистість сприймає, розуміє і пояснює те, що відбувається навколо неї, як у педагогічному процесі, так і у всьому, що оточує її, а з другого боку, у тому, як і які рішення вона приймає у складних ситуаціях.

Вона ґрунтується на таких пізнавальних процесах, як відчуття, сприймання, пам'ять, уявлення, уява, мислення, мовлення.

До складу пізнавально-інтелектуальної компетентності належать уміння:

- здобувати нові знання із різних наукових джерел;
- самостійно працювати з різними джерелами інформації для розробки нестандартних уроків;
- виділяти головне, суттєве при доборі та структуруванні навчального матеріалу;
- аналізувати навчальні тексти;
- творчо осмислювати інформацію;
- аналізувати педагогічні ситуації;
- логічно міркувати і т.д. [194].

У дослідженні взято за основу визначення пізнавально-інтелектуальної компетентності В. Завіни [89], згідно з яким **пізнавально-інтелектуальна компетентність** – сукупність теоретичних знань, практичних умінь, навичок, ставлення, досвіду, особистісних якостей вчителя, що дозволяють здійснювати пошукову, евристичну діяльність, самостійно здобувати нові знання, аналізувати діяльність учасників освітнього процесу, приймати відповідні рішення.

Отже, багатофункціональність пізнавально-інтелектуальної компетентності забезпечує розв'язання низки завдань:

- аналітико-рефлексивних, пов'язаних з аналізом і рефлексією цілісного педагогічного процесу та його елементів;
- конструктивних, завдяки яким будують цілісний навчально-виховний процес, обґрунтовують і приймають рішення, прогнозують результати і наслідки прийнятих рішень;
- діяльнісних, завданням яких є реалізація оптимальних варіантів педагогічного процесу, використання різноманітних видів педагогічної діяльності;
- корекційних, пов'язаних із корекцією протікання та організації педагогічного процесу.

Надпредметність пізнавально-інтелектуальної компетентності виявляється у тому, що її можна сформувати при вивченні будь-якої

навчальної дисципліни у процесі підготовки майбутнього вчителя. Крім того, вона сприяє розвитку компетентності як здатності вчитися на протязом всього життя.

Розкриття змісту та обсягу цієї компетентності базується на сучасному розумінні навчального процесу (Д. Ельконін, В. Давидов, І. Лернер та ін.) як цілеспрямованої взаємопов'язаної діяльності того, хто вчиться, і того, хто вчить, яка охоплює мотивацію, постановку цілей, планування, підготовку та реалізацію, рефлексію, оцінювання результатів [65; 158; 302].

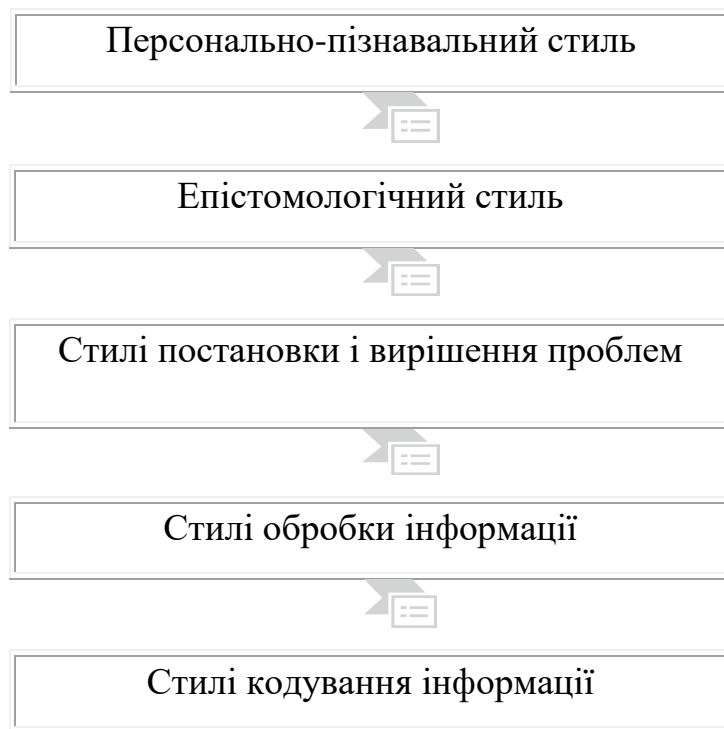
Отже, навчально-пізнавальну діяльність як професійно-педагогічну підготовку вчені розглядають як процес і результат засвоєння способів дій, знань, які необхідні для здійснення професійної діяльності, розвитку пізнавального інтересу, творчих здібностей, пізнавальної активності і самостійності. Ця діяльність зорієнтована не тільки на отримання практичних результатів, а й на зміну когнітивної структури студентів.

Пізнавально-інтелектуальна компетентність характеризується такими ознаками:

- 1) впливає на вирішення складних (неалгоритмічних) завдань;
- 2) поліфункціональна;
- 3) проектується на різні види діяльності;
- 4) реалізується на різних рівнях.

На думку М. Холодної, розвиток пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх фахівців можна здійснювати, враховуючи ієрархію індивідуальних пізнавальних стилів, які складаються із:

- 1) стилів кодування інформації;
- 2) стилів обробки інформації;
- 3) стилів постановки і розв'язання проблем;
- 4) епістемологічного стилю;
- 5) персонального пізнавального стилю [280, с. 323] (рис. 1.2).



**Рис 1.2. Ієрархія індивідуальних пізнавальних стилів за М. Холодною**

Інтелектуальне виховання – це така форма організації навчально-виховного процесу, яка забезпечує кожному учню чи студенту індивідуалізовану педагогічну допомогу з метою розвитку його інтелектуальних можливостей.

Інтелектуальне виховання неможливе без опори на реальні психологічні механізми інтелектуального розвитку, які, на погляд М. Холодної, пов'язані зі зміною складу і будови індивідуального ментального (розумового) досвіду особистості. Індивідуалізація інтелектуального розвитку у процесі навчання, таким чином, передбачає врахування унікальності ментального досвіду конкретного учня, у нашому випадку студента, і вимагає:

1) створення умов для актуалізації ментального досвіду певної особистості (основних компонентів його когнітивного, метакогнітивного та інтенціонального досвіду);

2) створення умов для поглиблення, збагачення і нарощування індивідуального ментального досвіду особистості в максимально можливому діапазоні.

На думку М. Холодної, креативність (дивергентні здібності) є одним із типів інтелектуальних здібностей разом із конвергентними здібностями, здатністю до навчання і пізнавальними стилями [281, с. 141].

Враховуючи ці особливості, встановлено два взаємопов'язаних аспекти інтелектуального виховання особистості: по-перше, підвищення рівня інтелектуальної компетентності (за рахунок сформованості психологічних механізмів на рівні когнітивного, метакогнітивного та інтенційного досвіду, які відповідають за продуктивність інтелектуальної діяльності; по-друге, розвиток індивідуальних розумових здібностей (за рахунок виразності індивідуальних пізнавальних нахилів, домінуючих способів пізнання, вибірковості при розгляді навчального змісту та інше). Унікальність індивідуальних розумових здібностей виявляється у прояві креативних, оригінальних ідей.

Організація навчання на основі актуалізації і збагачення ментального досвіду особистості дозволяє конкретизувати один із напрямів інтелектуального виховання, пов'язаний з формуванням персонального пізнавального стилю.

М. Холодна наголошує на тому [279, с. 4], що персональний пізнавальний стиль створюється у процесі засвоєння різних видів пізнавальних стилів. Цей процес впливає одночасно на дві лінії інтелектуального розвитку учня. З одного боку, підвищується ефективність інтелектуальної діяльності, оскільки під час формування механізмів стильової поведінки відбувається інтеграція різних форм ментального досвіду, розширюється арсенал методів пізнання, з'являється можливість варіювання власної пізнавальної позиції відповідно до особливостей проблемної ситуації та інше. З другого боку, формуються глибоко індивідуалізовані механізми пізнавальної активності (у тому числі тих, що

стосуються конкретної предметної галузі) за рахунок більш оптимального балансу «сильних» і «слабких» якостей свого розуму, більш повного прояву специфічних особливостей власного ментального досвіду, врахування індивідуальних пізнавальних нахилів та інше.

Отже, формування у кожного студента персонального пізнавального стилю створює передумови для трансформації знань в «особистісне знання» (М. Полані) [279, с. 4], яке і є основою інтелектуальної творчості.

Таким чином, завдання розвитку стильових якостей інтелекту особистості в повній мірі відповідає ідеології «продуктивного навчання». Щоб сформувати персональний пізнавальний стиль особистості необхідно:

1. Створити умови для актуалізації наявних пізнавальних стилів особистості.

2. Збагачувати стильову характеристику її інтелектуальної поведінки за рахунок: засвоєння повного репертуару пізнавальних стилів на всіх рівнях стильової поведінки; мобільності стильової поведінки (можливості переходу з одного стилю на другий залежно від особистих потреб і вимог проблемної ситуації; взаємодії різних пізнавальних стилів). Існують різні шляхи, за допомогою яких в умовах навчання можна вибудувати індивідуальну освітню траєкторію, налаштовану на формування в кожного студента персонального пізнавального стилю. Це можна зробити засобами організації навчальної діяльності, формування співробітництва між суб'єктами навчання.

Спираючись на загальні підходи, викладені у концепціях Б. Ананьєва, К. Платонова, С. Рубінштейна, відповідно до яких початок формування категоріальної характеристики особистості міститься у підструктурі досвіду і зумовлений знаннями, вміннями, навичками, вченими встановлено, що основою формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів є знання закономірностей розвитку власної пізнавальної сфери, оволодіння яким безпосередньо пов'язане із практичною діяльністю [235].

Процес формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів є дидактичною системою як штучно створений об'єкт, за допомогою якого забезпечується управління процесом засвоєння системи теоретичних знань про пізнання, інтелект, мислення особистості, і на цій основі розвиваються пізнавальні сили, культура розумової праці, формується потреба у самостійній та самоосвітній пізнавальній діяльності, розвивається здатність до пошукової, евристичної діяльності.

Оскільки предметом нашого дослідження є формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів, то мета педагогічної діяльності полягає в тому, щоб розвивати у студентів готовність здійснювати пошукову, евристичну діяльність, самостійно здобувати нові знання, приймати рішення, що забезпечить основу для їхньої подальшої творчої педагогічно-професійної діяльності.

Виходячи зі змісту пізнавально-інтелектуальної компетентності (сукупність теоретичних знань, практичних умінь, навичок, досвіду, особистісних якостей учителя, що дозволяють здійснювати пошукову, евристичну діяльність, самостійно здобувати нові знання, аналізувати діяльність учасників навчально-виховного процесу, приймати рішення), деякими вченими (М. Артюшиною [13], О. Пометун [86], В. Пироженко [214] та ін.) визначено й організаційні форми навчання, за яких віддають перевагу поєднанню групових форм навчання з індивідуальними, а не фронтальним формам організації навчання.

У будь-якій діяльності обов'язково відбувається реалізація певних умінь і навичок, чуттєвих і мислительних дій. У процесі пізнавальної діяльності завжди застосовують пізнавальні дії, які спрямовують на формування певних розумових умінь і навичок. Пізнавальні дії опираються на раніше засвоєні знання, вміння і навички і потребують певних пізнавальних умінь і навичок. Пізнавальну діяльність можна провадити на різних рівнях, виділяючи такі її види: репродуктивну, репродуктивно-перетворювальну і продуктивну.



Варто зауважити, що репродуктивна діяльність забезпечує відтворення знань, які особистість отримала раніше. На відміну від репродуктивної, продуктивна діяльність сприяє формуванню нових знань, способів дій, тобто має творчий характер. Діяльність, яку не можна вважати ні репродуктивною, ні продуктивною, яка пов'язує репродуктивну пізнавальну діяльність і формує в собі необхідні елементи продуктивної діяльності, – належить до репродуктивно-перетворювальної.

Репродуктивній діяльності відповідають такі інтелектуальні дії та вміння: впізнання вивченого об'єкта серед представлених; розпізнавання об'єкта; відтворення дефініції поняття; закону; факту тощо відповідно до взірця без самостійної розумової переробки; відтворення способів вирішення відповідно до взірця.

Репродуктивно-перетворювальна діяльність передбачає такі вміння: розпізнавати вивчені об'єкти, роз'яснювати та обґрунтовувати їхні властивості; відтворювати визначення понять і законів, зберігаючи їхню сутність, але вільно змінюючи структуру і форму відтворених знань; репродукувати знання, самостійно наводити приклади; відтворювати способи розв'язування тих завдань, які вивчалися раніше, і аргументувати ці способи; самостійно робити висновки із відомого матеріалу. Внаслідок продуктивної діяльності формуються такі вміння: узагальнювати та робити висновки; виявляти загальні закономірності (на теоретичному і практичному матеріалі); вибирати ознаки і здійснити класифікацію поданих об'єктів; формувати новий об'єкт з відомих елементів на підставі загальних вказівок; застосовувати нестандартні способи та прийоми; виявляти проблемну ситуацію (у ряді випадків це вміння може виражатися в постановці нестандартного питання). Відмінність продуктивної діяльності від репродуктивної полягає у тому, що у процесі продуктивної діяльності пропонують нову інформацію, вносять суттєві зміни у структуру засвоєних знань, розглядають нові знання в нових ситуаціях.

Таким чином, індивідуальна система розумових здібностей людини є її інтелектом, який виявляється у ході продуктивної діяльності.

В основі пізнавально-інтелектуальної компетентності вчителя повинна лежати продуктивна пізнавальна діяльність, тому важливо, щоб у студентів розвивались узагальнені прийоми мислення та інтелектуальні уміння і навички, які давали б можливість у майбутньому самостійно і творчо застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних педагогічних завдань.

Виходячи із методологічних принципів єдності свідомості та діяльності, єдності особистості та діяльності, визначено пізнавально-інтелектуальну компетентність майбутнього вчителя як особистісно-діяльнісну, тому що пізнавально-інтелектуальну компетентність як компонент професійно-педагогічної компетентності необхідно вивчати в її діяльнісних і особистісних проявах, оскільки у навчально-пізнавальній та професійній діяльності особистість розвивається, вона опановує не тільки способи розв'язування професійних завдань, а й розширює кругозір, змінює індивідуально-ділові, професійно важливі якості та змінює когнітивну сферу особистості.

Основою компетентності є досвід діяльності майбутніх вчителів, а формування компетентності відбувається через осмислення студентом свого досвіду. При цьому досвід може бути двох видів: теоретичний, тобто узагальнений досвід людства, окремих професіоналів, який представлено у друкованих засобах, та емпіричний, тобто набутий, суб'єктивний досвід. У процесі формування компетентності важливим є власний досвід, набутий у процесі життєдіяльності особистості, який становить об'єктивну цінність, стає суб'єктивною установкою, переконанням, власним висновком. Виходячи з цього, вчені (Н. Єсіна [85], В. Завіна [88], Л. Мільто [181], В. Черняков [293] та ін.) вважають, що формування компетентності майбутніх учителів у процесі загальнопедагогічної підготовки має відбуватися на основі особистісно зорієнтованих ситуацій, при аналізі яких студент виявлятиме

особистісні переживання, розвиватиме свою інтелектуальну сферу, усвідомлюватиме свою діяльність; через аналітичну діяльність відбуватиметься рефлексія, яка перетворить «чужий» досвід в особисто набуті знання. Особистісного досвіду набувають тоді, коли на кожній лекції, кожному практичному занятті студенти не лише оволодівають новими, а й вчаться ефективно організовувати свою пізнавальну діяльність, застосовувати набуті знання не лише стосовно того, як оптимізувати навчальний процес, як мотивувати позитивне ставлення до навчання, а й застосовувати ці знання у своїй діяльності.

Отже, одним із напрямів формування пізнавально-інтелектуальної компетентності є застосування у процесі вивчення предметів педагогічного циклу пізнавальних завдань, зокрема: на першому етапі – аналіз реальних педагогічних ситуацій, які пережили студенти у своєму учнівському досвіді, на другому – моделювання педагогічної ситуації та педагогічних задач, що можуть розв'язуватися у цій ситуації, на третьому етапі – прогнозування можливості подальшого розвитку педагогічної ситуації. Такі завдання передбачають перехід від навчальних цілей до професійної діяльності. Вони є основою проблемного навчання, результатом якого є творче оволодіння знаннями, уміннями, навичками та розвиток пізнавальних здібностей. Подібні завдання науковці називають пізнавальними, оскільки у процесі їх виконання студенти повинні застосовувати різноманітні розумові дії та операції, спрямовані на вивчення суб'єктивного та об'єктивного педагогічного досвіду. Зміст завдань побудовано таким чином, щоб кожне з них сприймалося як завдання з логічним навантаженням, містило необхідність рефлексії своєї пізнавальної діяльності та самооцінки. Особливу увагу акцентували на таких розумових діях, як встановлення причинно-наслідкових зв'язків (істотність виділених зв'язків явищ і процесів, що виявлені в педагогічній ситуації, їх повнота й упорядкованість, припущання можливості кількох причин і наслідків однієї і тієї ж педагогічної ситуації через відсутність повної інформації); побудова та розвиток гіпотез

(об'єктивність, реалістичність та варіативність припущень щодо розвитку явищ та процесів, що спостерігаються в педагогічній ситуації).

Результативність такої діяльності посилюється за рахунок забезпечення саме суб'єктної позиції студентів у навчально-виховному процесі, усвідомлення студентами особистісного змісту знань, дій, творчої діяльності.

Досліджуючи процес формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів, встановлено, що основою її є ініціювання взаємодії викладача і студента у напрямі розвитку теоретичних знань, практичних умінь, навичок, досвіду, особистісних якостей студента, що дозволяють здійснювати пошукову, евристичну діяльність, самостійно здобувати нові знання, аналізувати діяльність учасників навчально-виховного процесу, підвищувати ефективність самостійної та самоосвітньої пізнавальної діяльності вчителя. Однією з умов ефективного формування пізнавально-інтелектуальної компетентності студента є усвідомлення викладачем потреби організувати спеціальну роботу, спрямовану на розвиток цієї компетентності.

Як відзначає В. Завіна [88, с. 22], частина викладачів вважає, що студенти мають достатньо розвинуті вміння вчитися, що це завдання розв'язане ще у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах, тому у вищій школі потрібно приділяти увагу лише формуванню суто професійних компонентів. Якщо мова йде про учнів, то на початку взаємодії суб'єкт не знає очікуваного результату. Коли ж це стосується студента як майбутнього вчителя, то із самого початку професійної підготовки необхідно чітко визначити очікуваний результат, який можна репрезентувати як задачу, яку потрібно навчитися розв'язувати.

На вирішення цієї задачі важливо спрямувати весь процес професійної підготовки: від першого до останнього курсу у ході вивчення всіх навчальних дисциплін та проходження педагогічних практик. Для досягнення поставленої мети викладач, як суб'єкт педагогічної взаємодії, має володіти орієнтовною схемою формування конкретної компетентності. Якщо

завдання сформувати пізнавально-інтелектуальну компетентність, то студенту необхідно запропонувати систему знань про сутність цієї компетентності, окремі її компоненти, перелік практичних умінь, навичок, особистісних якостей, що дозволяють здійснювати пошукову, евристичну діяльність, самостійно здобувати нові знання, аналізувати діяльність учасників навчально-виховного процесу, приймати рішення. Крім цього, студенти повинні оволодіти способами досягнення поставленої мети: знати і володіти методами розвитку та саморозвитку умінь пізнавальної діяльності.

Оскільки, з одного боку, метою формування пізнавально-інтелектуальної компетентності вчителя є готовність до пошукової, евристичної діяльності, а з другого боку, особистість формується і проявляється в діяльності, то однією з педагогічних умов реалізації системи формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки є залучення студентів до діяльності. Як відомо, психологічну основу діяльності складає активний і свідомо регульований процес взаємодії людини зі світом. У будь-якій діяльності людина має усвідомлювати мету своїх дій, уявляти кінцевий результат, сприймати й оцінювати умови, у яких вона діє, обдумувати послідовність операцій, докладати вольових зусиль. Діяльність породжується потребами і спрямовується на пізнання та перетворення зовнішнього світу і самої людини.

Формуючи пізнавально-інтелектуальну компетентність у студентів, викладач повинен насамперед мотивувати розвиток відповідних якостей, довести недостатність лише репродуктивної діяльності для майбутньої професійної діяльності. Ця діяльність буде ефективною, коли відбуватиметься свідоме перетворення студентами змісту компетентності, про який вони дізнаються у процесі як репродуктивної, так і творчої діяльності, і форми її організації в ціле, коли буде вибрано стратегію перетворення змісту компетентності в особистісне надбання. Це відбувається завдяки переструктуруванню, перетворенню наявних знань, умінь, їх

розширення і поглиблення новими знаннями і вміннями, здобутими при взаємодії з об'єктом, зі змістом пізнавально-інтелектуальної компетентності.

Отже, на основі аналізу теоретичних підходів зарубіжних та вітчизняних дослідників, **пізнавально-інтелектуальну компетентність** вчителя розглядаємо як одну з провідних компетентностей професійного становлення і самовдосконалення вчителя, сукупність теоретичних знань, практичних умінь, навичок, досвіду, особистісних якостей вчителя, що дозволяють здійснювати пошукову, евристичну діяльність, самостійно здобувати нові знання, аналізувати діяльність учасників навчально-виховного процесу, приймати відповідні рішення.

**Формування пізнавально-інтелектуальної компетентності** майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу розуміємо як цілеспрямований процес розвитку власних здібностей, творчого потенціалу, особистісних властивостей та якостей, які дають змогу брати активну участь у педагогічному процесі. Провідною ідеєю є розуміння визначальної ролі студента у формуванні знань, переконань, ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності, постійного інтелектуального самовдосконалення, ролі розвиненої власної пізнавальної сфери у реалізації завдань створення оптимальних умов у навчально-виховному процесі.

Таким чином, організований навчально-виховний процес втілює ідеї гуманізації професійної освіти, коли дисципліни педагогічного циклу розглядаються як засіб, за допомогою якого поряд з професійними знаннями, вміннями і навичками формуються ще й продуктивні здатності, необхідні вчителю як творчій особистості. Тому студент розглядається не лише як об'єкт педагогічних впливів викладача, а й як активно діючий суб'єкт навчального процесу.

### **1.3. Структура пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів**

Упровадження нової особистісно зорієнтованої освітньої парадигми потребує принципово іншого підходу до визначення якісних характеристик освітнього процесу будь-якого рівня та спрямування.

Про важливе значення педагогічної освіти в соціально-економічному розвитку суспільства наголошено у Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти в Україні (10 вересня 2012 р.): «Метою розвитку неперервної педагогічної освіти є відтворення людського капіталу та інтелекту суспільства для забезпечення сталого людського розвитку країни через якісну підготовку педагогічних кадрів для всієї сфери освіти, створення ефективної системи підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників на основі поєднання національних надбань світового значення та усталених європейських традицій, забезпечення розвитку педагогів, здатних у процесі постійного удосконалення здійснювати професійну діяльність на засадах гуманізму, демократії, вільної конкуренції та високих технологій, а також забезпечувати неперервну освіту громадян, здійснюючи практичну реалізацію освітньої політики як пріоритетної функції держави» [219].

Незаперечною є думка про те, що пізнавально-інтелектуальна та педагогічна компетентність є взаємозалежними та взаємообумовленими. Для визначення структурних критеріїв пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів варто використовувати, на нашу думку, структуру педагогічної компетентності. Досліджуючи формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів, виходимо насамперед із сутності поняття «компетентність», визначення його базових характеристик. У ході дослідження вчені (В. Завіна [88], О. Кондаков [133], В. Краєвський [138], О. Овчарук [194], І. Підласий [211], О. Пометун [216], Дж. Равен [230] (один з авторів компетентнісного підходу в системі освіти Англії), А. Хуторский [286], С. Шишов [296]), дійшли висновку про те, що,

попри різноманітність формулювань цього поняття, всі дослідники одноставно визнають складність та поліфункціональність поняття, інтеграцію всіх складових феномену, особистісний досвід як системотвірний критерій компетентності майбутнього педагога.

На нашу думку, структурування складових поняття «компетентність», а також характер взаємозв'язків, що формують його як цілісність, дають змогу визначити критерії, які можуть бути основою процесу формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у ході вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Становлення вчителя забезпечується постійним удосконаленням його компетентностей. В основу методики експериментальної роботи покладено критеріально-рівневий підхід, що дає змогу виділити змістовні характеристики, показники, визначені на основі аналізу наукових джерел (В. Краєвського [138], А. Маркової [139], Р. Хмельюк [170], Л. Хоружої [171], А. Хуторского [282], та ін.), у яких представлено структуру й рівні професійної та інших компетентностей учителя.

У психолого-педагогічній літературі під *критерієм* розуміють «ту ознаку, на основі якої відбувається оцінювання, визначення чи класифікація будь-чого» [244, с. 12], або «головну ознаку, згідно з якою вибирають один розв'язок із багатьох можливих» [178, с. 30].

Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р.) компетентність складається із знань, умінь, досвіду, цінностей, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [64]. Комбінування перелічених вище елементів дало змогу науковцям на загальному рівні виокремити критерії компетентності: когнітивний, операційно-технологічний, мотиваційний, етичний, поведінковий і соціальний [131, с. 19].

Аналізуючи феномен професійної компетентності, деякі дослідники (В. Калінін [116, с. 134], С. Соколова [254]) виділяють у її структурі

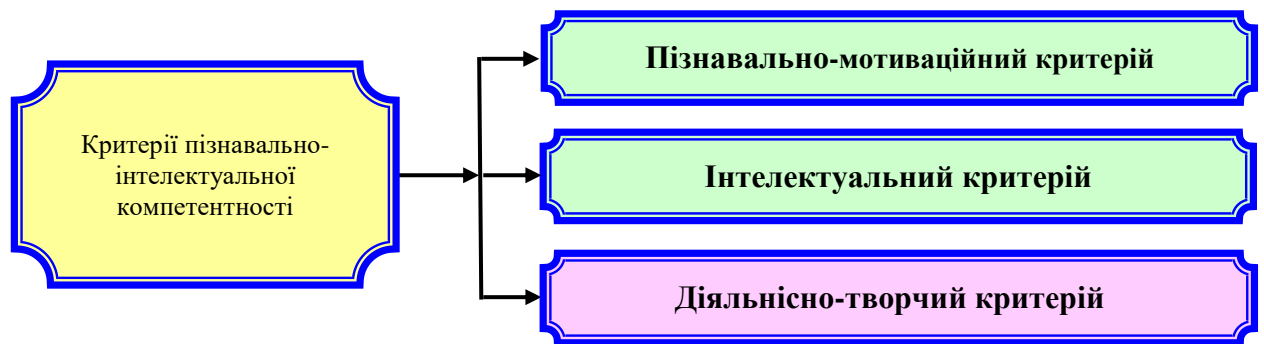


*діяльнісний* (компетентність при постановці мети, вибору способів її досягнення, оцінки результатів) та *особистісний* критерії (індивідуальні здібності і професійні характеристики, що впливають на професійну діяльність). Інші науковці виділяють такі аспекти: професійна діяльність, професійне спілкування й особистісна сфера педагога [243; 244].

На думку І. Зимньої [95, с. 35], у структурі компетентностей необхідно виділяти такі критерії: мотиваційний, поведінковий, ціннісно-змістовий, емоційно-вольовий. Відомий дослідник І. Чемерис вважає першочерговою характеристикою компетентності наявність певного обсягу та рівня необхідних знань [291, с. 84]. Уваги заслуговує думка О. Леонтьєва, який саме мотиваційний критерій вважає системостворювальним [156, с. 148].

Опираючись на результати згаданих вище наукових праць, базові поняття встановлено критерії формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

У професійній підготовці майбутніх учителів на сформованість їхньої пізнавально-інтелектуальної компетентності в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу важливе значення мають пізнавальні процеси, моделі та технології, уміння й навички застосовувати засоби і методи інтелектуальної обробки та аналізу інформації в різних видах діяльності; уміння застосовувати сучасні інноваційні технології в майбутній професійній діяльності. Для визначення критеріїв пізнавально-інтелектуальної компетентності у дисертаційному дослідженні виходили з системного розуміння компетентності, з базових понять, педагогічних умов формування професійної, пізнавальної та інтелектуальної компетентності студентів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, процесу та результату навчально-пізнавальної діяльності.



*Рис. 1.3. Критерії пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу*

Виходячи із нашого розуміння навчально-пізнавальної діяльності та сутності пізнавально-інтелектуальної компетентності, структуру пізнавально-інтелектуальної компетентності розглядаємо в єдності пізнавально-мотиваційного, інтелектуального і діяльнісно-творчого критеріїв (рис 1.3).

Розглядаючи пізнавально-мотиваційний **критерій** пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів, встановлено, що при виборі професії усвідомлюються цінності майбутньої професії та важливість педагогічної освіти, життєві цілі та їх відповідність професії, аналізуються переваги і недоліки, які можуть вплинути на успішну кар'єру, визначаються резервні варіанти.

Як зазначає Л. Коберник [127, с. 11–12], саме на основі нової соціальної ситуації розвитку відбувається докорінна зміна змісту та співвідношення основних мотиваційних тенденцій особистості юнака, що зумовлюють зміну й інших його психологічних особливостей. Юнак готується вступити в самостійне трудове життя. Особливої актуальності у цей період для нього набувають фундаментальні завдання соціального й особистісного самовизначення як визначення себе та свого місця в дорослому світі. Юнаки хвилюються про те, як знайти своє місце в житті, вибрати професію відповідно до своїх можливостей і здібностей, визначити сенс життя, як стати сучасною людиною, як улаштувати особисте життя тощо.

Дослідники цієї проблеми (Л. Божович [30], Р. Бернс [30], І. Кон [132],

О. Мудрик [132] та ін.) підкреслюють, що в цьому віці відбувається різка зміна внутрішньої позиції, яка полягає в тому, що основною характеристикою особистості стає спрямованість у майбутнє, усвідомлення свого місця в майбутньому, своєї життєвої перспективи – центральний момент психічного й особистісного розвитку у віці студентства.

Пізнавально-мотиваційний критерій пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу втілюється у пізнавальній мотивації майбутнього вчителя, включає в себе зміст педагогічних дисциплін, який не завжди забезпечує формування пізнавальної діяльності, недостатньо сприяє виробленню вмінь й навичок самостійної роботи з навчальним матеріалом.

Пізнавально-мотиваційний критерій стимулює пізнавальну діяльність при вивченні педагогічних дисциплін, задоволення від пошуку інформації, раціонального вирішення педагогічних задач, співпраці у групах, інтерактивного навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Основна мета методичної роботи викладачів у процесі вивчення педагогічних дисциплін на цьому етапі – сформувати у майбутніх учителів позитивне ставлення до майбутньої професії та до вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Варто зауважити, що пізнавально-мотиваційний критерій пізнавально-інтелектуальної компетентності дозволяє визначити ставлення майбутнього вчителя до своєї професії, реалізувати пізнавальну і цільову функції, рефлексійну та інтеграційну, визначаючи концепцію життя і професії, забезпечуючи постійне прагнення майбутніх учителів до саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації в педагогічній діяльності. Пізнавально-мотиваційна сфера особистості включає потреби, мотиви, цілі, інтереси в їх складній взаємодії і характеризується сукупністю ціннісних знань та інтересів, що становлять основу мотивів. У роботі ми дотримуємося думки, що найважливішою професійною ознакою майбутнього вчителя є спрямованість його на безперервне, професійно-творче самовдосконалення,

креативне розв'язання педагогічних завдань.

Педагогічна компетентність обумовлюється пізнавальним мотивом та мотивом досягнення. На думку А. Кузьмінського, В. Омеляненко, З. Курлянд, пізнавальний мотив є основою навчально-пізнавальної діяльності особистості, відповідає природі інтелектуальної діяльності, розвиток якої залежить від організованої взаємодії майбутніх учителів і викладача. Діяльність майбутніх учителів характеризують як навчально-професійну, спрямовану насамперед на оволодіння професією, а не лише на засвоєння знань. У ході дослідження підтверджено, що пізнавально-мотиваційну основу діяльності майбутнього вчителя необхідно доповнити психолого-професійними чинниками, а саме: задоволенням обраною професією і професійною спрямованістю студента [150; 152].

У підручниках з педагогічних дисциплін [97; 98; 123; 150; 276; 304] замало завдань, які породжують у майбутніх учителів емоції подиву та здивування, інтерес до змісту знань та процесу їх набуття; потребують від майбутнього вчителя самостійного спостереження, осмислення, актуалізації певної сукупності засвоєних знань, умінь і навичок, завдань для самостійного пошуку нових варіантів оптимального вирішення педагогічних ситуацій, аналізу практичних дій, застосування вмінь і навичок у різних умовах, у творчій практичній діяльності. Педагогічне керівництво процесом формування пізнавально-інтелектуальної компетентності може досягти своєї мети, за умов активізації пізнавального інтересу, усвідомлення майбутніми учителями особистого рівня професійних можливостей, систематичного підвищення рівня пізнавально-інтелектуальної компетентності та педагогічної майстерності шляхом єдності раціонально дібраного, удосконаленого й дидактично опрацьованого змісту навчального матеріалу, чіткої системи формування й застосування прийомів мисленнєвої діяльності, форм і методів навчання з урахуванням стану сформованості пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів.

Зміст пізнавально-мотиваційного критерію пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів відображено в табл. 1.2.

*Таблиця 1.2*

**Зміст пізнавально-мотиваційного критерію пізнавально-інтелектуальної компетентності**

Мета	Прагнення усвідомити цінності майбутньої професії та важливість педагогічної освіти, стимулювати пізнавальну діяльність при вивченні педагогічних дисциплін, отримувати задоволення від пошуку інформації, раціонального вирішення педагогічних задач, співпраці у групах, інтерактивного навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін, формування у майбутніх учителів позитивного ставлення до професії.
Позиція	Постійне прагнення майбутніх учителів до саморозвитку та самореалізації в педагогічній діяльності, систематична мисленнєва праця, задоволення від обраної професії і професійна спрямованість студента, безперервне професійно-творче самовдосконалення.
Особисті якості	Організованість, активність, самостійність, комунікабельність, почуття емпатії, креативність у пошуку та аналізі інформації під час формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Пізнавально-мотиваційний критерій зорієнтований на інтереси професійної діяльності, її кінцеві результати; на особистість, прагнення до реалізації власних можливостей, здібностей, особистісних якостей (когнітивних змін); ступінь активності і самостійності розумової діяльності. Він припускає наявність інтересу до інноваційних технологій, що

характеризує потребу студента у знаннях, в оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності.

Пізнавально-мотиваційний критерій включає також мотиви вивчення педагогічних дисциплін засобами інноваційних технологій, спрямований на поглиблення знань і розвиток особистості студента. У ході дослідження встановлено такі показники пізнавально-мотиваційного критерію сформованості пізнавально-інтелектуальної компетентності студентів (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

**Показники пізнавально-мотиваційного критерію сформованості  
пізнавально-інтелектуальної компетентності студентів**

	<b>Показники</b>
1	Сформованість професійної мотивації
2	Мотиваційне ставлення до знань, застосування їх у майбутній професійній діяльності
3	Володіння педагогічними поняттями і науковою термінологією

**Інтелектуальний критерій** пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу розуміємо як систему засвоєння та аналізу майбутніми учителями професійних психолого-педагогічних знань і вмінь; способів педагогічної комунікації; психологічних особливостей учнів; власного самопізнання і власної діяльності; проєктивних, інтелектуальних знань (аналіз інформації, що надходить, порівняння, узагальнення, синтез, розробка варіантів інформації та прогнозування результатів реалізації вирішення проблемної ситуації, генерування та прогнозування застосування нової інформації, взаємодія її з базовими знаннями, організація, зберігання та відновлення інформації в довгостроковій пам'яті), організаторських здібностей, уміння конструювати та організовувати власну професійну діяльність засобами формування пізнавально-інтелектуальної компетентності

студентів; сформованого та якісного мислення майбутнього вчителя, здатного продукувати та обговорювати творчі ідеї, задуми, пропонувати можливі шляхи їх втілення та перспективи розвитку.

Інтелектуальний критерій формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу реалізує інтелектуальну, рефлексивну та інтеграційну функції. Погоджуємося з О. Черепехіною, яка зазначає, що професійна мотивація як сукупність потреб, інтересів спонукає людину до професійної діяльності, професійної самореалізації та професійного вдосконалення. Оскільки мотивація є відображенням насамперед внутрішніх рушійних сил індивіда, його внутрішньої особистісної структури, професійна мотивація також виступає відображенням внутрішньої структури суб'єкта професійної діяльності, його прагнення та готовність досягати професійних і життєвих цілей. Формування позитивного ставлення до професії є важливим чинником підвищення навчальної успішності студентів. Але саме по собі позитивне ставлення не може мати істотного значення, якщо воно не підкріплене компетентним уявленням про професію (особливо розумінням ролі педагогічних дисциплін). Тільки усвідомлення відповідальності за професійне втручання формує у майбутніх учителів потребу у самовдосконаленні професійно важливих якостей, умінні проектувати особистісну траєкторію індивідуального розвитку, позитивне ставлення до професії [185, с. 42; 292]. На нашу думку, основним критерієм професійної підготовки майбутніх учителів необхідно вважати фундаментальні знання в галузі педагогічних дисциплін та вміння мислити. Вітчизняні вчені (Ю. Бойчук [29], С. Гончаренко [61], В. Гриньова [62] та ін.) вважають знання особливою формою, яка є результатом пізнавальних інтересів, що усвідомлено відображають навколишню дійсність [61, с. 137]. Засвоєння майбутніми вчителями спеціальних педагогічних знань є передумовою формування пізнавально-інтелектуальної компетентності. Однак, знання – не єдиний елемент інтелектуального критерію. Він містить також способи їх

отримання, необхідні вміння й навички роботи з інформаційними джерелами: підручником, словником, довідником, з метою отримання, накопичення, використання інформації, потрібної для розв'язання завдання у навчальній та позанавчальній діяльності; охоплює вміння самостійно здобувати знання, вільно, конструктивно й творчо використовувати їх, застосовуючи певні логічні інтелектуальні операції. Знання – не самоціль при вивченні дисциплін педагогічного циклу, а основа формування умінь і навичок, необхідних для розв'язання практичних завдань. Встановлюючи співвідношення між знаннями, уміннями й навичками, Н. Бібік указує, що знання – це не лише адекватно зафіксована в мовній формі пам'яттю людини дійсність, а й спосіб діяльності; а вміння – знання в дії, що означаються виявленням особою (доведення) готовності досягати мети у відповідній діяльності [131, с. 48].

Варто зазначити, що рівень інтелектуального критерію формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу визначається повнотою, глибиною, системністю знань у певній предметній галузі, тобто при вивченні педагогіки, методики виховної роботи, методики виховної роботи в ЛОТ, педагогічної майстерності.

Майбутній учитель може успішно вирішувати педагогічні задачі, творчо використовувати необхідні знання, уміння й навички щодо предмета своєї діяльності, застосовувати методи, засоби, і прийоми вирішення цих завдань.

Основою для інтелектуального критерію є формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, спрямоване на організацію навчально-виховного процесу, у якому майбутні вчителі зможуть встановити зв'язок між окремими частинами вивченого матеріалу з педагогіки, методики виховної роботи, методики виховної роботи в ЛОТ та педагогічної майстерності, використовуючи раціональні прийоми. Функціонування цього компонента передбачає інтелектуальну діяльність як студентів, так і



викладачів. Викладачі педагогічних дисциплін створюють умови й моделюють педагогічні ситуації, у яких необхідно застосовувати прийоми інтелектуальної діяльності майбутнього вчителя (аналіз, синтез, індукцію, дедукцію тощо). На нашу думку, майбутній учитель повинен вибудувати низку логічних кроків для глибшого опанування навчального матеріалу.

Невід'ємною складовою формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу вважають інтелектуальні характеристики – спостережливість, допитливість, глибинність, самостійність, критичність мислення. До них належать і інтелектуальні якості особистості: здатність оволодівати передовим досвідом; швидко засвоювати нові раціональні методи й прийоми творчої діяльності; здатність до співробітництва, продуктивного спілкування і взаємодопомоги у процесі колективного розв'язання творчих завдань; спроможність відстоювати свою точку зору; здатність успішно розв'язувати конфліктні ситуації у процесі колективної діяльності.

Для інтелектуального критерію важливими є такі засвоєні (цілеспрямовано або стихійно) знання, уміння, навички, на яких ґрунтується вивчення нового, і власне нові знання та способи дій, які є об'єктом засвоєння. Нові знання мають нести в собі необхідну життєво важливу інформацію і бути доступними для сприйняття. Інтелектуальний критерій потребує також навичок роботи у групах під час вивчення нового матеріалу або роботи над проектом; виховання взаємоповаги, взаємопідтримки; швидкого та якісного мислення майбутнього вчителя, здатного продукувати та обговорювати творчі ідеї, задуми, пропонувати шляхи їх втілення та подальші перспективи розвитку.

Зміст інтелектуального критерію пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів відображено в табл. 1.4.

**Зміст інтелектуального критерію пізнавально-інтелектуальної компетентності**

Мета	Самостійно отримувати, накопичувати знання, вільно, конструктивно й творчо використовувати їх, проводити логічні інтелектуальні операції, навчитися працювати у командах, знаходити оптимальні засоби розв'язання педагогічних задач.
Позиція	Здатність до взаємоповаги, взаємопідтримки; швидкого та якісного мислення, продукування та обговорення творчих ідей, задумів.
Особисті якості	Спостережливість, допитливість, глибина, самостійність, критичність мислення, організованість, активність під час формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

До інтелектуального критерію відносимо вміння здобувати нові знання з різних джерел, самостійно працювати з різними джерелами, виділяти головне, добирати та структурувати навчальний матеріал, аналізувати педагогічні ситуації, формулювати педагогічні задачі, здобувати нові знання, необхідні для їх продуктивного розв'язування, аналізувати розв'язки і результати, зіставляти результати, моделювати і прогнозувати педагогічні ситуації, здійснювати пошукову евристичну діяльність.

*Інтелектуальний критерій* сформованості пізнавально-інтелектуальної компетентності студентів ЗВО дозволяє встановити рівень володіння студентами інноваційними методиками майбутньої професії. Показники цього критерію відображають знання, розуміння, застосування інтерактивних та ігрових технологій, педагогічних ситуацій, засобів володіння технологічними навичками та вмінням працювати з інформаційними потоками. Це аналіз певної інформації, порівняння, узагальнення, синтез,

розробка різних варіантів застосування інтелектуальних вмінь та прогнозування результатів, вирішення проблемної ситуації, генерування та прогнозування використання нової інформації, взаємодії її з базовими знаннями, організація збереження та відновлення в пам'яті.

Основні показники інтелектуального критерію представлено у таблиці 1.5.

Таблиця 1.5

**Показники інтелектуального критерію сформованості пізнавально-інтелектуальної компетентності студентів**

	<b>Показники</b>
1	Аналіз, порівняння, узагальнення, синтез певної інформації
2	Застосування інтелектуальних вмінь та прогнозування результатів, вирішення проблемної ситуації, розв'язування різноманітних професійних задач у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу
3	Інтелект як здатність приймати раціональні рішення

Зміст **діяльнісно-творчого критерію** пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу втілюється у здатності майбутнього вчителя опановувати педагогічними знаннями, усвідомлювати їх ціннісне значення, творчо розв'язувати методичні задачі, імпровізувати та активізувати креативність у вирішенні поставлених завдань, самореалізації та самовдосконаленні і спрямовується на формування:

- вміння порушувати та розв'язувати проблеми;
- вміння планувати, проводити та аналізувати диспут, рольову гру, тренінг, портфоліо;
- вміння раціонально застосовувати різні засоби навчання;
- вміння реалізовувати інноваційні технології;

- вміння аналізувати та оцінювати власну навчальну діяльність;
- вміння перетворити навчання на творчий процес.

Отже, діяльнісно-творчий критерій покликаний сприяти формуванню і розвитку у студентів різноманітних способів діяльності, творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості у пізнанні, трудовій, науковій, художній та інших видах діяльності. Діяльнісна складова діялісно-творчого компонента базується на методах і прийомах навчання та взаємопов'язаній діяльності викладача і студентів. Методи навчання відображають не тільки глибину навчального змісту, а й спрямованість розвитку особистості майбутнього вчителя, забезпечують формування індивідуального стилю його діяльності (табл. 1.6).

*Таблиця 1.6*

#### **Методи проблемно-розвивального навчання (за О. Гребенюк)**

Монологічний метод навчання	Система правил підготовки і викладу студентам навчального матеріалу, висновків науковців у формі розповіді або мінілекції із застосуванням аудіовізуальних засобів, формування у студентів знань та умінь сприйняття і розуміння.
Показовий метод навчання	Система регулятивних правил підготовки і пояснення навчального матеріалу шляхом формулювання проблеми і демонстрації способів її вирішення, або логіки наукового дослідження; формування у студентів навиків пошукової діяльності.
Діалогічний метод навчання	Система регулятивних правил підготовки навчального матеріалу і проведення бесіди – повідомлення з метою пояснення навчального матеріалу, засвоєння його студентами; спонукання студентів до участі у формулюванні проблем та їх вирішенні; активізація навчальної діяльності студентів.

Евристичний метод навчання	Система регулятивних правил підготовки навчального матеріалу і проведення евристичної бесіди для вирішення пізнавальних завдань.
Дослідницький метод навчання	Система регулятивних правил підготовки навчального матеріалу й організації викладачем самостійної роботи студентів для вирішення проблемних завдань та засвоєння нових понять, способів дій, розвитку інтелектуальної та інших сфер.
Алгоритмічний метод навчання	Система регулятивних правил організації викладачем процесу засвоєння нових знань і способів дій (включаючи засвоєння алгоритмів) шляхом написання і показу алгоритмів дій.
Програмовани й метод навчання	Система регулятивних правил структурування навчального матеріалу й управління самостійною роботою студентів з метою вивчення його за допомогою програмних педагогічних засобів (ППЗ).

Особливого значення надаємо педагогічному тренінгу як формі активного навчання та формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутнього вчителя, що забезпечує «переведення» педагогічної теорії в інструмент практичної діяльності [200, с. 140].

*Педагогічний тренінг* визначають як цілісну організацію навчальних занять, об'єднаних однією структурою, обмежених у часі і дидактичному просторі, спрямованих на всебічний аналіз проблемних професійних ситуацій у системі студент-викладач. Зауважимо, що саме *педагогічний тренінг* дозволяє успішно формувати пізнавально-інтелектуальну компетентність майбутнього вчителя у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу з урахуванням його індивідуальних особливостей, сприяє саморозвитку і самореалізації майбутнього педагога шляхом трансформації знань у вміння, навички, якість, які реалізуються у процесі

виконання вправ, певних дій в умовах індивідуалізації, систематичності, повторюваності, зростання навантаження і рефлексивної оцінки результату.

Група методів активного навчання сприяє активності студента у навчальному процесі, дозволяє подати матеріал у такій дидактичній формі, яка забезпечує значно вищі, порівняно з традиційними способами, результати практичної діяльності [300, с. 8].

Уваги заслуговує думка Є. Литвиненко та В. Рибальського, які для формування професійної компетентності студентів виділяють сім основних методів активного навчання: ділова гра, розігрування ролей, аналіз конкретних ситуацій, активне програмове навчання, ігрове проектування, стажування, проблемна лекція [176, с. 4].

Поділяючи думку В. Рибальського [300, с. 7] М. Щербань виділяє характерні ознаки методів активного навчання, зокрема:

- вимушена активізація мислення – студент повинен бути активним незалежно від того, бажає він цього чи ні;

- тривалість залучення студентів до навчального процесу, оскільки активність має некороткочасний, неепізодичний характер – період активної роботи студентів зіставляється з періодом активної діяльності викладача;

- самостійність творчого прийняття рішень студентами зумовлюється ступенем мотивації та емоційності.

Зауважимо, що саме використання методів активного навчання у процесі формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутнього вчителя у ході вивчення дисциплін педагогічного циклу стимулює творчу активність студентів, самостійний пошук у процесі отримання знань і набуття практичних навичок аналізу, знаходження правильних рішень.

Найбільш ефективними методами, на нашу думку, є практичні заняття – дискусії, аналіз конкретних психолого-педагогічних ситуацій і розв'язання педагогічних задач, ігри, мозковий штурм, кейс-метод, портфоліо.

Важливу роль у процесі формування пізнавально-інтелектуальної

компетентності відіграє дискусія – це обмін думками, висловлення різних точок зору, пошук вирішення проблеми, яка обговорюється у певному порядку, чітко визначеному педагогом.

Метод групової дискусії носить діалоговий характер спілкування між викладачем і студентами, де співрозмовники допомагають один одному з'ясувати, уточнити суть дискусії, пізнати істину. Цей метод використовується переважно для аналізу конкретних педагогічних ситуацій і групового самоаналізу та сприяє розширенню практичного досвіду майбутнього вчителя, тому що побудований на типових ситуаціях, формує навички практичного використання загальних педагогічних правил. На основі аналізу конкретних педагогічних ситуацій студенти формулюють загальні принципи, які сприяють ефективному вирішенню типових педагогічних задач і формують готовність використовувати конкретні педагогічні дії у подібних ситуаціях [181, с. 69].

Зауважимо, що дискусії є значно ефективнішими, якщо здійснюються у формі пошукової та пізнавальної активності за рахунок емоційного поштовху, отриманого під час її проведення. Під час дискусії потрібно чітко дотримуватись правил її проведення, зокрема [300, с. 100]:

- висловлюватись по черзі, а не всім одночасно;
- не перебивати того, хто говорить;
- критикувати ідею, а не людину, яка її висловила;
- уникати образливих зауважень, поважати думку опонента, прагнути зрозуміти її, перш ніж критикувати;
- не сміятися, коли хтось говорить (за винятком жарту);
- не відхилятися від теми дискусії, сперечатися по суті проблеми;
- головне в дискусії – аргументи, факти, логіка, доказовість;
- сперечаючись, виявляти стриманість, чітко формулювати свої думки, заохочувати до участі в дискусії інших;
- прагнути знайти істину, а не демонструвати власне красномовство;
- виявляти скромність і самокритичність, з гідністю визнавати

непереконливість або брак власної аргументації.

Метод *аналізу конкретних психолого-педагогічних ситуацій* реалізується у практичній діяльності для вирішення проблеми. На думку Л. Мільто [181, с. 22], педагогічною ситуацією можна назвати сукупність умов, у яких учитель ставить мету і приймає педагогічне рішення. Педагогічні ситуації можуть бути різноманітними: запланованими (спеціально змодельованими й організованими вчителем); спонтанними, несподіваними (незалежними від вчителя); за характером взаємодії (узгодженими, спокійними та конфліктними); за часом (епізодичними та довготривалими); за типом (стандартними та оригінальними). У науковій літературі виділяють поняття «виховна ситуація».

І. Бех розглядає виховні ситуації, що створюються у межах особистісно зорієнтованого виховання і забезпечують розвиток такого рівня свідомості, який спонукав би дитину до самопізнання і самоактивності для того, щоб вона могла стати творцем власного духовно багатого життя. Вчений наголошує на тому, що: «...треба культивувати такі ситуації, у яких стосунки з дітьми будуються на врахуванні їх гідності і права бути особистістю. Перше безперечне право дитини – висловлювати свої думки, впливати на наші судження про неї» [26, с. 29]

Виділяють ситуації різного типу, зокрема: ситуація-ілюстрація, ситуація-оцінка, ситуація-вправа, ситуація-проблема.

Так, ситуація-ілюстрація дозволяє на конкретному прикладі з педагогічної практики продемонструвати послідовність дій вихователя; ситуація-оцінка – оцінити правильність їх та цілеспрямованість; ситуація-вправа сприяє вивченню студентами основних нормативних документів, знання яких дозволяє вирішити проблему педагогічними методами. Найбільш складною є ситуація-проблема. Студенти в процесі аналізу ситуації цього типу повинні чітко сформулювати проблемне завдання, знайти шляхи його розв'язання, оцінити ефективність різних шляхів, аргументувати більш вдалий вибір. У процесі розв'язання конкретної навчальної ситуації студенти



опираються на отримані у навчальному закладі знання й використовують власний досвід, набутий під час навчально-педагогічної практики.

*Розв'язання педагогічних задач, застосування ігрових технологій у ході самостійної роботи студентів з науковою літературою сприяють формуванню у них пізнавально-інтелектуальної компетентності, творчого підходу до навчально-виховних проблем, готовності до педагогічної праці. Педагогічні задачі та ігри можуть стосуватися низки проблем, вирішення яких у ході практичної діяльності стимулює розвиток у майбутніх учителів винахідливості, ініціативи, впевненості у власних силах; допомагає сформувати вміння оперувати набутими знаннями в конкретних ситуаціях, планувати педагогічні дії, передбачати їх наслідки, оцінювати значущість; сприяє вдосконаленню навичок самоаналізу, самоконтролю і самооцінки.*

На думку В. Харкіна, творчий, імпровізаційний підхід до розв'язання педагогічних задач має такі етапи:

– перший етап – педагогічне осяяння; народження педагогічної ідеї (інтуїтивний процес) і визначення шляхів її реалізації (інтуїтивно-логічний процес);

– другий етап – миттєве осмислення педагогічної ідеї і миттєвий вибір шляху її реалізації. Саме на цьому етапі за інтуїтивним процесом починає діяти логічне мислення і приймається рішення;

– третій етап – втілення або реалізація педагогічної ідеї. На цьому етапі особливо важливим є вміння вчителя втілювати свої ідеї на практиці. Це один з основних шляхів підготовки вчителя до творчого розв'язання педагогічних задач, без чого сучасний педагог не може вважати себе майстром;

– четвертий етап – миттєвий інтуїтивно-логічний аналіз результату імпровізації. На цьому етапі приймається рішення про продовження імпровізації або здійснюється інтуїтивно-логічна «прибудова» до подальшого процесу діяльності [278].

*Гра* дозволяє організувати творчу діяльність студентів шляхом імітації

умов, наближених до їхньої професійної діяльності, що сприяє підвищенню мотивації. Діяльність студентів, спрямована на розв'язання педагогічних задач в процесі рольової гри, є своєрідною умовою педагогічної практики, що забезпечує їм професійну творчу діяльність за обставин і компенсує розрив між педагогічною теорією і практикою. Крім того, рольова гра як форма особистісно зорієнтованого навчання розвиває особистісні і професійні, інтелектуальні, емоційні, вольові і творчі якості, необхідні вчителю, а також сприяє розвитку умінь здійснювати педагогічний аналіз, планувати, організовувати, контролювати та регулювати освітньо-виховний процес. Практика свідчить, що одну і ту ж гру використовують з різною метою, наприклад, для відпрацювання умінь активізувати пізнавальну діяльність у студентів, для удосконалення навичок управління навчальною діяльністю, для формування діагностичних, інформаційних, комунікативних, організаторських та інших педагогічних умінь і навичок майбутнього вчителя та ін. [181, с. 68]. Рольові ігри, які широко використовують під час вивчення дисциплін педагогічного циклу, сприяють розвитку у студентів аналітичних здібностей, прищеплюють їм умінь приймати правильні рішення у різних психолого-педагогічних ситуаціях. У процесі рольової гри розкривається особистість майбутнього вчителя, виявляється його індивідуальність та здібності. Такі ігри сприяють розкриттю і вдосконаленню потенціалу самовираження.

*Мозковий штурм* сприяє розв'язанню невідкладних психолого-педагогічних ситуацій, що виникають на уроках. Цей метод забезпечує розвиток інтелектуальних процесів, умінь абстрагуватися від об'єктивних умов, обмежень та зосередитися на актуальній меті.

Особливістю цього методу є те, що для вирішення проблеми студентам надають певний час, а потім у ході загальної дискусії приймається найоптимальніше рішення. Мозковий штурм умовно поділяють на декілька етапів:

– генерація ідей;

- відбір кращої ідеї;
- аналіз ідей.

Під час першого етапу «мозкового штурму» – генерації ідей – усі учасники мають право висувати свої пропозиції щодо вирішення поставленого завдання. Критикувати ідеї заборонено. Усі учасники мають право спокійно висловлювати свої думки.

Наступний етап – відбір кращої ідеї. Під час цього етапу не прийнято наголошувати на авторстві ідеї. Вважають, що кращі ідеї є результатом колективної творчості.

Останній етап – аналіз ідей (учасників поділяють на дві групи – прибічників і супротивників, які аналізують всі аргументи «за» й «проти»).

У результативності «мозкового штурму» велику роль відводять лідерам (від нього залежить моральна і психологічна атмосфера групи, вміння організувати роботу так, щоб жодна пропозиція не була втрачена, щоб усі ідеї було аргументовано, щоб висловлювання були змістовними).

Усе це стимулює зацікавленість учасників «мозкового штурму» процесом пізнання, сприяє підвищенню активності людини, розвитку її творчого потенціалу, встановленню взаєморозуміння, високої моральної культури спілкування, адже учасникам довіряли керувати і виступати публічно. Мозковий штурм активно синтезує творчу сутність і мотивацію із проблемою та її вирішенням. Досягаючи поставлених цілей, студенти шукають і реалізують ряд проміжних завдань. Цей метод дозволяє поєднувати творчі здібності кількох учасників, які в умовах правильної методичної організації доповнюють один одного в емоційному й інтелектуальному аспектах.

*Кейс-метод* використовується для успішного розуміння майбутнім учителем специфіки педагогічних ситуацій, опис яких відображає не тільки практичну проблему, а й сприяє формуванню умінь їх розв'язання, допомагає адаптації студента до майбутньої діяльності. Цей метод ґрунтується на принципах, які фактично змушують переглянути ролі викладача і студента.

При застосуванні кейс-методу викладач повинен створити у навчальній аудиторії такі умови, які дозволили б вдосконалити уміння студентів критично мислити, аналізувати, дискутувати, обмінюватися ідеями, знаннями та досвідом. Збагачуючи своєю творчою енергією навчальний процес, студент змушений взяти на себе частку відповідальності за його результативність. При цьому студенти повинні усвідомлювати, що викладач знаходиться в аудиторії для того, щоб допомогти їм, і вони мають цим скористатися, оскільки відповідають за те, чого навчилися.

Процес підготовки будь-якого кейсу здійснюється у три етапи: I – підготовка загального плану кейсу, проведення необхідних досліджень. На цьому етапі окреслюють суть проблеми, визначають власну позицію, приймають вихідний варіант кейсу та накреслюють шляхи вирішення проблеми; II етап передбачає групову форму роботи: обмін думками щодо вирішення певних питань, обговорення кейсу з фахівцями і його редагування, визначення інтелектуального лідера, здатного висувати ідеї після групового обговорення; на III етапі здійснюється загальногрупове обговорення висунутої проблеми, підготовка нотаток для викладачів щодо того, яким чином доцільно презентувати кейс, презентація кейсу у навчальній аудиторії [288, с. 98].

*Портфоліо* – це спосіб фіксування, нагромадження, оцінки й самооцінки індивідуальних досягнень за певний період часу [134, с. 20]. Його основний зміст – показати все, на що здатен майбутній учитель. Цей метод дозволяє самостійно встановити свої досягнення (задовільні й не дуже) для того, щоб зробити висновки й рухатися далі. На думку С. Заїр-Бека та И. Загашева саме цей вид діяльності сприяє розвитку вміння планувати свій розвиток, аналізувати зібрану інформацію [90, с. 265], що сприяє формуванню пізнавально-інтелектуальної компетентності. У системі підготовки студентів порт фоліо використано й для рішення завдань з розвитку мотивації майбутніх педагогів до проведення самостійного дослідження. Тематичне портфоліо як одна з технологій навчання виконує

ряд найважливіших функцій, зокрема: освітньо-формувальну – сприяє засвоєнню нових знань, умінь (насамперед дослідницьких й умінь творчо опрацьовувати матеріал); діагностичну – дозволяє встановити рівень готовності самостійно провадити педагогічну діяльність (є засобом оцінювання); рефлексивну – надає студентам можливість набути досвіду з організації рефлексії; мотиваційно-презентаційну – дозволяє студентіві представити результати власного бачення проблеми, підвищує мотивацію до її вивчення [193, с. 10].

С. Заїр-Бек, И. Загашев відзначають, що в сучасній педагогічній практиці розрізняють портфоліо різних видів:

- практико-орієнтовані (в основі аналіз практичної діяльності);
- проблемно-орієнтовані ( в основі рішення проблеми);
- тематичні (в основі аналіз різних аспектів теми) [90, с. 266].

Портфоліо використовують в освітньо-виховному процесі досить широко, зокрема:

- як можливість для рефлексії студентами власної роботи;
- для підготовки й обґрунтування цілей майбутньої роботи;
- як документ, у якому репрезентовано розвиток студента, його стосунки і результати самовираження;
- як демонстрація стилю навчання, інтелекту й особливостей культури студента;
- як можливість для студентів самостійно визначити тему портфоліо;
- як можливість для студентів рефлексії і власних змін;
- як можливість для студентів самостійно встановити зв'язок набутих знань з новими.

Основною метою методу портфоліо є відстеження індивідуальних досягнень студента у процесі формування пізнавально-інтелектуальної компетентності, демонстрація рівня засвоєння знань і вмінь, їх практичного застосування, визначення динаміки професійного розвитку, спонукання до самостійного аналізу власних досягнень й самооцінки результатів роботи.

Основне завдання портфоліо – виявити і продемонструвати усе, на що здатен фахівець. Педагогічна філософія портфоліо передбачає зміщення акценту із загальних знань й умінь студента на те, що він знає і вміє з конкретної теми, розділу, предмету. Метод портфоліо дозволяє самостійно виявляти зв'язок між набутими та новими знаннями, уміннями і певними напрацюваннями.

Методи навчання застосовують у таких формах як лекція, практичне заняття, індивідуальне консультування, групова робота студентів, педагогічний тренінг, рольові та ділові ігри, самостійна робота студентів, педагогічна екскурсія та педагогічна практика. У педагогічній практиці зростає необхідність інтенсифікації навчально-виховного процесу, що вимагає встановлення доцільного співвідношення різних форм навчальних занять з метою усунення непотрібного дублювання навчального матеріалу, подолання формалізму у викладанні [201, с. 139]. Зважаючи на це, варто використовувати комплексні форми організації навчання.

Інтелектуально-логічні властивості особистості виступають невід'ємним елементом творчих умінь, які проявляються в інтелектуально-ігровій діяльності у вигляді розумових операцій, – порівняння, виділення головного, систематизації і класифікації, індукції і дедукції, пояснення, абстрагування, конкретизації та узагальнення.

Інтелектуально-евристичні задатки входять до структури творчих умінь особистості майбутнього вчителя, проявляються у вигляді інтелектуальних операцій – висунення гіпотез, генерування оригінальних ідей, фантазування, асоціативність мислення, незалежність суджень, уміння переносити знання і навички до нових ситуацій.

Діяльнісно-творчий критерій виконує рефлексійну, пізнавально-гносеологічну, інтелектуальну та креативну функції. Зміст і функції рефлексії (комунікативну, особистісну та інтелектуальну, що в процесі професійної діяльності виступають в єдності, доповнюючи й уточнюючи одна одну) розкрито у низці наукових праць [90; 127; 242]. В. Семиченко визначає

інтелектуальну рефлексію як один із способів теоретичного мислення, як спеціальний розгляд людиною результатів і способів аналізу умов завдання, характерного для теоретичного підходу до її вирішення [242, с. 176–203].

На нашу думку, діяльнісно-творчий критерій пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутнього вчителя необхідно розкривати через знання сутності самоаналізу та самооцінювання й уміння самооцінки, самоаналізу; знання про аналіз власної педагогічної діяльності та уміння аналізувати її процес, уміння визначати причини дій іншого суб'єкта у процесі взаємодії; уміння аналізувати ситуації, що виникають у процесі педагогічної діяльності та враховувати дії інших у своїх поведінкових стратегіях; знання методів та засобів оцінювання та уміння оцінювати результати педагогічної діяльності, проекти навчально-виховного процесу за зразками та схемами аналізу, уміння зіставляти результати з метою діяльності, уміння оцінювати власну позицію; уміння прогнозувати наступні дії, передбачати наслідки своїх дій. Діяльнісно-творчий критерій формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу забезпечує готовність вирішувати педагогічні задачі, творчо перетворювати їх, аналізуючи власну пізнавально-інтелектуальну діяльність. На наш погляд, саме формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу сприяє розвитку майбутнього вчителя, формуванню активної, самостійної, креативної особистості, здатної до саморозвитку.

Розвитком творчої особистості важко керувати. У науковій літературі виділяють багато чинників, що впливають на інтелектуальний розвиток. Найважливішим для творчого розвитку особистості є характер її навчальної діяльності. Моделювання творчої діяльності у навчанні потребує осмислення самого поняття «творчість». Під творчістю найчастіше розуміють створення нових матеріальних або духовних цінностей.

Творчість – діяльність, що породжує нові цінності, ідеї, саму людину як творця. З філософської точки зору кожна людина займається у своєму житті творчістю, якщо вона не просто механічно виконує свою роботу, але й намагається внести в неї щось від себе, хоч у чомусь її вдосконалити. Всюди, де мета діяльності народжується з глибини людського духу, має місце творчість. Діяльність стає творчою, коли особистість її творить, здійснює усвідомлено та зацікавлено. Творча діяльність є антиподом наслідування, копіювання, діяльності за шаблоном, готовим взірцем, правилом, алгоритмом. Творчість має такі основні ознаки: у процесі творчої діяльності відбувається перетворення явищ, речей, процесів діяльності або їх зразків, чуттєвих чи розумових; продукти творчості, нові ідеї, системи дій, невідомих закономірностей містять у собі новизну, оригінальність [244, с. 4].

На нашу думку, тільки у творчості може відбутися становлення особистості, і брак творчості означає відсутність особистості.

Під творчістю розуміють передусім процес створення нового, корисного продукту. Враховуючи новизну результату, розрізняють чотири рівні творчості.

Перший рівень вважають найвищим, оскільки він засвідчує принципово новий результат (новий для всього людства). Репрезентантом першого рівня творчості є твори геніальних письменників, художників, композиторів, винаходи та відкриття, які кардинально змінюють життя людини й людства (від атомної бомби до пеніциліну). Зрозуміло, що творчість такого рівня (абсолютна, об'єктивна новизна продукту творчості) властива досить вузькому колу творців-геніїв, є прерогативою еліти.

Другий рівень творчості вважають досить високим, – його результат (наприклад, винаходи) є новим для великої кількості людей чи країни в цілому.

Третій рівень репрезентує новий творчий продукт для значно меншого, обмеженого кола людей, прикладом якого може бути раціоналізаторська



пропозиція, що реалізується, як правило, в межах якогось підрозділу підприємства, у найкращому випадку – галузі.

Четвертий рівень стосується творчості, новизна продукту якої є суб'єктивною, відносною, значущою тільки для людини, що творить. Цей рівень може стати початковим етапом в оволодінні вищими рівнями творчості, формуванні вмій і навичок загальної креативності. Критерії новизни й оригінальності не вважають єдиними для визначення творчості. Оскільки творчість – це вид людської діяльності, то деякі спеціалісти наголошують на можливості виявити мету творчості (творчої задачі), а також об'єктивні (соціальні, матеріальні) та суб'єктивні (особистісні якості – знання, уміння, позитивна мотивація, творчі якості) передумови для творчості [244, с. 5].

Функціонування механізму творчості проходить, на думку Я. Пономарьова, кілька фаз, зокрема:

- 1) логічного аналізу проблеми –використання здобутих знань, виникнення потреби в новому;
- 2) інтуїтивного розв'язування – задоволення потреби в новому;
- 3) вербалізації інтуїтивного рішення – набуття нових знань;
- 4) формалізації нових знань – формулювання логічного рішення.

Немає сумніву, що тільки та творча робота, яка стає справою життя, реалізується, бо вона захоплює особистість, усю її діяльність, свідомість і підсвідомість. Вирішення тподібних проблем здійснюється інколи завдяки так званому «інсайту» – осяянню. Ідеї приходять до людини уві сні (таблиця Менделєєва), у зоопарку (формула бензолу Кекуле), у ванні («Еврика!» Архімеда). Це добре відомі в історії науки приклади того, як творча задача заволоділа особистістю і розв'язалася нібито раптово. Найчастіше творча задача (наукова, технічна, художня тощо) вирішується завдяки систематичній, організованій, інтелектуальній праці, поступовому проходженню усіх етапів і фаз розв'язування, використанню спеціальних

прийомів звуження поля пошуку, формування й перевірки гіпотез тощо [228, с. 42].

Творчість – це не лінійний процес, у ньому бувають підйоми, спади, плато. Найвищим кульмінаційним творчим станом вважають натхнення. Це стан найвищого піднесення, коли пізнавальна й емоційна сфери поєднані і спрямовані на розв’язання творчої задачі.

Варто зазначити, що творча діяльність майбутнього вчителя характеризується гармонійністю цілей, мотивів, способів, оскільки у творчій діяльності індивід ставить мету, вибирає засоби, здійснює контроль, оцінку, корекцію, виходячи зі своїх інтересів і потреб, через що у творчості він найяскравіше виявляє характерні риси своєї особистості.

Встановлено, що творчість у пізнавально-інтелектуальній діяльності є оптимальним засобом для самоствердження, самореалізації студента, ефективного саморозвитку його особистості. У процесі творчої пізнавально-інтелектуальної діяльності студент навчається виділяти, систематизувати, визначати, розподіляти, аналізувати, узагальнювати певні факти, робити висновки. Потрібно підкреслити, що саме діяльнісно-творчий компонент сприяє формуванню та розвитку в учнів різноманітних способів діяльності, творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості.

Зміст діяльнісно-творчого критерію пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів відображено в табл. 1.7.

*Таблиця 1.7*

**Зміст діяльнісно-творчого критерію пізнавально-інтелектуальної компетентності**

Мета	Спрямувати педагогічну підготовку студентів на реалізацію пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутнього вчителя у навчально-пізнавальній та практичній діяльності, формування творчого досвіду.
------	--

Позиція	Систематична, організована інтелектуальна праця, поступове проходження усіх етапів і фаз розв'язання, використання спеціальних прийомів звуження поля пошуку, формування й перевірка гіпотез тощо.
Особисті якості	Організованість, активність, самостійність, творчість у постановці та послідовному розв'язанні педагогічних задач під час формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, упевненість у правильності ухвалення креативних рішень при розв'язанні педагогічних задач.

Діяльнісно-творчий *критерій* сформованості пізнавально-інтелектуальної компетентності студентів ВЗО свідчить про розуміння принципів опрацювання теоретичного матеріалу, спроможність студентів здійснювати самооцінку досягнутих результатів щодо формування пізнавально-інтелектуальної компетентності, визначати відповідність їх освітнім вимогам, сформульованим у навчальній програмі, виявляти причини відхилень від загальноприйнятих норм та усувати їх, проектувати нові завдання.

За допомогою цього критерію регулюють застосування інноваційних технологій на різних етапах навчальної діяльності при вивченні педагогіки, методики виховної роботи, методики виховної роботи в ЛОТ та основ педагогічної майстерності.

Основні показники діяльнісно-творчого критерію сформованості пізнавально-інтелектуальної компетентності студентів відображено у таблиці 1.8.

**Показники діяльнісно-творчого критерію сформованості  
пізнавально-інтелектуальної компетентності студентів**

	<b>Показники</b>
1	Здатність до самоаналізу та саморозвитку
2	Сформованість творчих здібностей та вмінь
3	Уміння використовувати сучасні інноваційні технології на практиці. Прояв творчої активності, ініціативи у процесі роботи.

Виділені критерії та показники пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу взаємопов'язані і взаємообумовлені, проте ступінь їх впливу на становлення компетентності динамічний, і змінюється відповідно до етапу становлення пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів і рівня її сформованості.

Відповідно до вищезазначених критеріїв та показників у процесі дослідження виокремлено три рівні сформованості пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутнього вчителя: низький (емпірично-інтуїтивний), середній (репродуктивний), високий (рефлексивно-творчий).

Припускаємо, що характеристика критеріїв, показників, рівнів та введення в теорію понять «професійна компетентність» та «пізнавально-інтелектуальна компетентність» сприятимуть глибшому усвідомленню сформованості пізнавально-інтелектуальної компетентності у майбутніх учителів.

## РОЗДІЛ 2

### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ

#### 2.1. Модель формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу

Нова парадигма освіти визначає нові змістовно-ціннісні орієнтири освітнього процесу. В усьому світі завданням освітньої діяльності є не просто надання людині певних знань, а її розвиток, становлення як особистості, формування мотивації та навичок до самонавчання, саморозвитку, самоактуалізації. Науковці зазначають, що на зміну інформаційно-проблемним формам навчання приходить евристично-пошуковий підхід до організації освітньої діяльності, а одним з аспектів модернізації освіти є компетентнісний підхід. Уваги заслуговує думка Н. Абашкіна, І. Зязюна та Н. Ничкало, які вважають, що саме компетентнісний підхід є спробою побудувати освітній процес, який забезпечить появу в учня особистої системи роботи, компетентності та інших характеристик освіченості, які неможливо «скласти» лише з умінь та навичок [1, с. 184]. У підготовці майбутнього вчителя з новим поглядом на освітньо-виховний процес домінує формування компетентностей, що відповідають запитам сучасного суспільства. Різні аспекти підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів розглядають Ю. Бабанський [18], С. Батищев [22], В. Бондар [33], О. Владиславлев [51], Ю. Гільбух, [58] С. Гончаренко [61], М. Дробноход [80], С. Єлканов [82], В. Лозова [162], М. Скаткін [249] та ін.

Опираючись на матеріал проаналізованих праць, базові поняття, педагогічні умови, зокрема: формування у студентів мотиваційно-позитивного ставлення до майбутньої професії; удосконалення змісту дисциплін педагогічного циклу задля розвитку когнітивної сфери студентів, збагачення їхнього досвіду творчою діяльністю на основі поєднання

активних методів та організаційних форм навчання; оволодіння студентами педагогічного ВЗО технологіями інноваційного та інтерактивного навчання; встановлено, що формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу потребує продуктивних методик, активізації пізнавальної діяльності, розвитку творчих здібностей студента, уміння знаходити, аналізувати та використовувати нову інформацію для здійснення професійної діяльності, чіткої структури формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу має здійснюватися на основі когнітивного (І.Зимня [96], А.Леонт'єв [156] та ін.), особистісно зорієнтованого (Г. Пазекова, І. Якиманська [306] та ін.), системного (С. Архангельський [11], В. Беспалько [25], Б. Гершунський [145], В. Дмитрієнко [145], Т. Ільїна [249], В. Сластьонін [250] та ін.) та компетентнісного підходів (О. Бермус, Г. Ібрагімова, Є. Іванова, І. Зімня, В. Іщенко, Н. Соснина та ін.) [95; 102] підходів. У процесі побудови моделі застосовано когнітивний, особистісно зорієнтований, системний та компетентнісний підходи, висвітлені у підрозділі, оскільки вони найповніше відповідають меті та завданням нашого дослідження.

Прихильники **когнітивного підходу** (І.Зимня [96], А.Леонт'єв [156] та ін.), стверджують, що підвищення компетентності буде результативним, коли той, на кого спрямовані зусилля, набуває значного досвіду, що засвідчується розумінням суті проблеми або предмета. У процесі пізнання, інтелектуальних міркувань, майбутній вчитель намагається самостійно вирішувати проблеми і таким чином навчається. У ході самостійного навчання майбутній фахівець набуває досвіду, що гарантує ефективність формування компетентності.

**Особистісно зорієнтований підхід** (І.Бех [19], Є.Ільїн [33], А.Маслоу [175] та ін.) застосовують у процесі створення умов для діяльності, спрямованої на формування педагога нового типу, для якого особистісний

розвиток (саморозвиток) людини є пріоритетним. Суть особистісно зорієнтованого підходу відображено в таких поняттях як «активність», «самостійність», «суб'єкт», «творчість». Цей підхід у практиці підготовки майбутнього вчителя сприяє вдосконаленню навчального процесу, корекції діяльності учіння з урахуванням індивідуальних можливостей, індивідуально-професійному розвитку майбутнього вчителя, постійному самовдосконаленню і рефлексії власної діяльності.

Відповідно до **системного підходу** (Ю.Бабанський [19], В.Бондар[33], Н.Кузьміна [147] та ін.) необхідно:

1. Визначити мету.
2. Встановити ієрархію.
3. Забезпечити зв'язок із зовнішнім середовищем.
4. Усвідомити кожний елемент своєї задачі.
5. Забезпечити гомеостазис – здатність системи зберігати себе, свої параметри в умовах змінного середовища.
6. Розподіляти ролі згідно з домовленістю [233, с. 24].

Важливо, що саме системний підхід відображає взаємозв'язок структури і функцій основних компонентів процесу формування пізнавально-інтелектуальних компонентів пізнавально-інтелектуальної компетентності, сприяє підвищенню ефективності засвоєння педагогічних дисциплін. Системність пізнавально-інтелектуальної компетентності виявляється в усвідомленні цілей, мотивів, професійних та особистісних якостей, сформованості знань, умінь та навичок суб'єктного досвіду.

Системний підхід називають також засобом боротьби зі складністю явищ, оскільки він дозволяє виявити причинно-наслідкові зв'язки, які виникають у процесі постійного розвитку. Системний підхід характеризується: відносністю системи (у системі спостерігач виділяє властивості відповідно до завдань, що стоять перед ним); практичною цілеспрямованістю (будь-яка властивість може бути і важливою, і незначною); об'єктивністю спостереження. Системний підхід дозволяє

проекувати раціональні системи, у тому числі виробничі системи, системи управління, а також сприяє виробленню правильного методу мислення.

Реалізація **компетентнісного підходу** (М.Артюшина [14], В.Кремень [141] та ін.) забезпечує можливість трансформувати мету і зміст освіти в суб'єктивні надбання студента, які можна об'єктивно виміряти; створювати умови для самоорганізації особистості майбутнього вчителя, виявляти його творчі можливості, формувати об'єктивну навчальну позицію. Компетентність містить не лише когнітивний і технологічний складники, але й мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий. Цей підхід дає можливість суб'єктам навчання ідентифікувати та оцінювати себе в різних аспектах діяльності.

Для сформованості пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу особливо важливе значення мають пізнавальні процеси, моделі та технології, уміння й навички застосовувати засоби і методи інтелектуальної обробки та аналізу інформації в різних видах діяльності; уміння застосовувати сучасні інноваційні технології в майбутній професійній діяльності.

Для розробки структури формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу використано метод моделювання, який дозволив визначити напрями педагогічної діяльності для прийняття адекватного рішення за конкретних умов.

Моделювання і використання моделей органічно пов'язано із прогнозуванням. Але модель не лише забезпечує прогноз, вона робить його повнішим на підставі історичного досвіду, інтерпретованого на засадах ретроспективного аналізу, експертних оцінок, визначених тенденцій на майбутнє із урахуванням сучасних викликів. Як один з методів наукового дослідження моделювання широко застосовується в педагогічних теоретичних дослідженнях з метою конструювання нового, що не існувало раніше на практиці. Метод моделювання об'єкта (чи явища) відображає і



детально відтворює структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта. Варто зазначити, що саме метод моделювання на основі вивчення характерних особливостей, реальних процесів і тенденцій їх розвитку, дозволяє знаходити нові сполучення ключових ідей, тобто моделювати потрібний стан досліджуваної проблеми [3, с. 68].

Моделювання є вихідним методом наукового дослідження та його центральним методологічним засобом, суть якого полягає в заміщенні об'єкта спеціальною моделлю, що відтворює головні властивості та ознаки оригіналу та проведенні за її допомогою дослідження. За характером створення моделей прийнято розрізняють два основних способи моделювання: предметне моделювання, під час якого дослідження проводиться на матеріальній моделі, що відтворює певні геометричні, фізичні, динамічні чи функціональні характеристики об'єкта; знакове (інформаційне) моделювання, моделями якого слугують схеми, креслення, графіки й формули, запропоновані у певному алфавіті. Відомий дослідник Р. Суходольський моделювання розглядає «як процес створення ієрархії моделей, у якій певна реально існуюча система моделюється в різних аспектах і різними засобами» [257, с. 47].

Моделювання тісно пов'язано з іншими загальнонауковими і спеціально науковими методами, особливо – з експериментом. Як універсальний загальнонауковий метод, моделювання відіграє найважливішу роль у розробці методики та проведенні модельних експериментів. Моделювання розглядають як процес побудови і вивчення реально існуючих предметів, явищ і ситуацій, у яких проявляються загальні закономірності, властивості і форми. Моделювання застосовують тоді, коли неможливо одразу визначити сутність об'єкта та умови для безпосереднього оволодіння ним. Через значну гносеологічну цінність він широко застосовується у різних галузях знань, що використовують системний підхід, у тому числі й педагогіці [187].

В Україні моделювання педагогічного процесу досліджували А. Алексюк [7], О. Березюк [24], І. Бех [26], В. Бондар [33], Г. Ващенко [67], С. Гончаренко [61], О. Пехота [209], С. Сисоєва [207], О. Ярошенко [207] та ін.

Ми погоджуємося з думками В. Маслова, В. Пікельної, які доводять, що моделювання є не тільки методом, а й підсистемою (самостійною стадією) управління, яка має специфічні функції та форми прояву. Основним призначенням моделювання є визначення мети, змісту та технологій майбутньої інформації, а також відображення (у певній формі і моделі) її найбільш адекватної системи, об'єкта, процесу тощо, які підлягають управлінню [173; 212].

Головна перевага і мета цього методу – створити модель, остаточно визначену і відображену у певній формі, яка може виконувати різні функції залежно від мети і завдань її створення.

Модель (франц. *modele*, від лат. *modulus* – міра, зразок, норма) – це аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагменту природної чи соціальної реальності, продукту людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригіналу [59, с. 187]. Модель – це уявна або матеріалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта [303, с. 516].

У сучасному тлумачному словнику української мови (за заг. ред. проф. В. Дубічинського, 2006 р.) моделлю називають уявний чи умовний (зображення, опис, схема) образ якогось об'єкта, процесу чи явища, що використовується як його «представник» [261, с. 408].

Поняття «модель» у «Словнику іншомовних слів» трактується як «штучно створений об'єкт у вигляді схеми, креслення, логіко-математичних знаків, формул тощо, який є аналогом, замінником об'єкта, що досліджується, відтворює в більш простому, зменшеному вигляді структуру, властивості,

взаємозв'язки і стосунки між елементами досліджуваного об'єкта» [146, с. 649].

У сучасній педагогічній науці найчастіше модель розглядають як:

- 1) тип конструкції;
- 2) еталон для копій, зразок для копіювання (наприклад, Держстандарт будь-якої продукції);
- 3) спеціальне уявлення будь-якого об'єкта, що реконструює його певні риси [7].

Варто зазначити, що у пізнавальному процесі модель визначають як спеціальне уявлення певного об'єкта, що реконструює його деякі риси. Модель замінює об'єкт, що досліджується, тим самим вона є посередником між об'єктом та дослідником. Така заміна можлива, якщо між моделлю та реальністю, яку вона відображає, існує певна відповідність, тобто модель тією чи іншою мірою є аналогом об'єкта, який вивчається [8].

Слушною вважаємо думку В. Пікельної [212, с. 31], яка детально розкриває сутнісні характеристики поняття «модель» та процес моделювання. Важливою рисою моделей є те, що вони мають певну структуру, визначаються вибірковістю інформації, можуть використовуватися для вивчення реального світу або для перетворення реального світу. Ознаками моделі є об'єктивна аналогія та максимально наближене відтворення оригіналу. Взагалі під моделлю науковець розуміє процес і метод пізнання, форму та засіб наукового пошуку. Характерною ознакою моделі В. Пікельна вважає об'єктивну аналогію та максимальне наближення до відтворення оригіналу. У цьому зв'язку модель повинна мати певну структуру.

Моделі поділяють на три види:

- фізичні (мають природу, схожу з оригіналом);
- математичні (їх фізична природа відрізняється від прототипу, але можливий математичний опис поведінки оригіналу);

– логіко-семіотичні (конструюються зі спеціальних знаків, символів і структурних схем).

Немає сумніву, що педагогічні моделі переважно входять у другу і третю групу перерахованих видів. У педагогічному дослідженні практична цінність моделі визначається об'єктивністю вивчення різних аспектів об'єкта, правильністю основних принципів моделювання – наочності, визначеності, об'єктивності, які багато в чому визначають функції, можливості і тип моделі.

На нашу думку, модель – це об'єкт в ідеалі, аналог реально існуючих складних явищ і процесів. У моделі відсутні другорядні деталі, моменти та випадковості. Головне її призначення – виконувати функцію методу, засобу, форми, способу пізнання педагогічної дійсності. Педагогічну модель будують на основі визначених цілей, закономірностей, принципів, змісту, форм, методів, системи контролю та оцінки результату. Відомий дослідник Л. Хоружа переконливо доводить, що модель матиме пізнавальний потенціал за умови:

- відповідності об'єкту, що досліджується;
- здатності замінювати об'єкт у процесі його вивчення;
- можливості отримання нової інформації про об'єкт [289, с. 260].

До основних етапів побудови педагогічної моделі відносять:

- перший етап: постановка завдання.

Цей етап вважається найбільш важливим для побудови моделі. Правильна постановка завдання забезпечує вирішення педагогічної проблеми. Завдання необхідно сформулювати таким чином, щоб проблема була діагностованою.

- другий етап: побудова моделі.

Визначивши основну мету побудови моделі необхідно дібрати для її побудови матеріал, який дозволить реалізувати визначену мету та отримати очікуваний результат. Таким чином, необхідно визначити інформаційні

потоки, встановити їхню залежність та взаємовплив й структурувати їх відповідним чином.

– третій етап: перевірка моделі на достовірність.

У готової моделі необхідно встановити ступінь відповідності реальному світу. Це визначають у процесі аналізу усіх релевантних змінних, що впливають на вирішення поставленого завдання. Важливим аспектом перевірки моделі вважають ступеня вірогідності та спроможності вирішити за допомогою відповідної моделі проблему.

– четвертий етап: використання моделі.

У процесі четвертого етапу визначають ступінь ефективності побудованої моделі.

– заключний етап: оновлення моделі.

Після використання моделі деякі її аспекти необхідно змінювати, оскільки на практиці виявляють деякі особливості моделі або фіксують інші показники, які необхідно було врахувати при розв'язанні проблеми.

У роботі доцільність конструювання моделі обумовлена необхідністю створити логічно-структурний процес формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, яка, на нашу думку, відображає його динаміку та виступає основою вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя. При розробці моделі керувалися основними вимогами до її створення [6, с. 233]: інгерентність (достатній рівень узгодження створюваної моделі з середовищем); простота моделі (чим простіша модель, тим ближча вона до модельованої реальності, зручніша у використанні, дозволяє імпровізувати); адекватність моделі (можливість досягнути поставленої мети відповідно до сформульованих вимог). Адекватність моделі означає, що вона достатньо повна, точна й істинна [6, с. 233].

Модель формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу ґрунтується на принципах, які визначають систему освіти в сучасній Україні.

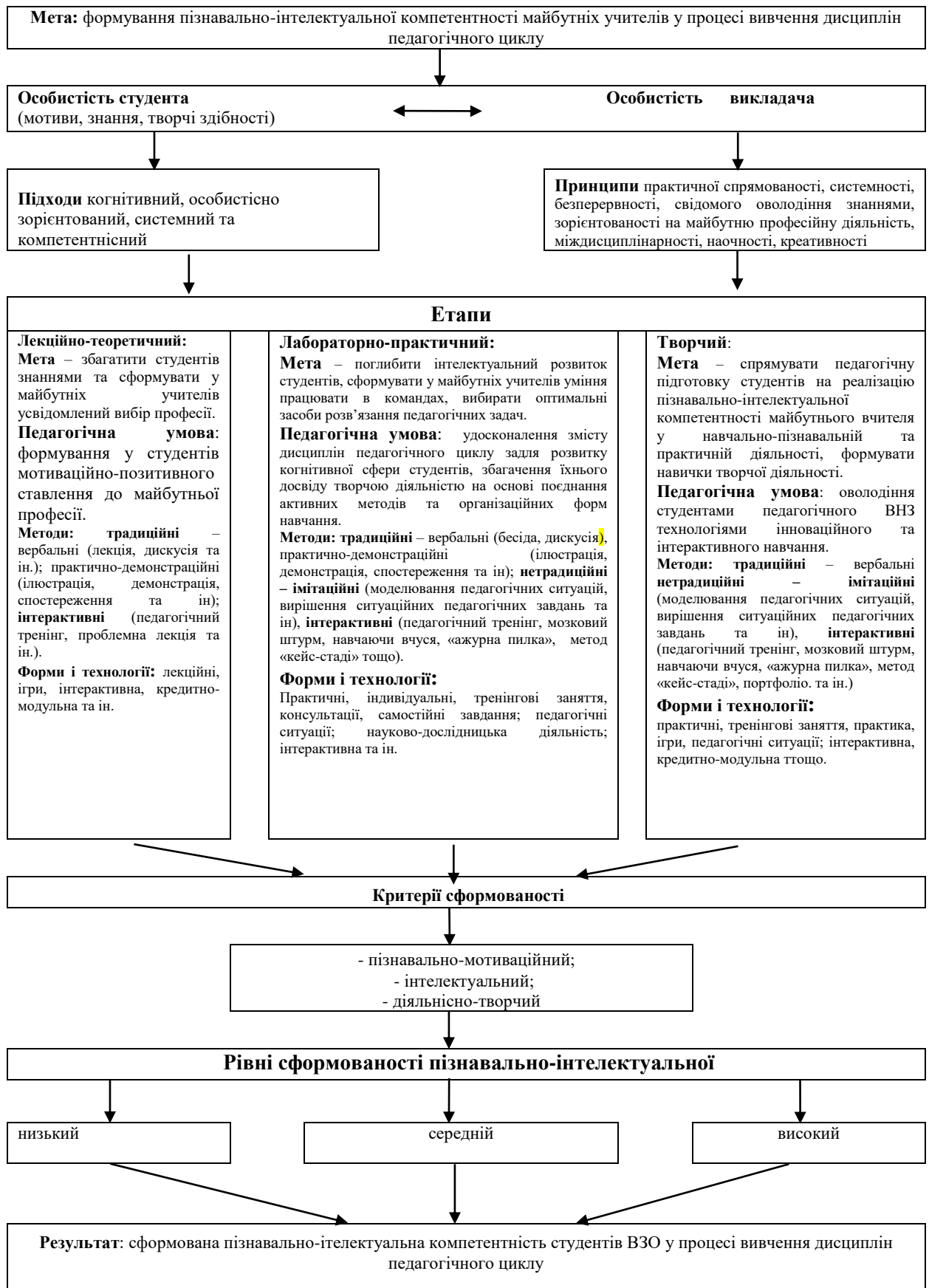
Це принципи практичної спрямованості, системності, безперервності, свідомого оволодіння знаннями, зорієнтованості на майбутню професійну діяльність, міждисциплінарності, наочності, креативності тощо.

Модель формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу розглядаємо як комплекс взаємопов'язаних елементів навчального процесу, що забезпечують формування в майбутніх учителів системи знань і вмінь з педагогічних дисциплін для майбутнього професійного виконання загальних і спеціальних завдань фахівця педагогічного напрямку.

У своєму дослідженні модель формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу будемо будувати на основі структури та змісту пізнавально-інтелектуальної компетентності; формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу; основних складових моделі (структурних одиниць, компонентів педагогічних дисциплін).

Важливо зазначити, що при розробці моделі формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу враховували середовище, у якому відбувається процес підготовки майбутніх учителів. Розроблена нами модель являє собою цілісну систему, всі структурні елементи якої мають власне функціональне призначення, взаємно впливають один на одного, перебувають у тісній взаємодії і спрямовані на досягнення задекларованої мети. Теоретично обґрунтована модель є основою, яка забезпечує ефективність формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Графічне відображення моделі формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу відображено на рис. 2.1.



**Рис. 1. Модель формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу**

Складовими моделі є: мета (формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу), яка зорієнтована на вимоги сучасного суспільства; суб'єкти взаємодії (особистість студента, особистість викладача), підходи (когнітивний, особистісно зорієнтований, системний та компетентнісний), принципи (практичної спрямованості, системності, безперервності, свідомого оволодіння знаннями, зорієнтованості на майбутню професійну діяльність, міждисциплінарності, наочності, креативності), етапи (лекційно-теоретичний, лабораторно-практичний, творчий), педагогічні умови (формування у студентів мотиваційно-позитивного ставлення до майбутньої професії; удосконалення змісту дисциплін педагогічного циклу задля розвитку когнітивної сфери студентів, збагачення їхнього досвіду творчою діяльністю; оволодіння студентами педагогічного вищого навчального закладу технологіями інноваційного та інтерактивного навчання), методи, форми та технології навчання (розглянуті в 1.3), рівні сформованості пізнавально-інтелектуальної компетентності (низький, середній і високий), критерії сформованості (розглянуті в 1.3), результат.

Метою *лекційно-теоретичного етапу* формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, упродовж якого здійснювався вплив на пізнавально-мотиваційну сферу особистості, було забезпечення знань та формування у студентів усвідомленого вибору професії. Лекційно-теоретичний етап упровадження моделі формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу забезпечує розвиток загальних знань у галузі педагогічних дисциплін, передачу теоретичного комплексу знань про зміст, структуру пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. Зауважимо, що кожне лекційне заняття з педагогіки, методики виховної роботи, методики виховної роботи в ЛОТ та основ педагогічної майстерності має стати для майбутнього



вчителя сукупністю пошуково-пізнавальних та пошуково-творчих завдань, містити достатню кількість когнітивної інформації, активізувати ріст пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутнього вчителя.

Завданням *лабораторно-практичного етапу* формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, впродовж якого здійснювався системний вплив на інтелектуальний критерій, було поглиблення розвитку інтелектуальної сфери студентів, формування у майбутніх учителів умінь працювати в командах, вибирати оптимальні засоби розв'язання педагогічної задачі. Варто зазначити, що саме лабораторно-практичний етап моделі формування пізнавально-інтелектуальної компетентності вимагає використання системи вмінь та навичок інтерактивного навчання. Саме на цьому етапі цілеспрямовано практикується формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутнього вчителя на лабораторних та практичних заняттях. Потрібно підкреслити, що саме на цьому етапі за допомогою збагачення педагогічних дисциплін змістовими модулями та запропонованими методичними рекомендаціями мають місце такі результати у процесі навчання дисциплін педагогічного циклу: поглиблено пізнавальну, інтелектуальну, професійну і творчу активність майбутніх учителів; зростає якість підготовки майбутніх учителів.

Отже, пізнавально-інтелектуальна компетентність майбутнього вчителя на цьому етапі проявляється в готовності до постійного пізнавального пошуку і здатності обробляти результати пошуку за допомогою нових інтерактивних технологій з метою отримання практичних умінь та навичок, необхідних у навчально-пізнавальній діяльності.

*Творчий етап* формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу мав на меті спрямування педагогічної підготовки студентів на реалізацію пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутнього вчителя у навчально-пізнавальній та практичній діяльності, формування творчого

досвіду. Результатом моделі є сформована пізнавально-інтелектуальна компетентність студентів ЗВО у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Базовим у системі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя залишається курс «Педагогіка», оскільки репрезентує методологічні і теоретичні засади освітньо-виховного процесу: закономірності і принципи, форми, методи, прийоми та засоби навчання. Ці знання є загальнотеоретичною основою підготовки майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін, забезпечують усвідомлення соціального значення педагогіки та її ролі у формуванні особистості [288, с. 122].

Дисципліни «Методика виховної роботи», «Методика виховної роботи в ЛОТ» покликані сформувати розуміння специфіки освітньо-виховного процесу, ознайомити майбутніх учителів з виховними педагогічними технологіями, які можна застосовувати у школі та у літніх оздоровчих таборах; розвинути навички організації освітньо-виховного процесу.

Навчальна дисципліна «Основи педагогічної майстерності» спрямована на вивчення сутності, основних напрямків і шляхів розвитку та формування майстерності сучасного вчителя. На заняттях з цієї дисципліни студенти вивчають методи і прийоми створення власного іміджу, стилю професійної діяльності, удосконалення особистісних та фахових якостей, що сприяє професійному становленню майбутнього учителя.

Для ґрунтовного вивчення дисциплін педагогічного циклу важливо підготувати змістові модулі та методичні рекомендації щодо формування дослідницьких навичок, застосування педагогічних ситуацій, ігрових, інтерактивних та кредитно-модульних технологій.

У моделі формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу виділено такі форми та методи навчання у ЗВО, які забезпечать ефективну реалізацію поставленої мети. До основних форм навчання належать: лекції (заняття групою), практичні (групою, парно, індивідуально), індивідуальні та

тренінгові (групою) заняття, всі види практик (парно та індивідуально) та консультацій (індивідуально), виконання самостійних завдань студентів (індивідуально) та різні види науково-дослідницької діяльності студентів (індивідуально). Кожна форма відіграє свою специфічну роль у формуванні пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

У процесі підготовки майбутнього педагога використовують такі методи:

– традиційні – вербальні (лекція, розповідь, бесіда дискусія); практично-демонстраційні (ілюстрація, демонстрація, спостереження, метод вправ, лабораторний метод);

– нетрадиційні – імітаційні (моделювання педагогічних ситуацій, вирішення ситуаційних педагогічних завдань, ділові ігри, імітаційний тренінг), інтерактивні (мозковий штурм, навчаючи вчуся, навчання у групах, «ажурна пилка», бінарна лекція, проблемна лекція, евристична бесіда, «запрошення фахівців», метод «кейс-стаді»), особистісно зорієнтовані тощо.

Комплексне використання традиційних і нетрадиційних методів підготовки майбутнього вчителя у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу спрямоване на формування пізнавально-інтелектуальної компетентності.

Запропоновані змістові модулі та методичні рекомендації з дисциплін педагогічного циклу засвідчують:

– відповідність змісту модулів та методичних рекомендацій навчальним програмам дисциплін педагогічного циклу;

– поглиблення пізнавальної, інтелектуальної, професійної і творчої активності майбутніх учителів;

– зростання якості підготовки майбутніх учителів.

Отже, пізнавально-інтелектуальна компетентність майбутнього вчителя на цьому етапі свідчить про готовність до постійного пізнавального пошуку, здатності узагальнювати результати пошуку за допомогою нових

інтерактивних технологій, формувати практичні уміння та навички, необхідні у навчально-пізнавальній діяльності.

Результатом аналізу проблеми формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу стало створення моделі формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу; визначення й обґрунтування її складових, зокрема: мети формування пізнавально-інтелектуальної компетентності відповідно до вимог сучасного суспільства; структурних та функціональних елементів формування пізнавально-інтелектуальної компетентності; диференціації змісту, видів і методів, педагогічних умов та специфіки вивчення дисциплін педагогічного циклу; організації формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, очікувані результати, їх контроль і самоконтроль.

Упровадження розробленої моделі забезпечило підвищення кваліфікації майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу та сприяло підготовці кваліфікованих фахівців, здатних до вирішення професійних завдань.

## **2.2. Педагогічні умови формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу**

Останнім часом в українській педагогіці зроблено багато спроб знайти найоптимальніший шлях реалізації нових освітніх завдань. Аналіз науково-методичної літератури дозволяє стверджувати, що пізнавально-інтелектуальна компетентність майбутніх учителів формується під впливом певних зовнішніх і внутрішніх умов, усвідомленого чи неусвідомленого сприйняття інформації, залучення до певних видів діяльності. Складність процесу формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх

учителів зумовлює необхідність дотримуватися певних педагогічних умов. Погоджуючись із думками Ю. Бабанського та інших дослідників, вважаємо, що ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він відбувається [18].

У процесі теоретичного аналізу встановлено, що не існує єдиного тлумачення сутності поняття «умова». В енциклопедичному словнику умова розглядається як сукупність факторів, які впливають на щось, створюють середовище функціонування або протікання чого-небудь [251, с. 625]. З точки зору філософії, умова тлумачиться як фактор (латинське *factor* – чинник), тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу. Як філософська категорія поняття умова відображає універсальні стосунки між суб'єктами спілкування. За межами діяльності ці стосунки не можуть перетворитися на нову дійсність, оскільки потрібна причина. Тому причинність виконує функцію активного діяльнісного фактора. Саме він із матеріалу умов забезпечує продукування нової дійсності як кінцевого результату [274, с. 247].

У психології «умову» розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що, імовірно, впливають на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групи людей (за М. Конюховим) [135, с. 212].

У тлумачному словнику С. Ожегова умову визначають як вимогу однієї зі сторін, які домовляються; як усну чи письмову згоду про що-небудь; як правила, що встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається чи залежить що-небудь [196, с. 134].

Коли явище викликає інше явище, на думку З. Курлянд, воно є причиною; коли явище взаємодіє з тим або іншим у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли явище обумовлює існування іншого, воно є умовою [152, с. 31].

В. Каспіна умови розуміє як обставини, що стимулюють формування у студентів впевненості, подання студентам чітких умов, постанову перспектив перед колективом студентів і педагогів [70, с. 10].

У ході аналізу науково-педагогічної літератури встановлено, що більшість вчених досліджували проблему поняття «педагогічні умови» стосовно певного виду діяльності.

Так, Р. Серьожникова «педагогічні умови» розуміє як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів [244, с. 96].

Умова – компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), з якого випливає існування відповідного явища. У цілому цей комплекс називають достатніми умовами явища. Якщо з усіх можливих умов відібрати загальні, отримаємо необхідні умови, тобто ті, за яких можливе певне явище. Повний набір необхідних умов, з якого неможливо вилучити жодного компонента, не порушивши обумовленості, називають необхідним і достатнім [274, с. 520].

Визначення поняття «умови» в педагогіці пов'язане передусім з педагогічним осмисленням цієї категорії. Досить широко поняття «умова» використовується в дидактиці у процесі характеристики цілісного педагогічного процесу, окремих його сторін і складових частин. На думку В. Андрєєва, педагогічні умови являють собою результат цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей [8, с. 86].

Ю. Бабанський визначає педагогічні умови як чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи [19, с. 242]. Думка про педагогічні умови як синтез об'єктивних можливостей змісту освіти, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей, які сприяють розв'язанню поставлених завдань, належить О. Федоровій [272, с. 193].

Згідно психолого-педагогічних досліджень педагогічні умови слід розуміти як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості чи групи людей та, на думку С. Висоцького, є сукупністю об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання [56, с. 92]. У цьому контексті умови є динамічним регулятором інформаційних, особистісних, психологічних і педагогічних чинників навчання.

На думку О. Пехоти, педагогічні умови – категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [87, с. 80].

Р. Нізамов визначає психолого-педагогічні умови активізації навчальної діяльності студентів як обставини, які в тісній взаємодії забезпечують найкращу сукупність факторів (відношень, засобів тощо) і надають можливість викладачеві організувати активну навчальну діяльність студентів (забезпечити єдність освітньої, розвивальної, виховної функції; системно використовувати дидактичні принципи; урізноманітнювати методи навчання; забезпечити емоційність навчання; організувати ефективну самостійну роботу студентів і підвищити рівень контролю; комплексно педагогічно доцільно використовувати технічні засоби навчання) [180, с. 47].

Педагогічні умови – структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей; обставини, завдяки яким реалізуються компоненти технологій. Отже, педагогічні умови забезпечують формування пізнавально-інтелектуальних компетентностей майбутніх вчителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Педагогічні умови, що цілеспрямовано забезпечують формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів (формування ціннісного ставлення до цілей, змісту і результатів власної

пізнавально-інтелектуальної діяльності; індивідуального підходу у навчанні), розуміємо як сукупність організаційних форм, методів, прийомів, засобів координації навчального і виховного впливу на студентів для мотивації та стимулу ефективного саморозвитку професійно-важливих особистісних здібностей та якостей, пізнавальних та інтелектуальних компетентностей і, як наслідок – цілісного професійного становлення їхньої особистості.

Слушною вважаємо думку В. Краєвського, А. Хуторського [138] та інших дослідників, згідно з якою, формування пізнавально-інтелектуальної компетентності спрямовано на засвоєння студентом не окремих, відірваних один від одного елементів знань, умінь, навичок, а оволодіння комплексною процедурою, у якій для відповідного напрямку встановлено певну сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер.

**Навчальний напрям** спрямовується на виконання двох важливих завдань: інтелектуального розвитку особистості та формування уміння учитися впродовж життя.

Основними компонентами цього напрямку є:

- засвоєння фундаментальних знань, вмінь і навичок;
- використання певних інтерактивних та ігрових технологій;
- організація та рефлексія (аналіз і оцінка ходу своїх думок і дій) власного навчального процесу, добір і застосування ефективних методів та нових інтерактивних технологій навчання;
- застосування технологій пошуку, аналізу та систематизації матеріалу з різних джерел, навичок критичного мислення, методів набуття додаткових знань і умінь, включаючи запам'ятовування, різні способи нагромадження відповідного досвіду поведінки компетентного педагога;
- аналіз об'єктів, ситуацій та взаємозв'язків, використання та оцінка власних шляхів розв'язання пізнавальних та інтелектуальних проблем, висловлення власної думки, застосування різноманітних прийомів аргументування в різних соціокультурних контекстах;



– дослідження можливості використовувати фахові знання у процесі майбутньої педагогічної діяльності;

– самоосвітня діяльність.

Відповідно до **соціокультурного напрямку** забезпечується здатність жити та взаємодіяти в умовах полікультурного суспільства, керуючись національними, моральними та загальнолюдськими духовними цінностями.

Для визначення педагогічних умов формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу необхідно, ґрунтуючись на теоретичних засадах пізнавально-інтелектуальної компетентності, визначити концептуальні положення педагогічних умов формування пізнавально-інтелектуальної компетентності.

Концептуальні положення нашого дослідження базуються на таких методологічних положеннях: когнітивному, особистісно зорієнтованому, системному та компетентнісному підходах. Враховуючи, що загальнопедагогічні дисципліни є переважно теоретичними необхідно регулярно застосовувати інноваційні технології (інтерактивні, ігрові технології та педагогічні ситуації).

Таким чином, теоретичний аналіз наукових джерел та результати констатувального етапу дослідження дозволяють визначити педагогічні умови формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, зокрема:

– формування у студентів мотиваційно-позитивного ставлення до майбутньої професії;

– удосконалення змісту дисциплін педагогічного циклу задля розвитку когнітивної сфери студентів, збагачення їхнього досвід творчою діяльністю на основі поєднання активних методів та організаційних форм навчання;

– оволодіння студентами педагогічного ВЗО технологіями інноваційного та інтерактивного навчання.

Важливо зазначити, що при формуванні пізнавально-інтелектуальної компетентності необхідно враховувати мотивацію навчання та потреби студентів. У системі підготовки майбутніх учителів та викладачів замовником послуг є не лише вищий навчальний заклад, де навчається студент, але й майбутнє місце його працевлаштування, – середні та вищі навчальні заклади, які в умовах сучасного суспільства потребують упровадження інноваційних педагогічних технологій, зокрема інтерактивних та ігрових. У процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу в педагогічному навчальному закладі студенти не лише здобувають певні знання, набувають умінь і навичок з фахових дисциплін, а й формують професійні компетенції, що вважають необхідним елементом системи сучасної професійної підготовки вчителя. Формування пізнавально-інтелектуальної компетентності забезпечує студентів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей, дозволяє коригувати обсяг та темп навчання, використовувати пізнавальний потенціал, розвивати власний інтелектуальний та творчий потенціал.

Відповідно до другого концептуального положення – визначення педагогічних умов формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх вчителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу – для студентів педагогічних вищих навчальних закладів, майбутніх учителів, пізнавально-інтелектуальна компетентність є важливою складовою для успішного навчання та об'єктом його формування. У процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу студенти педагогічного університету набувають пізнавально-інтелектуальної компетентності; вивчають теоретичні аспекти, виконують практичні завдання, виступаючи в ролі педагога зі сформованими ключовими компетентностями.

Згідно з третім концептуальним положенням при формуванні пізнавально-інтелектуальної компетентності необхідно врахувати принцип формування у студентів когнітивного досвіду особистості, досвіду творчої

діяльності, досвіду становлення особистості в умовах застосування інноваційних технологій.

Когнітивний досвід – ментальні структури, які забезпечують сприймання, зберігання і впорядкування інформації, сприяючи відтворенню в психіці суб'єкта стійких аспектів його оточення. Когнітивний досвід представлений такими ментальними компонентами, як архетипні структури, способи кодування інформації, когнітивні схеми, семантичні і понятійні структури, які є результатом інтеграції базових механізмів обробки інформації.

У процесі формування пізнавально-інтелектуальної компетентності когнітивний досвід особистості доповнюється системою знань, характерною для інформаційного суспільства. Традиційно цей компонент містить систему знань про природу, суспільство, мислення, техніку, способи діяльності, засвоєння яких забезпечує формування у свідомості студентів наукової картини світу, застосування діалектичного підходу до пізнавальної та інтелектуальної діяльності. Когнітивний досвід, на нашу думку, справедливо вважають основним, оскільки без знань неможлива жодна цілеспрямована дія.

Знання як основний елемент змісту загальної освіти – результат пізнання дійсності, законів розвитку природи, суспільства й мислення. У них виражається узагальнений досвід людей, накопичений у процесі соціально-історичної практики. Знання – це відображення властивостей речей, предметів і явищ дійсності в категоріях людського досвіду.

**Досвід здійснення способів діяльності (практичний досвід).** Знання про способи здійснення діяльності містяться в першому компоненті змісту освіти й базовій культурі особистості. Важливо опанувати досвідом застосовувати вміння й навички, вироблені людством.

Зовнішні (практичні) й внутрішні (інтелектуальні) навички й уміння можуть бути спільними для всіх навчальних предметів (скласти план, виділити суттєве, порівняти, зробити висновки тощо) і специфічними, які

формуються й виявляються лише у певних навчальних предметів (розв'язання фізичних або математичних задач, постановка дослідів з хімії тощо). Немає сумніву, що формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу передбачає гармонійне поєднання як інноваційних технологій, так і традиційних педагогічних технологій. Отже, інноваційні технології необхідно використовувати в комплексі з традиційними педагогічними технологіями. Використання інтерактивних та ігрових технологій у процесі навчання сприяє формуванню у студентів практичних навичок застосування їх у майбутньому. З пізнавальними та інтелектуальними вміннями і навичками тісно пов'язані загально навчальні, зокрема: конспектування, анотування, робота з підручником, словниками, довідниками на електронних носіях, в internet мережі та ін. Варто зазначити, що інноваційні технології значно розширюють можливість застосування електронних ресурсів.

**Досвід творчої діяльності** сприяє формуванню пізнавально-інтелектуальної компетентності, оскільки використання інноваційних (інтерактивних та ігрових технологій), є компонентом творчої діяльності. На нашу думку, досвід творчої діяльності допоможе студенту вирішувати проблеми, сприятиме розвитку креативності.

Варто зауважити, що основні риси творчої діяльності виявляються:

- у самостійному перетворенні знань і вмінь на нову ситуацію;
- баченні нової проблеми у звичайній ситуації;
- визначенні структури об'єкта та його нової функції;
- у самостійному перетворенні відомих способів діяльності у новий досвід;
- у застосуванні різних способів вирішення проблеми й альтернативних доказів;
- у принципово новому способі вирішення проблеми, який є комбінацією відомих.

Розглядаючи зміст освіти у педагогічній теорії й практиці, варто дотримуватися таких принципів:

1. Зміст освіти повинен відповідати вимогам розвитку суспільства, науки, культури й особистості; вмещувати традиційні та інноваційні знання, уміння і навички.

2. Єдність змістового й процесуального аспектів навчання, що обумовлює врахування особливостей конкретного навчального процесу, принципів і технологій викладу матеріалу, рівнів його засвоєння й наслідків. Для формування пізнавально-інтелектуальної компетентності важливою є організація змісту освітньо-виховного процесу.

3. Структурна єдність змісту освіти на різних рівнях його формування, що зумовлює узгодження таких складових, як теоретичне уявлення, навчальний предмет, навчальний матеріал, педагогічна діяльність, особистість студента.

4. Гуманізація змісту освіти пов'язана насамперед зі створенням умов для активного, творчого й практичного опанування студентами загальнолюдської культури.

5. Фундаменталізація змісту освіти вимагає усвідомлення сутності пізнавальної та інтелектуальної творчої діяльності. Навчання в цьому аспекті є не лише способом формування знань, умінь і навичок, а й засобом оволодіння студентами методами здобуття нових знань, умінь і навичок.

Погоджуючись із Е. Антоненко [12], Л. Божович [30], С. Висоцьким [56], Н. Єсіною [85], В. Завіною [89] та іншими дослідниками, вважаємо, що відповідно до **четвертого концептуального положення** педагогічні умови формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх вчителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу мають враховувати, що частка самостійної у процесі вивчення педагогічних дисциплін роботи більша, ніж при вивченні інших, навчальний матеріал має бути адаптованим, тому пізнавально-інтелектуальна компетентність має

формуватися за допомогою інтерактивних технологій, а саме ігрових технологій та педагогічних ситуацій.

М. Артюшиною [14, с. 71] встановлено, що в основі концепції єдиної стратегії інноваційного розвитку студентів у професійній підготовці має бути ідея інтеграції особистісних, соціальних і діяльнісних аспектів у реалізації єдиної стратегії інноваційного розвитку. Дослідницею визначено вихідні позиції створення такої педагогічної системи, яка забезпечить розвиток особистості як суб'єкта інноваційної діяльності на рівні діяльнісного, особистісного та соціального компонентів.

Для ефективної самостійної навчальної роботи необхідне якісне дидактичне забезпечення, зміст якого повинен відповідати вимогам освітніх стандартів України. Під дидактичним забезпеченням розуміють комплекс взаємопов'язаних за дидактичними цілями й завданнями освіти й виховання різноманітних видів змістовної навчальної інформації на різноманітних носіях. Дидактичне забезпечення виконує такі функції: організаційну, навчальну, контрольну, коригувальну, комунікативну, рефлексивну й прогнозу.

Комплекс дидактичного забезпечення необхідно представити у вигляді трьох блоків:

- інформаційно-змістового;
- контрольно-комунікативного;
- коригувально-узагальнювального.

*Інформаційно-змістовий* блок складається з двох підблоків:

- інформаційного;
- змістового.

**Перший підблок** містить:

- загальні відомості про курс, що вивчається;
- терміни дисципліни;
- графік вивчення тем і розділів з навчальної дисципліни;
- форми й термін звітності;

– графік практичних і семінарських занять з використанням сучасних засобів інформатизації;

– графік консультацій.

**Другий підблок** містить:

– навчальні плани й навчальні програми;

– підручники, навчальні посібники, довідники, енциклопедії;

– плани семінарів;

– список додаткової літератури (посилання на інші документи);

– тематику рефератів, курсових і дипломних робіт;

– набір анкет для початкового знайомства з тими, хто навчається;

– методичні вказівки щодо проведення семінарських і практичних занять.

Інформаційно-змістовий блок забезпечує виконання організаційної й навчальної функцій. Інформація в цьому блоці може бути представлена на магнітному або на паперових носіях.

*Контрольний блок* містить:

– різноманітні тести для контролю;

– вихідного (стартового) рівня підготовки того, хто навчається;

– поточного й підсумкового контролю;

– перевірки готовності до переходу на іншу тему;

– виявлення рівня засвоєння матеріалу;

– запитання для самоконтролю (загальні, детальні);

– питання до заліків і екзаменів;

– критерії оцінювання;

– графік контролю поточної успішності з певного курсу;

– графік і форми підсумкової атестації з певної програми кодування й розкодування результатів тестування.

Контрольний блок забезпечує виконання таких функцій: навчальної, контрольної, комунікативної, організаційної, рефлексивної.

У контрольному блоці навчальний матеріал розподілено на три частини: теоретичну, аудиторно-практичну, для самостійної роботи. Змістовний навчальний матеріал цього блоку має забезпечувати попередній, поточний, проміжний і підсумковий контроль.

Контроль за навчальною діяльністю студентів сприяє розвитку й формуванню у них таких якостей, як самоконтроль, рефлексія та ін.

*До коригувально-узагальнювального блоку* (результати педагогічного моніторингу) входять: підсумкові результати навчальної роботи студентів, діагностика пізнавально-інтелектуальної діяльності, аналіз результатів різних видів контролю. За результатами моніторингу в освітньому закладі формується база даних кожного студента, доступ до якої мають адміністрація освітнього закладу й педагоги, які забезпечують викладання відповідних дисциплін.

Цей блок забезпечує виконання таких функцій: організаційної, коригувальної, комунікативної, рефлексивної, прогнозувальної. Крім того, моніторинг дозволяє прогнозувати розвиток студентів, удосконалювати зміст, структуру й стратегію навчання, планувати перспективи розвитку дидактичного забезпечення.

Варто зазначити, що основними елементами дидактичного забезпечення вважають підручник, хрестоматію та методичні рекомендації.

Зауважимо, що підручник був і є одним з основних та найбільш уживаних засобів навчального процесу, який надає педагогу та його студентам усебічну допомогу. У сучасному підручнику логічно пов'язано зміст з формою, яка характеризується такими якостями:

- доступна, жива й яскрава мова;
- приклади педагогічних ситуацій, що активізують уяву;
- аргументи, які стимулюють пізнавально-інтелектуальну компетентність;
- уникання ускладнених, описових речень;
- подання складних проблем доступно і зрозуміло [197, с. 315.].



Важливо, щоб зміст підручника був науково обґрунтованим, актуальним, об'єктивним, систематичним, доступним, пов'язаним із життям, різноманітним.

Підручник має виконувати низку функцій, зокрема:

1. Репрезентувати відповідно до програми дисципліни теоретичний матеріал, конкретний і точний, належно упорядкований, збагачений ілюстраціями та наочними схемами, поясненнями педагогічних ситуацій; диференціювати тексти, виділяючи різні складові, особливо ті, на які студенти повинні звернути особливу увагу, запам'ятати, проаналізувати.

2. Активізувати у студентів пізнавальну та інтелектуальну діяльність на заняттях шляхом вдало підібраних педагогічних ситуацій та практичних завдань.

3. Дозволяє викладачеві та студенту за допомогою відповідних тестів швидко перевірити рівень засвоєння теми заняття; вдосконалити виконання та перевірку домашнього завдання.

4. Сприяє отриманню нових знань за допомогою книги [197, с. 313-314].

Отже, головна функція підручника – забезпечити студентів систематизованим науковим матеріалом з певної дисципліни. Для успішного формування пізнавально-інтелектуальної компетентності необхідно, щоб у підручнику:

– чітко й логічно було викладено матеріал, забезпечувалася послідовність пізнання та інтелектуальних умовиводів;

– теоретичний матеріал викладався за диференційованою схемою, розробленою з урахуванням різних рівнів пізнавально-інтелектуальної підготовки студентів, їхнього досвіду та інтересів;

– добиралися методи й засоби спонукання студентів до пізнавально-інтелектуальної діяльності (чітка постановка навчальних задач, включення в текст педагогічних ситуацій з вираженою професійною спрямованістю та пізнавально-інтелектуальних ігор тощо);

– було запропоновано різноманітні засоби й методи стимулювання пізнавально-інтелектуальної діяльності студентів й управління нею (тестування, поступове ускладнення матеріалу, системи навідних питань, коригувальні методи, інтерактивні технології навчання тощо);

– було представлено систему питань, задач, педагогічних ситуацій та ігор на певний характер помилок і виявлення їх причин;

– було підготовлено методичні рекомендації з метою усунення виявлених помилок у засвоєнні знань; забезпечення цілісної системи контролю за засвоєнням знань і формуванням пізнавально-інтелектуальної компетентності.

Потрібно підкреслити, що пізнання й інтелектуальний розвиток є взаємопов'язаними процесами, причому навчання має послідовно розвивальний характер лише за умови виконання вимог відповідних принципів і закономірностей дидактики. Тому сучасний підручник повинен містити теоретичний матеріал, необхідний для професійної підготовки компетентного педагога; детально характеризувати педагогічні явища, ситуації в їх розвитку й розмаїтті; використовувати різноманітні методи й засоби для активізації пізнавально-інтелектуальної діяльності студентів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу (пропонувати проблемні педагогічні ситуації, генерувати завдання інтелектуального характеру, ставити пізнавально-інтелектуальні задачі, розв'язання яких потребує знань з інших джерел, логічного мислення, креативності тощо), мета яких сформувати пізнавально-інтелектуальну компетентність майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. Немає сумніву, що підручник допомагає викладачеві цілеспрямовано організовувати та керувати діяльністю студента з вивчення курсу; активізувати діяльність студента на кожному занятті з дисциплін педагогічного циклу; оптимально комбінувати види навчальної діяльності з урахуванням дидактичних особливостей кожного з них і рівня роботи з матеріалом; організовувати додаткові заняття з використанням інноваційних технологій, ігор та педагогічних ситуацій.

Компетентний учитель повинен мати широкий теоретичний кругозір, глибокі професійні знання, уміти оптимально застосовувати їх у практичній діяльності, а також прагнути до постійного вдосконалення й творчого пошуку нових знань.

На нашу думку, самостійна робота – це засіб організації та здійснення учнями певної діяльності відповідно до поставленої мети. Уваги заслуговує думка П. Підкасистого, який вважає, що самостійна робота – «це не форма організації навчальних занять і не метод навчання. Її правомірно розглядати як засіб залучення учнів до самостійної пізнавальної діяльності, засіб її логічної й психологічної організації» [210, с. 45]. За словами П. Підкасистого, у процесі навчання самостійна робота постає як спеціальний педагогічний засіб організації та управління самостійною діяльністю студентів, яка повинна включати предмет і метод наукового пізнання.

Отже, самостійна робота є важливим засобом організації та здійснення студентами навчальної діяльності відповідно до поставленої мети, опанування навчальним матеріалом та засвоєння знань, умінь і навичок за допомогою навчально-методичних матеріалів (навчальні посібники, довідники, енциклопедії).

Відповідно до шостого концептуального положення організація формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу в педагогічному ВНЗ має ґрунтуватися на продуктивній діяльності студентів під час занять з дисциплін педагогічного циклу у ході розв'язання педагогічних (ігрових) ситуацій, навчальних проблем. Відомий дослідник теорії пошукових моделей Д. Дьюї розвиває вчення про «проблематичну ситуацію» (незрозуміла, заплутана ситуація, у якій опиняється людина і яку вона долає завдяки мисленню. Головне і єдине завдання мислення – перетворити проблематичну (педагогічну) ситуацію на просту, вирішувану, використовуючи з цією метою найбільш корисні в цій ситуації «інструменти»: поняття, ідеї, теорії. Причому проблематичність ситуації полягає не в об'єктивних умовах, у яких

опиняється людина, а у внутрішній невпевненості, суб'єктивному стані людини, який не залежить від об'єктивних обставин. Д. Дьюї вважає, що функції інтелекту полягають не в тому, щоб пізнавати об'єкти навколишнього світу, а в тому, щоб установлювати шляхи, які дозволяють створити найбільш ефективне й вигідне ставлення до цих об'єктів[128, с. 247].

З урахуванням сьомого концептуального положення для формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу необхідно підготувати студентів до використання інноваційних, ігрових технологій та педагогічних ситуацій, формування певних навичок та вмінь.

Таким чином, концептуальні положення, які визначили напрями дослідження, складають основу означених педагогічних умов.

Першою педагогічною умовою формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу у вищих навчальних закладах визначено формування у студентів мотиваційно-позитивного ставлення до майбутньої професії, яку розроблено на основі першого, другого, п'ятого та сьомого концептуальних положень.

Ця умова вказує на позитивне ставлення студентів до майбутньої професії, до навчання у ЗВО, безпосередньо до вивчення та організації вивчення дисциплін педагогічного циклу й опанування технологіями інноваційного навчання в системі формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутнього вчителя у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. Студенти педагогічного ЗВО вивчають теоретичний матеріал таких дисциплін педагогічного циклу: педагогіки, основ педагогічної майстерності, методики виховної роботи та методики виховної роботи в ЛОТ. Опановуючи дисципліни педагогічного спрямування, студенти виконують практичні завдання; під час спеціально змодельованої рольової гри, педагогічної ситуації студент постає в ролі вчителя, що

дозволяє студентам педагогічних ЗВО формувати пізнавально-інтелектуальну компетентність, застосовувати інноваційні технології та формувати відповідні професійні якості.

Варто зазначити, що для реалізації цієї умови викладачі мають подолати власні стереотипи щодо інноваційного навчання, опанувати певні знання в галузі інноваційних технологій, сформувати відповідні вміння та навички формування пізнавально-інтелектуальної компетентності студентів.

Другою педагогічною умовою формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу вважаємо: – удосконалення змісту дисциплін педагогічного циклу задля розвитку когнітивної сфери студентів, збагачення їхнього досвіду творчою діяльністю на основі поєднання активних методів та організаційних форм навчання.

Другу педагогічну умову розроблено з урахуванням першого, другого, четвертого, п'ятого та сьомого концептуальних положень. Відповідно до другої педагогічної умови, викладачі та студенти педагогічних ЗВО повинні уміти професійно структурувати навчальні матеріали дисциплін педагогічного циклу. Ці матеріали мають містити навчальний контент з відповідними вказівками; навчальна діяльність повинна бути спланована викладачем або спільно зі студентами; навчальний матеріал необхідно дозувати з урахуванням дидактичних принципів та індивідуальних особливостей; навчальний матеріал повинен охоплювати всі етапи пізнавального та інтелектуального процесів – від постановки цілей навчання до систематизації, узагальнення, самоконтролю, контролю та підведення підсумків.

Третьою педагогічною умовою формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу є оволодіння студентами педагогічного ВЗО технологіями інноваційного та інтерактивного навчання. Немає сумніву, що залучення студентів вищих навчальних закладів до спеціально організованої,

розвивальної, пізнавально-інтелектуальної діяльності, використання методів навчання, спрямованих на активізацію пізнавальної та інтелектуальної діяльності студентів, розвиток їхніх творчих здібностей, формування вмінь знаходити, аналізувати та використовувати нову інформацію сприятиме успішній реалізації завдань професійної підготовки майбутніх учителів. Важливо, щоб у процесі формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у ході вивчення дисциплін педагогічного циклу використовувалися переважно продуктивні методики, які сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів (визначено з урахуванням шостого та сьомого концептуальних положень).

Концептуальні положення, на основі яких визначено педагогічні умови успішного формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, впроваджено та апробовано в експериментальному етапі дослідження.

### **2.3. Реалізація педагогічних умов формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів**

У процесі констатувального експерименту встановлено, що рівень стану сформованості пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу недостатній, студенти демонструють байдужість до отримання високого рівня фахових знань, низький рівень усвідомлення важливості пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів для формування всебічно розвиненої особистості майбутнього учителя, низький рівень готовності до виконання навчально-виховних функцій у процесі майбутньої педагогічної діяльності, невисокий рівень соціальної, педагогічної активності в ході педагогічної практики тощо. Результати констатувального експерименту засвідчили бажання студентів підвищити рівень сформованості пізнавально-інтелектуальної компетентності при вивченні дисциплін педагогічного

циклу, чого не можна досягти без системної підготовки студентів за допомогою інноваційних технологій.

Такий стан потребує реалізації в освітньо-виховному процесі педагогічних умов формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у ході вивчення дисциплін педагогічного циклу, зокрема: формування у студентів мотиваційно-позитивного ставлення до майбутньої професії; удосконалення змісту дисциплін педагогічного циклу задля розвитку когнітивної сфери студентів, збагачення їхнього досвіду творчою діяльністю на основі поєднання активних методів та організаційних форм навчання; оволодіння студентами педагогічного ЗВО технологіями інноваційного та інтерактивного навчання.

У ході дослідження встановлено, що для реалізації мети та ефективності освітньо-виховного процесу необхідно: сформувати у викладачів здатність мотивувати майбутніх учителів до креативного вирішення педагогічних проблем, ефективно застосовувати у процесі навчання інноваційні технології, педагогічні ситуації та ігри; підготувати змістові модулі та методичні рекомендації з педагогічних дисциплін з урахуванням специфіки кожної спеціальності; залучати студентів вищих навчальних закладів до спеціально організованої, розвивальної, пізнавально-інтелектуальної діяльності, використання методів навчання, спрямованих на активізацію пізнавальної та інтелектуальної діяльності студентів, розвиток їхніх творчих здібностей, формування вмінь знаходити, аналізувати та використовувати нову інформацію для реалізації завдань професійної діяльності; сформувати пізнавально-інтелектуальну компетентність майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу з використанням продуктивних методик, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності, розвиток творчих здібностей студентів.

З метою подолання виявлених недоліків упродовж 2013–2015 років проведено педагогічний експеримент зі студентами Уманського державного педагогічного університету імені П. Г. Тичини, Полтавського національного

педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, відповідно до якого розроблено змістові модулі та методичні рекомендації, впроваджено та визначено ефективність технологій формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу засобами ігор, педагогічних ситуацій, інтерактивних технологій, спрямованих на стимулювання та розвиток їхньої педагогічної активності.

Рівень пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів за результатами констатувального експерименту в усіх групах був приблизно однаковий. Експериментальні і контрольні групи студентів формували на добровільних засадах. Експеримент проводився відповідно до вимог застосування статистичних методів опрацювання результатів педагогічних досліджень. Навчання в експериментальних і контрольних групах відрізнялося методикою проведення, зокрема, застосуванням у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу ігор, педагогічних ситуацій, інтерактивних технологій та кредитно-модульних технологій.

У ході вивчення однієї з дисциплін педагогічного циклу, зокрема «Основ педагогічної майстерності», в контрольних групах заняття проводилися за традиційною методикою підготовки майбутніх учителів відповідно до навчальних та робочих програм, розроблених викладачами.

У процесі занять в експериментальних групах, спрямованих на формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів, застосовувався загальний підхід до вивчення навчального матеріалу відповідно до програмних вимог щодо підготовки майбутніх учителів, проте викладачі обґрунтували зміст та значення рівнів сформованості пізнавально-інтелектуальної компетентності, її важливе педагогічне значення. На нашу думку, у ході експерименту важливо, щоб майбутні вчителі усвідомили



необхідність формування пізнавально-інтелектуальної компетентності у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, самостійної постановки цілей цього процесу, оволодіння правилами, формами, методами і способами інтелектуально-ігрової, інтерактивної та кредитно-модульної діяльності, застосування індивідуального підходу, що сприятиме ефективності процесу формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, тобто забезпечить мотиваційний компонент технології.

На заняттях в експериментальних групах застосовувалися методики, методичні рекомендації та технології, розроблені автором у процесі пошукового етапу дослідження. Експериментальною роботою передбачено широке використання ігор, педагогічних ситуацій, інтерактивних технологій, кредитно-модульних технологій, що виконували чітко визначені завдання та спрямовувалися на формування у майбутніх учителів пізнавально-інтелектуальної компетентності. Оскільки практика формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу не відповідає сучасним вимогам, нашою метою було впровадження в навчальний процес технології формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів за допомогою інтелектуально-ігрової діяльності, педагогічних ситуацій, інтерактивних технологій, кредитно-модульних технологій тощо.

Для реалізації цієї мети розроблено змітові модулі та методичні рекомендації для дисциплін педагогічного циклу за вимогами кредитно-модульної технології, яку впроваджено в навчальний процес. Варто зазначити, що упровадження кредитно-модульної технології є важливим чинником співпраці викладача і майбутнього вчителя, збільшення часу їх безпосереднього індивідуального спілкування у процесі навчання. Досліджуючи модульне навчання, М. Нікадров зазначає, що позитивний ефект модульного навчання пов'язаний з його динамічністю, що виявляється у варіативності елементів модуля і змісту модулів [188, с. 87]. Модульне

навчання відповідає проблемному підходу, забезпечує творче ставлення до навчання, тому майбутній учитель повинен не лише осмислювати й засвоювати навчальний матеріал, але й оволодіти вмінням та навичками творчого підходу до розв'язання педагогічних задач.

Кредитно-модульна технологія навчання має особистісну спрямованість, сприяє розкриттю індивідуальних і творчих здібностей студента, зорієнтована на формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутнього учителя у ході дослідження використовувалася з метою формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Змістові модулі та методичні рекомендації, розроблені відповідно до навчальних і робочих програм дозволили забезпечити найбільш оптимальну послідовність та наступність у викладанні дисциплін педагогічного циклу. Зміст вищезазначених модулів наведено в додатку Н.

Змістові модулі та методичні рекомендації містять у собі й спеціальну систему завдань, спрямованих на формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів, та засобів їх формування.

Уваги заслуговує думка І. Підласого, який вважає, що :

- конструюватися повинно не окреме завдання, а система завдань;
- при конструюванні системи завдань необхідно прагнути, щоб вона забезпечувала не тільки досягнення близьких, а й віддалених цілей;
- навчальні завдання повинні забезпечувати засвоєння системи засобів, необхідних та достатніх для успішного здійснення навчальної діяльності;
- навчальні завдання необхідно конструювати в такий спосіб, щоб відповідні засоби діяльності, які передбачено засвоїти у процесі вирішення завдань, виступали як прямим продуктом завдань [211].

Потрібно підкреслити, що всі форми організації навчально-пізнавальної роботи (лекція-презентація, фестиваль, практичні заняття, самостійна та індивідуальна робота) сприяли реалізації розробленої технології формування пізнавально-інтелектуальної компетентності

майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу на всіх етапах.

У сучасному навчальному процесі в умовах вищого навчального закладу лекція залишається основною формою викладання у вищих навчальних закладах. Мета лекції – розкрити основні положення теми, досягнення науки, з'ясувати невирішені проблеми, узагальнити досвід роботи, дати рекомендації щодо використання основних висновків за темами на практичних заняттях. Саме лекція у ВЗО дає можливість реалізувати одну зі стрижневих ідей гуманної педагогіки (творча співпраця педагога зі студентами, спільна емоційна взаємодія); активізує мисленнєву діяльність студентів (звісно, якщо вона кваліфіковано прочитана, уважно вислухана і зрозуміла); акумульовано великий обсяг наукової інформації з урахуванням новітніх досягнень певної науки; можна врахувати специфіку професійної підготовки студентів, їхні інтереси; вирізняється своєю економічністю.

Першу умову – формування у студентів мотиваційно-позитивного ставлення до майбутньої професії реалізовано на I курсі в процесі вступної лекції, у ході якої студенти ознайомилися з особливостями професії учителя, поняттям педагогічної майстерності, особливостями інтерактивної технології, кредитно-модульної технології навчання, організаційними формами занять та їх тематикою, зі змістом самостійної роботи, заходами контролю й рівнем вимог до оцінювання знань, умінь і навичок майбутніх учителів, навчально-методичним забезпеченням. Майбутнім учителям експериментальної групи вступна лекція проведена з елементами презентації, протягом лекції викладач застосовував інтерактивні, ігрові технології, педагогічні ситуації; у процесі заняття студенти були активними партнерами викладача, познайомилися з основними методами, засобами та формами роботи; вимогами та критеріями оцінювання їхніх знань, умінь та навичок, рекомендованим списком літератури. Таким чином забезпечувалися педагогічні умови формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів.

Починаючи з пізнавально-мотиваційного критерію, з метою формування у студентів мотиваційно-позитивного ставлення до майбутньої професії та активізації і розвитку творчих здібностей студентів експериментальної групи, перевагу надавали проблемним, пошуковим лекціям.

Під час лекцій такого типу студенти експериментальної групи залучалися до евристичної бесіди, самостійно конструювали власні мотиви подальшої навчальної діяльності; їм ставили проблемні питання: Чому учні і вчителі мають різні очікування від професії вчителя? Який, на вашу думку, має бути учитель? Для того, щоб відповісти на поставлені запитання, студенти експериментальної групи висловлювали свої думки, колективно записували риси характеру улюбленого вчителя. Спочатку визначали 10 слів-характеристик, з них відбирали 5 рис, а з 5 обирали методом голосування 2 найголовніші ознаки. Важливо, що до уваги брали різні точки зору студентів, аналізували та спільно визначили, що головне, чого чекають учні від учителя, – глибокі знання та розуміння дітей (забезпечувалося формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів).

На основі отриманих теоретичних знань на практичних заняттях у майбутніх учителів експериментальної групи формувалися практичні навички та уміння. З метою зацікавлення студентів вивчати відповідну тему на першому практичному занятті проводилося знайомство.

***Знайомство.** Заняття розпочинається зі знайомства викладача та студентів за технологією «Герб». Викладач пропонує студентам розповісти про себе за певним планом:*

1. Ім'я.
2. Гасло.
3. Мрія. Ким ви себе бачите в професії?
4. Хоббі.
5. Чим тишаюся?

Протягом 2–3 хвилин кожен студент розповідає про себе, потім за цією ж схемою знайомиться і викладач та переходить до мотивації навчальної діяльності.

### Питання для роздумів та форма їхнього розгляду

№	Питання для роздумів	Форма його розгляду
1	Роль професії вчителя в суспільстві. Сучасний вчитель: розвиток чи виживання? Чому я навчаюсь в педагогічному вузі?	Дискусія з використанням методу «опора на власний досвід»

### Алгоритм колективного обговорення питань з використанням методу «опора на власний досвід»

Цей метод полягає у тому, що студенти наводять конкретні приклади з власного життєвого досвіду (навчання у загальноосвітній школі), які характеризують: найкращі якості улюблених вчителів (студенти називають 10 слів-прикметників: справедливий, компетентний, добрий... тощо. Методом голосування обирають спочатку 5, потім 2 найголовніших ознаки).

### Питання для роздумів та форма їхнього розгляду

№	Питання для роздумів	Форма його розгляду
2.	Поняття про педагогічну майстерність. Які складові компоненти містить? Які критерії та рівні володіння професійною педагогічною майстерністю? Роль педагогічної творчості та творчого мислення у становленні майбутнього вчителя.	Виконання творчих практичних завдань (до 20 хв.) (робота у мікрогрупах – «коло цікавих ідей»).

Наводилися приклади педагогічних ситуацій, студентам пропонувалося робота у групах; версію свого вирішення ситуації студенти показують у ролях. Для того, щоб успішно вирішити відповідну педагогічну ситуацію, студентам експериментальної групи необхідно було проаналізувати її, знайти й оцінити можливі шляхи вирішення, які

регулюють дану проблему, скласти власний план розв'язання цієї ситуації. Всі ці дії було спрямовано на розвиток у студентів експериментальної групи пам'яті, вміння аналізувати та узагальнювати, формування логічного і водночас творчого мислення, що забезпечувало організацію продуктивної інтелектуальної діяльності студентів, а отже, й формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів.

Пізнавально-мотиваційний критерій передбачав формування творчих умінь у студентів експериментальної групи. Навчальна діяльність здійснювалась у вигляді вступної проблемної лекції-презентації; евристичної бесіди; творчих питань та прикладів з практичної педагогічної діяльності.

Під час вивчення першого модуля «Основ педагогічної майстерності» сутність проблемного викладу педагогічних ситуацій та інтерактивного ігрового матеріалу полягала у запропонованій студентам самостійній пошуковій діяльності, що складалася з постановки відкритих творчих питань, розв'язування проблемних інтелектуально-ігрових завдань та вирішення педагогічних ситуацій з цього курсу, запропонованих у методичних рекомендаціях; у проблемному викладі й поясненні викладача; у різних видах самостійної творчої роботи майбутнього вчителя; структуруванні особистих мотивів, формуванні їхньої особистої мети й завдання роботи в межах цього навчального модуля. Встановлено, що саме до таких проблемних занять з елементами інтерактивних технологій студенти ставляться з особливою увагою і цікавістю. Впровадження мотиваційних заходів було спрямовано на формування готовності студентів до самостійної інтерактивної співпраці та інтелектуально-ігрової діяльності.

Варто зазначити, що така організація проведення занять сприяла розвитку у майбутніх вчителів пам'яті, уваги, уяви, активізації розумової діяльності та логічного мислення, що забезпечувало формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів. З метою формування у студентів пізнавально-мотиваційної сфери викладач постійно ставив творчі питання на зразок: «Що можна зробити, щоб уникнути

конфлікту у цій педагогічній ситуації?», «Яким чином варто спілкуватися з учнем у цій ситуації, а як з батьками?»

На нашу думку, реалізуючи пізнавально-мотиваційний критерій формування пізнавально-інтелектуальної компетентності, викладач звертає увагу студентів на необхідність брати активну участь у лекційному занятті, тому що саме такий підхід гарантує успішне застосування теоретичних знань на практиці. На відміну від традиційного навчання, майбутніх учителів залучали до продуктивної творчої діяльності, активного засвоєння теоретичного ігрового та ситуативного матеріалу: навчилися самостійно формувати мету, завдання.

Отже, пізнавально-мотиваційний критерій формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів здійснювався шляхом організації і впровадження вступної проблемної лекції-презентації, пізнавально-мотиваційна діяльність забезпечувалася шляхом бесіди, дискусії, творчих питань, прикладів відповідних педагогічних ситуацій.

Другу умову – удосконалення змісту дисциплін педагогічного циклу задля розвитку когнітивної сфери студентів, збагачення їхнього досвіду творчою діяльністю на основі поєднання активних методів та організаційних форм навчання реалізовано у процесі вивчення педагогічних дисциплін на II і III курсах із застосуванням імітаційних, інтерактивних технологій, аналітико-синтетичних та дослідницьких методів. Інтелектуальний критерій формування пізнавально-інтелектуальної компетентності реалізовано у процесі засвоєння та поглиблення теоретичного матеріалу з відповідної дисципліни під час лекцій та практичних занять, залучення студентів експериментальної групи до організації власної інтелектуально-ігрової діяльності, творчої діяльності за допомогою «розігрування» педагогічних ситуацій різних рівнів складності, організації ігрової діяльності у вигляді конкурсів.

### Питання для роздумів та форма їхнього розгляду

№	Питання для роздумів	Форма його розгляду
1.	<p>Сутність поняття педагогічна ситуація і педагогічна задача.</p> <p>Чи завжди ситуація містить конфлікт? Задачі: стратегічні, тактичні, ситуативні. Етапи розв'язування задачі (аналіз, усвідомлення проблеми і формулювання задачі, розроблення проекту рішення, практична реалізація запланованого рішення, аналіз результату). Що забезпечує успіх виходу з ситуації? Чим відрізняється діяльність педагога-майстра від діяльності педагога-початківця? Сформулюйте показники майстерності розповіді вчителя на етапі її практичної реалізації.</p>	Застосування інтерактивного методу «акваріум».

#### **Алгоритм колективного обговорення питань із застосуванням методу «акваріум»**

Викладач виділяє мікрогрупу (5 студентів), яка сидячи в центрі групи, утворює так званий «акваріум». Вони висвітлюють питання, порадившись між собою. Інші студенти уважно слухають, потім колективно обговорюють.

#### **2. Вирішення педагогічних ситуацій А. Макаренком («Педагогічна поема»).**

№	<i>Правильне вирішення ситуації</i> «+»	<i>Неправильне вирішення ситуації</i> «-»
1.		
2.		
3.		

#### **Алгоритм колективного обговорення ситуацій методом дискусії**

Викладач пропонує студентам попрацювати самостійно. Вони згадують по шість педагогічних ситуації з «Педагогічної поеми», аналізуючи вирішення їх А. Макаренком (3 ситуації, вирішення яких вважаєте правильним «+», і 3 ситуації, вирішення яких, на ваш погляд, є хибним «-»).



Цікаво, що одну й ту саму ситуацію різні студенти можуть віднести до протилежних категорій «+» і «-».

Третю педагогічну умову – оволодіння студентами педагогічного ВЗО технологіями інноваційного та інтерактивного навчання було реалізовано у ході практичних занять при вивченні першого та другого модулів.

### **3. Програвання педагогічних ситуацій за допомогою сучасних телепередач**

Викладач об'єднує студентів у кілька команд. Кожна отримує свою ситуацію («Ганебний початок колонії імені Горького», «Баштани», «Самогонні апарати», «Вітряки»). Студенти кожної команди самостійно виконують відповідне завдання, обирають сучасну телепередачу, за допомогою якої репрезентують свою ситуацію (наприклад: «Судові справи»). Розподіляють між собою ролі: режисер (організовує порядок, режисує), секретар (фіксує ідеї), ведучий передачі, герої «Педагогічної поеми» А. Макаренка та інші. Команди пишуть сценарій, розподіляють ролі, потім виступають по черзі. Проведення занять у такий спосіб сприяє розвитку умінь аналізувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, що забезпечує формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів.

У ході такої інтерактивної діяльності провідна роль належить не викладачеві вищого педагогічного навчального закладу, а майбутнім учителям, які є активними учасниками і водночас режисерами творчих проєктів. Викладач лише спрямовує роботу студентів і сприяє творчій атмосфері в аудиторії, що дозволяло студентам вільно висловлювати власні ідеї та сприяло втіленню педагогічних умов формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів.

На цьому етапі продовжувалася робота з подальшого освоєння теоретичних знань з відповідного предмета, а формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення

дисциплін педагогічного циклу здійснювалося у процесі спілкування студентів, наукового пошуку і використання отриманих знань на практиці.

Свою пізнавально-інтелектуальну компетентність майбутні вчителі формували безпосередньо на практичних заняттях, під час індивідуального або групового (робота в малих і великих групах) виконання завдань у процесі детального розгляду окремих педагогічних ігрових завдань. На практичних заняттях віддавали перевагу активним формам навчання, що сприяло формуванню вмінь та навичок поєднувати теоретичні знання, отримані на лекційних заняттях, з практичною діяльністю.

Учасники експериментальної групи безпосередньо виступали учасниками ігрової педагогічної ситуації, застосовували відповідні засоби і прийоми інтелектуальної гри, аналізували результати своєї діяльності, виконували творчі завдання, що стимулювало й розвивало пам'ять, увагу, логічне мислення, креативні здібності та забезпечувало формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. У ході практичних занять студенти експериментальної групи моделювали педагогічні та ігрові ситуації, які траплялися під час педагогічної практики, шукали різні варіанти виходу з цих ситуацій, аналізували наслідки власних помилок.

Модуль II. Культура педагогічного спілкування як компонент педагогічної майстерності.

**Тема 2.4.–2.5.** Педагогічна техніка у структурі педагогічного спілкування.

#### **Питання для роздумів та форма їхнього розгляду**

<b>№</b>	<b>Питання для роздумів</b>	<b>Форма його розгляду</b>
1.	Сутність поняття «педагогічна техніка» вчителя. Який відсоток інформації містять невербальні компоненти? Назвіть складові невербальної комунікації педагога, її основні засоби. Охарактеризуйте значення невербальної комунікації педагога у взаємодії з учнями, колегами.	Робота в мікрогрупах з використанням інтерактивного методу «ажурна пилка»

## **Алгоритм колективного обговорення (застосування методу «ажурна пилка»)**

Викладач об'єднує студентів у мікрогрупи (по 4-6 осіб). Студенти кожної мікрогрупи самостійно вивчають відповідне питання, потім команди переформовуються так, щоб у кожній команді було по одному учаснику з попередніх команд. Кожен учасник команди у певній послідовності розповідає своє питання команді, потім команди розформовують, повертаючи учасників до попередньої команди

### **Питання для роздумів та форма їхнього розгляду.**

<b>№</b>	<b>Питання для роздумів</b>	<b>Форма його розгляду</b>
2.	Типи невербальних комунікативних повідомлень (мова знаків, мова предметів, мова дій). Головні канали невербальної комунікації: акустичні (екстра-лінгвістика: паузи, покашлювання, зітхання, сміх, плач, позіхання; просодика: темп, наголошування, висота, гучність, тембр, акцент), оптичні (виражальні рухи: міміка, контакт очима, жести, хода, поза; фізіономіка: будова обличчя і черепа, будова тулуба), тактильні (такесика: потиск рук, дотики, поцілунок) та ольфакторні (запахи: запах тіла та запах косметики). Особливості та функції невербальної комунікації. Постурологія (наука про пози). Основні групи поз. Постава. Хода. Бар'єри під час спілкування.	Робота в парах, мікрогрупах та групах з використанням інтерактивних вправ.

### **Алгоритм роботи в парах**

Студенти об'єднуються в пари (команда з двох осіб). Розподіляють між собою ролі оповідача і слухача. Поки оповідач розказує цікаву історію, слухач мовчки, за допомогою візуального контакту, міміки, жестів показує, що йому цікаво слухати. У результаті зміни ролей оповідач стає слухачем і навпаки. Слухаючи розповідь, студент за допомогою невербальних засобів спілкування повинен показати, що йому нецікаво слухати оповідача. Після

завершення вправи проходить колективне обговорення. Якими були відчуття, коли було важко спілкуватися, наскільки важливий візуальний контакт.

### **Гра «Сліпий і поводитир»**

Студенти об'єднуються в пари (команда з двох осіб). Розподіляють між собою ролі сліпого і поводитира. «Сліпий» повинен закрити очі і до кінця гри не відкривати, «поводир» проводить «сліпого» по аудиторії. «Поводир» не розмовляє, використовує лише рухи тіла. Він дає своєму «сліпому» різні предмети, що знаходяться в аудиторії, той намагається їх назвати (3 хв). Після завершення гри «сліпі» аналізують особисті враження і відчуття, потім свої відчуття розказують «поводирі».

### **Педагогічні ситуації і задачі**

Під час відповіді учня вчитель:

- 1) сидить за столом, дивлячись в журнал;
- 2) стоїть перед учнем, схрестивши руки або ноги;
- 3) сидить, відхилившись назад, і тримає руки за головою;
- 4) то потягує своє вухо, то потирає очі, то намагається поправити комірець;
- 5) погладжує підборіддя однією рукою.

Про що свідчить невербальна поведінка вчителя?

Спрогнозуйте розвиток кожної ситуації.

#### **1. Імідж педагога. Зовнішність.**

#### **Питання для роздумів та форма їхнього розгляду**

<b>№</b>	<b>Питання для роздумів</b>	<b>Форма його розгляду</b>
3.	Імідж учителя. Складові образу вчителя. Особливості зовнішнього вигляду жінки-педагога та чоловіка-педагога. Зачіска, макіяж, діловий стиль одягу. Що неприпустимо в одязі для педагога? Парфуми. Аксесуари. Взуття.	Робота в мікрогрупах та групах з використанням методу «опора на власний досвід».

**Алгоритм колективного обговорення питань з використанням методу «опора на власний досвід»**

Сутність цього методу полягає у тому, що студенти наводять конкретні приклади з власного життєвого досвіду (навчання у загальноосвітній школі), які характеризують: недоліки та переваги іміджу педагога. Кілька студентів виходить на сцену перед аудиторією, демонструючи свій одяг, інші аналізують, обирають вдалий комплект для роботи лектора (педагога, оратора), обґрунтовують цей вибір.

Викладач об'єднує студентів у команди, кожна отримує інформацію про певні правила іміджу, зовнішнього вигляду. Студенти вивчають, замальовують, обирають лідера команди, що демонструє ілюстрації. Інші команди намагаються за малюнком відгадати правила.

### **1. Внутрішня техніка вчителя.**

#### **Питання для роздумів та форма їхнього розгляду**

<b>№</b>	<b>Питання для роздумів</b>	<b>Форма його розгляду</b>
3.	Імідж учителя. Самопочуття педагога, його вплив на стосунки з колегами, учнями. Педагогічний оптимізм, впевненість у собі, уміння володіти собою, наявність вольових якостей – ознаки психологічної стійкості у професійній діяльності. Вплив через міміку і жести на внутрішній стан, працетерапія, музикотерапія, природотерапія, бібліотерапія, аутотренінг (за схемою хочу-можу-буду-є)	Робота в мікрогрупах та групах з використанням методу «опора на власний досвід».

#### **Алгоритм колективної експериментальної роботи (конкурс на найкращий аутотренінг)**

Кожна команда (з 4–6 студентів) складає свій аутотренінг. Лідери команд проводять тренінги по черзі. Коли зачитується текст, студенти займають зручну позу (зручно сідають, закривають очі, правильно дихають, розслаблюють всі м'язи тіла). Після проведення всіх тренінгів студенти аналізують помилки, обирають найбільш вдалий тренінг.

### **III. Підсумкова частина**

При проведенні п Висновки: використовуючи інтерактивний метод «мікрофон», кожен студент у певній послідовності продовжує фразу «Сьогодні на занятті я дізнався (зрозумів, відчув...).

Завданням студентів експериментальних груп було не просто брати участь в ігровій діяльності, але й бути режисерами, авторами і виконавцями водночас (написати текст аутотренінга, провести його, порівняти з тренінгами інших команд, проаналізувати помилки і переваги), навчитися зіставляти свої досягнення з еталонами і результатами товаришів, реалізувати свою індивідуальність в ігровій діяльності (реалізували педагогічні умови).

Потрібно підкреслити, що на кожному наступному занятті викладачеві необхідно ускладнювати завдання та поступово доводити їх до творчого рівня, коли студенти, використовуючи здобуті знання у ході вирішення нестандартних завдань, отримали бажаний результат – створили власний оригінальний продукт.

Третю умову – оволодіння студентами педагогічного ЗВО технологіями інноваційного та інтерактивного навчання реалізовано у процесі вивчення педагогічних дисциплін та при проходженні студентами педагогічної практики на IV курсі. Відповідно до діяльнісно-творчого критерію формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутні учителі демонструють свої особисті результати та результати командної роботи у процесі формування пізнавально-інтелектуальної компетентності, обговорюють з педагогами та колегами, аналізують, порівнюють свої досягнення з досягненнями товаришів, здійснюють самоаналіз, самооцінку, самоспостереження.

При проведенні проблемних лекцій студенти експериментальної групи за допомогою різних творчих прийомів навчилися самостійно формувати мету, завдання, розв'язувати проблеми ситуації, які ставив перед ними педагог; аналізувати й узагальнювати результати своєї інтелектуально-ігрової діяльності. Проведені лекції-презентації проблемного характеру дозволяли не тільки усвідомлювати навчальний матеріал, але самостійно формулювати

мету, завдання з відповідної дисципліни. У ході лекцій студентів експериментальної групи залучали до евристичної бесіди, дозволяли самостійно конструювати власні мотиви майбутньої професії. На практичних заняттях студенти експериментальних груп виконували творчі та інтелектуально-ігрові завдання, аналізували результати експерименту, які співвідносилися з індивідуальними і колективними програмними цілями, персонально оцінювався ступінь цієї відповідності, повнота досягнення поставлених цілей і питома вага самостійного внеску. Визначено підсумковий рівень сформованості пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, зіставлено результати з початковими показниками, виявлено умови їхньої появи. Зауважимо, що найбільша увага приділялася формуванню умінь студентів здійснювати самодіагностику, самооцінку власної інтерактивної, ігрової діяльності, а також оцінку вмінь і навичок творчо засвоювати та використовувати теоретичні знання з відповідного предмета у подальшій педагогічній діяльності. Діагностику педагогічних ситуацій та ігрових задач різного рівня складності студенти виконували самостійно з метою формування та удосконалення пізнавально-інтелектуальної компетентності.

На нашу думку, теоретичні знання мотивують студентів вчитися, спонукають до пізнавально-інтелектуального мислення, а педагогічні та ігрові ситуації створюють сприятливі умови для формування пізнавально-інтелектуальних здібностей, що сприяє подальшому формуванню пізнавально-інтелектуальної компетентності; на другому етапі діагностовано практичні навички студентів, оскільки навички відіграють велику роль при розв'язанні інтелектуально-ігрових задач та педагогічних ситуацій; третій етап передбачав безпосереднє розв'язання різнорівневих завдань.

Діяльнісно-творчий критерій був узагальнювальним, у процесі якого встановлено рівень сформованості пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутнього вчителя, реалізовано діагностувальну функцію

експериментальної роботи, визначено оцінку досягнутих результатів, що дозволяло внести корективи в подальшу організацію професійної підготовки студентів.

Отже, у результаті проведенного дослідження, використовуючи змістові модулі та методичні рекомендації з дисциплін педагогічного циклу реалізовано педагогічні умови формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутнього вчителя: формування у студентів мотиваційно-позитивного ставлення до вивчення предметів педагогічного циклу; удосконалення змісту дисциплін педагогічного циклу задля розвитку когнітивної сфери студентів, збагачення досвіду студентів творчою діяльністю на основі поєднання активних методів та організаційних форм навчання; оволодіння студентами педагогічного ЗВО технологіями інноваційного та інтерактивного навчання.



## ПІСЛЯМОВА

У дослідженні теоретично узагальнено і запропоновано новий підхід до вирішення актуального завдання, що виявляється у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

З'ясовано теоретичні засади формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів, уточнено сутність ключових понять дослідження «компетентність», «пізнавально-інтелектуальна компетентність», «формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів». Встановлено, що реалізація компетентнісного підходу сприяє особистісній самореалізації студента, зокрема, формуванню пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів; майбутній учитель без перешкод зможе налагодити контакти, реалізувати свої інтелектуальні і пізнавальні здібності, удосконалювати свій фаховий рівень протягом усього життя лише за умов особистісно-зорієнтованих педагогічних технологій; процес формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів є складовою їхнього професійного становлення.

У процесі теоретичного аналізу різних підходів до розуміння сутності пізнавально-інтелектуальної компетентності визначено, що в науці відсутня єдина позиція щодо оцінки цього феномена. Вітчизняні й зарубіжні педагогічні дослідження, практика університетів України дають підстави стверджувати, що зі зміною парадигми освіти змінюється сутність професійної підготовки майбутнього вчителя. Сучасний учитель уже не є простим «провідником» інформації, на нього покладають значно ширші обов'язки, особливо щодо формування у студентів різноманітних умінь і навичок. Майбутній педагог повинен добре володіти інноваційними педагогічними технологіями, оскільки це є важливою передумовою досягнення високих показників у педагогічній діяльності. Виявлено, що, не зважаючи на значну кількість наукових досліджень, спрямованих на

вдосконалення підготовки майбутнього педагога, проблему формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів недостатньо вивчено, що свідчить про актуальність проблеми підвищення ефективності формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

**Компетентність** розуміємо як поєднання науково-теоретичних знань із практичною діяльністю конкретної людини, що постійно забезпечує високий кінцевий результат.

«Пізнавально-інтелектуальну компетентність» визначаємо як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, навичок, досвіду, особистісних якостей вчителя, що дозволяють здійснювати пошукову, евристичну діяльність, самостійно здобувати нові знання, аналізувати діяльність учасників навчально-виховного процесу, приймати відповідні рішення.

Пізнавально-інтелектуальна компетентність є однією з базових компетентностей вчителя, що виявляється, з одного боку, у тому, як особистість сприймає, розуміє і пояснює те, що відбувається навколо неї, як у педагогічному процесі, так і у всьому, що оточує її, а з другого боку, у тому, як і які рішення вона приймає у складних ситуаціях. Пізнавально-інтелектуальна компетентність ґрунтується на таких пізнавальних процесах, як відчуття, сприймання, пам'ять, уявлення, уява, мислення, мовлення.

Формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу розуміємо як цілеспрямований процес розвитку власних здібностей, творчого потенціалу, особистісних властивостей та якостей, які дають змогу брати активну участь у педагогічному процесі. Провідною ідеєю є розуміння визначальної ролі студента у формуванні знань, переконань, ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності, постійного інтелектуального самовдосконалення, ролі розвиненої власної пізнавальної сфери у реалізації завдань створення оптимальних умов у навчально-виховному процесі.

Визначено критерії (пізнавально-мотиваційний, інтелектуальний, діяльнісно-творчий), показники і рівні сформованості пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу за підсумками теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури та результатами констатувального експерименту.

Показниками мотиваційно-ціннісного критерію є: сформованість професійної мотивації; мотиваційне ставлення до знань, застосування їх у майбутній професійній діяльності; володіння педагогічними поняттями та науковою термінологією.

Для інтелектуального критерію характерно: аналіз, порівняння, узагальнення, синтез певної інформації; застосування інтелектуальних вмінь та прогнозування результатів, вирішення проблемної ситуації, розв'язування різноманітних професійних задач у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу; інтелект як здатність приймати раціональні рішення.

Показники діяльнісно-творчого критерію свідчать про здатність до самоаналізу та саморозвитку; сформованість творчих здібностей та вмінь; уміння використовувати сучасні інноваційні технології на практиці.

Критерії та показники взаємопов'язані між собою і впливають на рівень формування один одного. Кожен із них наповнений якісними показниками у цілому та за визначеними рівнями: низький (емпірично-інтуїтивний), середній (репродуктивний), високий (рефлексивно-творчий) зокрема.

Розроблена й апробована модель формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу забезпечує оптимальний шлях досягнення поставленої мети – сформувати пізнавально-інтелектуальну компетентність майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Структурними компонентами розробленої нами моделі є: мета, (формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх

учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу), яка зорієнтована на вимоги сучасного суспільства; суб'єкти взаємодії (особистість студента, особистість викладача), підходи (когнітивний, особистісно зорієнтований, системний та компетентнісний), принципи (практичної спрямованості, системності, безперервності, свідомого оволодіння знаннями, зорієнтованості на майбутню професійну діяльність, міждисциплінарності, наочності, креативності), етапи, педагогічні умови (формування у студентів мотиваційно-позитивного ставлення до майбутньої професії; удосконалення змісту дисциплін педагогічного циклу задля розвитку когнітивної сфери студентів, збагачення їхнього досвіду творчою діяльністю; оволодіння студентами педагогічного вищого навчального закладу технологіями інноваційного та інтерактивного навчання), методи, форми та технології навчання, рівні сформованості пізнавально-інтелектуальної компетентності (низький, середній і високий), критерії сформованості, результат.

Етапами її впровадження визначимо: *лекційно-теоретичний, лабораторно-практичний та творчий.*

Метою *лекційно-теоретичного етапу* формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, упродовж якого здійснювався вплив на пізнавально-мотиваційну сферу особистості було забезпечення знань та формування у студентів усвідомленого вибору майбутньої професії.

Завданням *лабораторно-практичного етапу* формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, впродовж якого здійснювався системний вплив на інтелектуальний критерій, було поглиблення розвитку когнітивної сфери студентів, формування у майбутніх учителів уміння працювати в командах, вибирати серед існуючих засобів розв'язання педагогічної задачі найбільш оптимальні.

*Метою творчого етапу* формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу було спрямування педагогічної підготовки студентів на реалізацію пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутнього вчителя у навчально-пізнавальній та практичній діяльності, формування творчого досвіду.

Розроблену модель апробовано у ході формувального експерименту шляхом реалізації її основних структурних складових (мета; педагогічні умови; результат).

Обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу: формування у студентів мотиваційно-позитивного ставлення до майбутньої професії; удосконалення змісту дисциплін педагогічного циклу задля розвитку когнітивної сфери студентів, збагачення їхнього досвіду творчою діяльністю на основі поєднання активних методів та організаційних форм навчання; оволодіння студентами педагогічного ЗВО технологіями інноваційного та інтерактивного навчання.

У ході дослідницької роботи розроблено змістові модулі та методичні рекомендації для викладачів педагогічних дисциплін щодо організації професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, спрямованої на формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Кількісно-якісним аналізом результатів дослідно-експериментальної роботи підтверджено ефективність і доцільність упровадження у процес підготовки майбутніх учителів педагогічних умов формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. Так, в експериментальній групі на 13,23 % зросла кількість студентів з високим рівнем сформованості, на 12,58 % – із середнім рівнем; кількість студентів-респондентів з низьким рівнем

зменшилася, відповідно, на 25,81 %. У контрольних групах високий рівень сформованості пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу зріс на 1,71 %; середній – на 2,85 %; низький зменшився на 4,56 %.

За результатами формувального етапу експерименту встановлено суттєве підвищення як загального рівня формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, у порівнянні з результатами студентів контрольної групи. Це свідчить про правомірність зроблених наукових припущень, ефективність апробованої моделі, підтверджує необхідність врахування виділених у дослідженні педагогічних умов для подолання суперечностей, виокремлених у процесі формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Результати дослідження дають підстави стверджувати, що гіпотеза та вихідна методологія є коректними, визначені завдання реалізовано, мета досягнута, одержані результати мають важливе значення для підвищення ефективності формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні шляхів підвищення рівня сформованості пізнавально-інтелектуальної компетентності здобувачів освітньо-кваліфікаційного рівня магістр, а також у системі післядипломної педагогічної освіти та самоосвіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н. Професійні якості вчителів та вихователів в оцінці німецьких педагогів ХХ століття / Н. Абашкіна // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: [зб. наукових праць / наук. ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало]. – К., 2003. – С. 471–478.
2. Абдулліна О. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений. / О. Абдулліна – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
3. Абдулліна О. Задачи и место педагогической практики в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей // Вопросы совершенствования руководства педагогической практикой студентов педвуза / О. Абдулліна. – М., 1976. – с. 12–14.
4. Абдулліна О. Педагогическая практика студентов: Уч. пособие для студентов пед. ин-тов. / О. Абдулліна, Н. Загрязкина – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 175 с.
5. Абульханова-Славская К. Психология и сознание личности (Проблемы методологий, теорий и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. / К. Абульханова-Славская – М.: Моск. псих.-соц. ин-т, Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
6. Авдеева Н. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Н. Авдеева // : Педагогика. – 2003. – №5. – С. 34-39.
7. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : Підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів / А. Алексюк – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
8. Андреев В. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. Андреев. – М. : Высш. шк., 1981. – 240 с.
9. Ананьев В. Человек как предмет познания / В. Ананьев – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.

10. Андрущенко В. Теоретико-методологічні засади реформування вищої освіти в Україні / В. Андрущенко // Педагогічна газета. – 2000. – № 12. – С. 1–2.

11. Архангельский С. Некоторые новые задачи высшей школы и требования к педагогическому мастерству / С. Архангельский, – М. : Знание, 1976. – 39 с.

12. Антоненко Е. Формирование интеллектуально-познавательной компетентности как фактора развития культуры самостоятельной учебной деятельности обучающихся (на примере суворовского военного училища) // Автореф. дис. ... кан. пед. наук. – Владикавказ. – 2010. – 24 с.

13. Артюшина М. Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04: «Теорія і методика професійної освіти» / Артюшина Марина; НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. – 20 с.

14. Артюшина М. Інноваційний підхід у викладанні психолого-педагогічних дисциплін у вищих закладах освіти України. / М. Артюшина // Вісник НТУУ —КПІ. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – № 3. – С. 70–75.

15. Асташова Н. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н. Асташова – М. : Московский психолого-социальный институт, 2000. – 272 с.

16. Афанасьев В. О структуре целостной системы / В. Афанасьев // Философские науки. – 1980. – № 3. – С. 84–95.

17. Бабаев Э. Содержание и структура практической готовности учителя к воспитательной работе в школе: Метод. рекомендации / Под ред. В. Сластенина. – М. : Прометей, 1989. – 32 с.

18. Бабанский Ю. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.

19. Бабанский Ю. Избранные педагогические труды / М. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.



20. Бандура О. Самоактуалізація як механізм формування інтегрованого стилю життя особистості / О. Бандура // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : Наук.-методологічний збірник. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.

21. Барбіна Є. Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя / Є. Барбіна // Збірник наукових праць: Педагогічні науки. – Вип. 27. – Херсон: Видавництво ХДПУ. – С. 96–99.

22. Батищев Г. Найти и обрести себя. Особенности культуры глубинного общения / Г. Батищев // Вопросы философии. – 1995. – М9 3. – С. 103 – 129.

23. Белякова І. Проблема формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів / І. Белякова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / за ред. Н.С. Побірченко. – Умань: ПП Жовтий, 2012. – Вип. 43. – С. 14-18.

24. Беспалько В. Образование и учение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В. Беспалько – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2002. – 352 с.

25. Беспалько В. Основы теории педагогических систем : проблемы и методы психол.-пед. обучения техн. обучающих систем / В. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.

26. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 203 с.

27. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1: Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання / І. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.

28. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи : колективна монографія / М-во освіти і науки України, Програма розвитку Організацій Об'єднаних Націй у рамках проекту

«Освітня політика та освіта «рівний – рівному» [під заг. ред. О. Овчарук]. – К. : К. І. С, 2004. – С. 45–51.

29. Бойчук Ю. Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя: автореф. дис. ... докт. пед. наук :13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. Бойчук / – Харків, 2010. – 44 с.

30. Божович Л. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 468 с.

31. Болотін Ю. Тенденції та закономірності становлення загальнопедагогічних дисциплін в Україні / Ю. Болотін, М. М. Окса. – Мелітополь, 1997. – 202 с.

32. Болотов В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. Болотов, В. Сериков // Педагогіка. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

33. Бондар В. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. Бондар – К. : Вересень, 1996. – 129 с.

34. Болонська декларація «Європейський простір вищої освіти» (Болонья, 19 червня 1999 р.). / 3 кн. «Вища освіта в Україні»: навч. посіб. / В. Кремень, С. Ніколаєнко, М. Степко та ін. / за ред. В. Кременя, С. Ніколаєнка. – К. : Знання, 2005. – 327 с.

35. Бондаревская Е. Совершенствование педагогической практики студентов в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы / Е. Бондаревская // Повышение профессиональной подготовки учителя в условиях педагогической практики. – Ростов-на-Дону, 1987. – с. 7–12.

36. Бондаревская Е. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. Бондаревская // Педагогіка. – 1997. – № 4. – С. 11–17.

37. Бондаревская Е. Ценности личностно ориентированного образования / Е. Бондаревская // Педагогіка. – 1995. – № 4. – С. 14–19.

38. Бочарова В. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника: автореф. дис.... докт. пед. наук: 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Валентина Бочарова. – М., 1991. – 32 с.

39. Браже Т. Основные принципы совершенствования профессиональной квалификации учителей в ИИУ / Т. Браже // Совершенствование профессиональных знаний и умений учителя в процессе повышения его квалификации: Сб. научных трудов. – М.: АПН СССР, 1982. – С. 18–33.

40. Бреус С. Формування виховних вмінь майбутнього вчителя в процесі педагогічної підготовки // автореф. дис. ... кан. пед. наук: 13.00.01 «Теория и история педагогики» / С. Бреус ; Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 1995. – 22 с.

41. Будавей В. Теория и методология программного подхода в планировании научно-технического прогресса / В. Будавей. – М.: Мысль, 1980. – 207 с.

42. Булда А. Формування громадянської компетентності учнів у процесі навчання правознавства: Навч.-методич. посібник для студентів / А. Булда, Т. Смагіна. – К.: НПУ, 2010. – 88 с.

43. Буляева С. Проблемы единства фундаментальных и профессиональных знаний и построение учебных предметов в вузе / С. Буляева, З. Решетова // Современная высшая школа. – 1986. – № 2. – С. 205–216.

44. Васильковская С. В. Психологические условия формирования профессионального самосознания : автореф. дис.... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / С. В. Васильковская. – К., 1987. – 17 с.

45. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.

46. Віаніс-Трофименко К., Лісовенко Г. Підвищення професійної компетентності педагога / Катерина Віаніс-Трофименко, Галина Лісовенко. – Х. : Основа, 2007. – 176 с.

47. Витлин Ж. Развитие общей и профессиональной культуры учителя иностранного языка / Ж. Витлин // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 6. – С. 50–53.

48. Вишневський О. Система вартостей і стратегія виховання / О. Вишневський // Цінності освіти і виховання. Наук.-метод. збірник / за ред. О. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 35–39.

49. Веригина Н. Становление индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя в процессе педагогической подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессиональной педагогики» / Н. Веригина – Чита, 2006. – 22 с.

50. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / за ред. В. Кременя ; автор. кол.: М. Степко, Я. Болюбаш, В. Шинкарук, В. Грубінко, І. Бабин. – Тернопіль, 2004. – 384 с.

51. Владиславлев О. Непрерывное образование : проблемы и перспективы / О. Владиславлев. – М. : Мол. гвардия, 1978. – 176 с.

52. Войтенко О. Розвиток творчих здібностей школярів на уроках літератури / О. Войтенко // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – Харків: ХДПУ, 1997. – С. 17–21.

53. Воловник В. Педагогічні умови діагностування рівня підготовки фахівців // Славянський педагогічний Собор : матеріали I Міжнародного конгреса / Воловник . – Тирасполь : Полиграфист, 2002. – С. 421–423.

54. Волощук І. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості / І. Волощук. – К.: Пед. думка, 1998. – 360 с.

55. Вольчева Г., Козак Ю. Практичний інструментарій професійної діяльності педагогічних кадрів в освітньо-оздоровчих дитячих закладах: із досвіду роботи Українського дитячого центру «Молода гвардія» / Г. Вольчева, Ю. Козак // Робочий блокнот слухача школи педагога-організатора / за ред. Вольчевої Г. – Одеса: ВМВ, 2015 – 204с.

56. Высоцкий С. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе

обучения / С. Высоцкий / Наук. вісник Південноукраїнського держ. пед. ун. ім. К. Д. Ушинського: Збірник наук. праць. – Одеса, 1999. – Вип. 8–9. – С. 90–94.

57. Гальперин П. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач / П. Гальперин, В. Данилова // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 31–38.

58. Гільбух Ю. Діагностика мислительних здібностей / Гільбух Ю // Радянська школа. – 1990. – №12. – С. 19-26.

59. Глоссарий современного образования / Под ред. проф., д-ра ист.наук В. Астаховой и чл.-корр. Академии пед. наук Украины А. Сидоренко. – Харьков : ОКО, 1998. – 272 с.

60. Глузман А. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: Монография / А. Глузман.– К. : Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.

61. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – 2 вид., доповнене й виправлене. – Рівне: Волинські обереги, 2014. – 552 с.

62. Гриньова В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: Теоретичний та методичний аспекти: [монографія] / В. Гриньова.– Харків: Основа,1998. – 300 с

63. Гришанова Н. Развитие компетентности специальий как важнейшее направление реформирования профессионального образования. Десятый симпозиум. Квалиметрия в образовании: методология и практика / Под науч. ред. Н. Селезневой и А. Субетто. Кн. 6. – М., 2002.

64. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. №1392 // Офіційний вісник України. – 2012. – № 11.

65. Деркач А. Акмеология: Учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – Питер : СПб., 2003. – 256 с.

66. Деркач А. Взаимосвязь структурных компонентов состояния психической готовности студентов к педагогической деятельности /

А. Деркач // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / под ред. А. Бодалева, В. Ляудис. – М., 1980.– 25 с.

67. Дзюбенко І. Гра як засіб набуття у школі необхідних життєвих компетентностей / І. Дзюбенко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / за ред. М. Мартинюка. – К.: Наук. Світ, 2007. – С. 54-58.

68. Дзюбенко І. Гуманізація освіти: урок-ліцей / І. Дзюбенко // Збірник наукових праць. Частина 1. – К.: Міленіум, 2005. – С. 95-100.

69. Дзюбенко І. Заняття з дисципліни «Педагогічна майстерність». Тема: Вивчення твору «Стариган із крилами» / І. Дзюбенко // Інтерактивне навчання у вищій та середній загальноосвітній школі: збірник розробок аспірантів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / за ред. Г. Коберник [та ін.] – Умань : ФОП Жовтий, 2014. – 165с.

70. Дзюбенко І. Інноваційний підхід до формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів/ І. Дзюбенко // Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка / за ред. А. Нісімчука , В. Бенери – Кременець: ВЦ КОГПІ ім Тараса Шевченка, 2013.Вип.1. - С. 31-33.

71. Дзюбенко І. Методологічні підходи до створення педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх учителів / І. Дзюбенко // Педагогічна майстерність: методологія, теорія, технології: Матер. І Міжнар. наук.-прак. інтернет-конференції / за ред.О. Біди. – Черкаси, 2014. – С. 34-36.

72. Дзюбенко І. Проблема єдності теорії і практики у підготовці вчителя нової генерації / І. Дзюбенко // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / за ред. Н. Побірченко.– Умань: ПП Жовтий, 2010. – Вип. 1. – С. 139-143.

73. Дзюбенко І. Проблема формування компетентностей майбутніх учителів у педагогічній теорії та практиці/ І. Дзюбенко // Nauczanie i uczenie

sie w działaniu / pod redakcja naukowa Malgorzati Jaqodzinskiej. – Плоцьк, 2013. – С. 211-219.

74. Дзюбенко І. Структура формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів / І. Дзюбенко // Методичний вісник науково-дослідницької лабораторії дидактики початкової освіти: Дидактика початкової школи: Реалізація технологічного та компетентнісного підходів: Матер. Між нар. інтернет-конференції / за ред. І. Осадченко. – Миколаїв, 2015. – С. 15-17.

75. Дзюбенко И. Сущность понятий компетентность и компетенция / И. Дзюбенко // Азимут научных исследований: Педагогика и психология / под ред. А. Коростелёва. – Тольятти: НП «Институт направленного образования», 2013. – С. 18-20.

76. Дзюбенко І. Формування пізнавально-інтелектуальної компетентності в системі підготовки майбутнього вчителя / І. Дзюбенко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / за ред. М. Мартинюка. – Умань: ПП Жовтий, 2010. – С. 179-184.

77. Дзюбенко І. Формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів / І. Дзюбенко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / за ред. М. Мартинюка. – Умань: ФОП Жовтий, 2013. – Ч.2. - С. 123-128.

78. Дзюбенко І. Формування пізнавально-інтелектуальної компетентності як важливого чинника професійної компетентності майбутнього вчителя / І. Дзюбенко // Формування компетентного фахівця в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу: матер. Всеукраїнського наук.-метод. семінару / за ред. Ярошинської О. – Умань: ПП Жовтий, 2013. – С. 22-24.

79. Дзюбенко І. Формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема / І. Дзюбенко // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки / за ред. Л. Пашук. – Луцьк, 2014. – С.124-128.

80. Дробноход М. Актуальні проблеми розвитку післядипломної освіти керівних і педагогічних кадрів на сучасному етапі / М.Дробноход // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3, № 2.

81. Дружилова С. Этапы формирования профессиональной компетентности / С. Дружилова // Непрерывное образование как условие развития творческой личности: Сб. мат. Фестиваля педагогического творчества, 28–29 августа 2000 г. – Новокузнецк: ИПК, 2001. – С. 32–36.

82. Євдокимов В. Організація самостійної роботи студентів з педагогіки / В. Євдокимов. – Х.: ХДПУ, 2000. – 160 с.

83. Елканов С. Профессиональное самовоспитание учителя: Кн. для учителя / С. Елканов. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.

84. Єрмакова І. Модель підготовки майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін до використання дослідницьких технологій у професійній діяльності / І. Єрмакова // Наукові праці – К., 2011. – 124с.

85. Єсіна Н. Формування творчих умінь майбутнього вчителя в інтелектуально-ігровій діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Єсіна – Харків, 2008. – 207 с.

86. Жеребкина В. Формирование педагогической компетентности будущих учителей в процессе обучения в вузе: автореф. дис.... канд. пед. наук Валентина Жеребкина. – Челябинск, 2001. – 18 с.

87. Заболотний О. Формування дослідницьких умінь учнів у процесі вивчення синтаксису української мови [Електронний ресурс] : – Режим доступу:

<http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/3/statti/2zabolotny/zabolotny.htm>

88. Завіна В. Формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів початкових класів. / Віталій Завіна // Рідна школа. – 2007. – № 4.

89. Завіна В. Теоретичні основи розробки системи формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів початкових класів / Віталій Завіна // [Вісник Житомирського державного університету](#)



[імені Івана Франка. – вип. 25 / ред. кол.: П. Саух, О. Дубасенок, Т. Шевчук \[та ін.\]. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 282 с.](#)

90. Загашев И. Критичне мислення: технологія розвитку / И. Загашев, С. Заїр-Бек. – Спб. : Альянс-Дельта. 2003. – С. 264–279.

91. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта України. – 2014. – № 17. – С. 2–8.

92. Збірник нормативно-правових документів з вищої освіти / за заг. ред. С. Ніколаєнка ; упор.: В. Шинкарук, А. Кудін, К. Левківський та ін. – К., 2007. – 87 с.

93. Зверева В. Диагностика профессиональной деятельности учителя. / В. Зверева // Мир и образование. – 1996. – № 3. – С. 66.

94. Зеер Э. Психология профессионального образования: учебное пособие / Э. Зеер. – Екатеринбург, 2000. – 368 с.

95. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

96. Зимняя И. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

97. Зязюн І. Педагогічна майстерність: підручник / І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та ін. / за ред. І. Зязюна – 3-тє вид., доповн. і переробл. – К.: СПД Богданова А.М. – 2008. – 376 с.

98. Зязюн І. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навч. посіб. / І. Зязюн, Н. Базилевич, Т. Дмитренко та ін. / за ред. І. Зязюна. – К.: СПД Богданова А. М. – 2008. – 462 с.

99. Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб / І. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

100. Зязюн И. Социальная зрелость и педагогическое мастерство учителя / И. Зязюн, Н. Лебедик // Советская педагогика. – 1991. – № 6. – С.74–78.

101. Зязюн І. Філософія сучасної професійної освіти посіб / І. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К.: Віпол, 2000. – С. 11–57.
102. Иванова Т. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы / Т. Иванова // Стандарты и мониторинг. – 2004. – № 1. – С. 16–20.
103. Иконникова Н. Социальная коммуникация: понятие, символическое содержание / Н. Иконникова // Личность. Культура. Общество. – 2001. – Вып. 3. – С. 193–208.
104. Иконникова С. На пороге гражданской зрелости (об активной жизненной позиции современного человека) / С. Иконникова, В. Лисовский. – Л.: Лениздат. – 1982. – 176 с.
105. Ильин В. Реализация идей целостного подхода к профессиональной подготовке учителя / В. Ильин // Творческое наследие А. С. Макаренко и совершенствование подготовки педагогических кадров. – Полтава, 1988. – С. 22–23.
106. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 238 с.
107. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / упор. : О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : АПН України, 2002. – 136 с.
108. Исаев И. Профессионально педагогическая культура преподавателя: воспитательный аспект / И. Ф. Исаев. – Москва-Белгород: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
109. Исаев И. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Исаев. – Москва-Новгород, 1993. – 219 с.
110. Ігнатенко П. Громадянське виховання: історичний аспект / П. Ігнатенко, Л. Крицька // Шлях освіти. – 1997. – № 1. – С. 38-43.

111. Історія педагогіки: типова програма та організаційно-педагогічні завдання для педагогічного університету / упор.: Л. Вовк. – К.: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2006. – 115 с.
112. Каган М. Мир общения / М. Каган – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
113. Каган М. Системный подход и гуманитарное знание / М. Каган // Избр. статьи. – Л.: Изд-во ЛГУ. – 1991. – 384 с.
114. Казакина М. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе / М. Казакина – Л.: ЛГПИ, 1989. – 83 с.
115. Казаринов А. Технология педагогического эксперимента / А. Казаринов. – Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 1999. – 191 с.
116. Калінін В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід / В. Калінін // монографія / за ред. О. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 131–149.
117. Калінін В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 : «Теорія і методика професійної освіти» / В. Калінін. – Житомир, 2005. – 21 с.
118. Кан-Калик В. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя / В. Кан-Калик – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
119. Кан-Калик В. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе: Учебн. пособие для студентов пед. ин-тов В. Кан-Калик, В. Хазан – М.: Просвещение, – 1988. – 255 с.
120. Карлінська Я. Формування інформаційної компетентності студентів комерційних коледжів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін : дис.. ... канд.пед.наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Житомир, 2010. – 268 с.
121. Карлінська Я. Проблеми інформатизації освітнього простору технікуму / Я. Карлінська // Наука, освіта, суспільство очима молодих : матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф. студентів та молодих науковців, 10–11 трав. 2006 р., м. Рівне. – Рівне : РДГУ, 2006. – С. 118–121.

122. Карпова Л. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : дис. ... канд.пед.наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти – Харків, 2003. – 207 с.
123. Карпенчук С. Теорія і методика виховання: Навч. посіб.-2-ге вид., допов. І переробл / С. Карпенчук. – К.: Вища шк., 2005. – 343 с.
124. Карпова Л. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04– теорія і методика професійної освіти – Х., 2004. – 20 с.
125. Кічук Н. Формування творчої особистості вчителя / Н. Кічук. – К. : Либідь, 1991. – 96 с.
126. Кларин М. Проблема критериев эффективности психолого-педагогической подготовки будущих учителей / М. Кларин, Е. Силяева // Психолого-педагогическая подготовка учителей. – М., 1988. – С. 82 - 106.
127. Коберник О. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі / О. Коберник. – К: Науковий світ, 2001 р. – 182 с.
128. Коберник Л. Конфліктні форми поведінки: виникнення та подолання в юнацькому віці: Методичні рекомендації / Л. Коберник – Умань: Алмі, 2009р. – 77 с.
129. Коваленко В. Філософія освіти у спадщині Дж. Дьюї / В. Коваленко. – Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 10.
130. Ковальчук Л. Основи педагогічної майстерності: Навч. посібн / Л. Ковальчук – Львів: видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – 608 с.
131. Козиев В. Формирование профессиональных качеств личности учителя / В. Козиев – Л., 1987. – 115 с.
132. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. Овчарук. – К. : «К.І.С», 2004. – 112 с.

133. Кон И. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
134. Кондаков Н. Логический словарь-справочник / Н. Кондаков – М. : Наука, 1975. – С. 25.
135. Коновалова Е. Функціональні обов'язки учасників освітнього процесу при впровадженні в практику портфоліо як методу оцінювання / Е. Коновалова // Практика адміністративної роботи в школі. – 2005. – № 5. – с. 20–22.
136. Конюхов Н. Словарь-справочник практического психолога / Н. Конюхов. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 224 с.
137. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2000. – № 6.
138. Корнетов Г. Всемирная история педагогики: Цивилизационный подход / Г. Корнетов // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 23–29.
139. Краевский В. Предметное и общественное в образовательных стандартах / В. Краевский, А. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 44–53.
140. Краевский В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ стандартах / В. Краевский. – М.: Педагогика, 1977. – 264 с.
141. Краевский В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. Краевский, А. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.
142. Кремень В. Час вимагає учителя з новими якостями / В. Кремень // Освіта. – 2006. – 16–23 серпня. – С. 4–5.
143. Краткий словарь иностранных слов / [Слава Локшина](#). – 5-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык, 1977. – 351 с.
144. Крупник Е. Теоретические аспекты психологической культуры межличностных взаимоотношений / Е. Крупник, П. Сизова // Мир психологии – 2001. – № 3. – с. 40–42.

145. Крюкова Е. Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация / Е. Крюкова. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 58–61.

146. Кримський С. Формування українсько гуманітарного простору шлях до національної консолідації: Круглий стіл в Національному інституті стратегічних досліджень з обговорення Послання Президента України до Верховної Ради України [Електронний ресурс] : – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/Table/161106/161106.htm>

147. Крысин Л. Толковый словарь иноязычных слов / Л. Крысин. – М.: Эксмо, 2008. – 944 с.

148. Кузьмина Н. Методы исследования педагогической деятельности / Н. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1980. – 143 с.

149. Кузьмина Н. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения деятельности / Н. Кузьмина. – М.: Просвещение, 1990. – 103 с.

150. Кузьмина Н. Способности, одаренность, талант учителя деятельности / Н. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1985. – 32 с.

151. Кузьмінський А. Педагогіка: Підручник / А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К.: Знання, 2007. – 447 с.

152. Куницкая Ю. Философско-теоретические основания изучения педагогического профессионализма / Ю. Куницкая // Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 21–25.

153. Курлянд З. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя / З. Курлянд. – Одесса, 1992. – 112 с.

154. Лазарев В. Деятельностный подход к пониманию качества профессионального образования / В. Лазарев // Система обеспечения качества в дистанционном образовании. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2000. – Вып. 1. – С. 19–22.

155. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» В. Ландшеер // Перспективы: вопросы образования. – 1998. – № 1. – С. 37.

156. Левитан К. Культура педагогического общения: учеб. пособие / К. Левитан. – Иркутск, 1985. – 140 с.
157. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность / А. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 368 с.
158. Леонтьев А. Потребности, мотивы, эмоции / А. Леонтьев. – М.: МГУ, 1971. – 38 с.
159. Лернер И. Процесе обучения и его закономерности / И. Лернер.– М.: Знание, 1980. – С. 34.
160. Линенко А. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04: «Теорія і методика професійної освіти» / А. Линенко ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1996. – 44 с.
161. Лобанова Н. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя системы повышения квалификации и подготовки специалистов как условие совершенствования их образования: проблемы, поиски, опыт / Н. Лобанова. – СПб., 1992. – С. 12–19.
162. Лобанова Н. Тенденции совершенствования педагогической компетентности и мобильности педагогов на современном этапе / Н. Лобанова. – СПб.: РАО ИОВ, Межвузовский сборник научных трудов, 1985. – С. 87–90.
163. Лозова В. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів / В. Лозова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Матеріали міжвуз. наук.-практ. конфер. – Харків: ОВС, 2002. – С. 3–8.
164. Луговий В. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. Луговий / за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 196 с.
165. Майборода В. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.) / В. Майборода. – К.: Либідь, 1992. – 196 с.

166. Макаренко А. Воспитание гражданина / А. Макаренко ; сост. Р. Бескина, М. Виноградова. – М.: Просвещение, 1988. – 308 с.
167. Макарова Л. Развитие стиля педагогической деятельности преподавателя вуза / Л. Макарова // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 72–80.
168. Максименко С. Общая психология / С. Максименко, – М. : «Реал-бук», К.: «Ваклер» – 1999. – 528 с.
169. Максимова Т. Використання ППЗ GRAN1 в процесі формування професійно-евристичної діяльності студентів технічних вузів / Т. Максимова // Дидактика математики: проблеми і дослідження. – Вип. 21. – Донецьк : Фірма ТЕАН, 2004. – С. 119–123.
170. Маркова А. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6.– С. 27–31.
171. Маркова А. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8.– С. 87–89.
172. Маркова А. Психология профессионализма / А. Маркова. – М.: Просвещение, 1996. – 308 с.
173. Маркова А. Мотивация специалиста к совершенствованию профессиональной деятельности /А. Маркова. – М., 1996. –52 с.
174. Маслов В. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: Навчальний посібник / В. Маслов. – Тернопіль: Астон, 2007.
175. Маслов В. Принципи менеджменту в установах освіти / В. Маслов, В. Шаркунова // Освіта і управління. –1997. – № 1. – С. 97–101.
176. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу – М.: Смысл, 1997. – 688 с.
177. Методические рекомендации по классификации методов активного обучения. – Киев, 1992. – 15 с.
178. Методы изучения профессиональной направленности личности учителя // Сборник научных трудов / под ред. Ю. Кулюткина, Г. Сухобской.–



Л.: НИИ ООВ, 1980. – 117 с.

179. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособ. / под ред. Н. Кузьминой. – М. : Народное образование, 2002. – 208 с.

180. Михайліченко М. Громадянська компетентність майбутніх учителів: Навчальний посібник / М. Михайліченко. – Київ-Тернопіль, НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2008. – 128.

181. Михальченко М. Сучасна соціальна філософія. Курс лекцій. Видання у 2-х томах / М. Михальченко, В. Андрущенко – К: Генеза, Друге видання, 1996.

182. Мільто Л. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач: навч. посіб. / Л. Мільто – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 156 с.

183. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю. Кулюткина, Г. Сухобской.– М.: Педагогика, 1981. – 120 с.

184. Мороз А. Профессиональная адаптация выпускника педвуза: автореф. дис. ... докт. пед. наук / А. Мороз – К., 1983. – 50 с.

185. Морозов К. Математическое моделирование в научном познании / К. Морозов. – М.: Мысль, 1969. – 215 с.

186. Насонова Е. Формирование индивидуального стиля деятельности педагога-валеолога в процессе педагогической практики: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Елена Насонова – Москва, 2001. – 268 с.

187. Наход С. Щодо питання визначення основних протиріч у професійній підготовці психологів у вищих навчальних закладах / С. Наход // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2013. – № 2 (6).

188. Неуймин Я. Модели в науке и технике. История, теория, практика / Неуймин Я. – Л.: Наука, 1984. – 189 с.

189. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / за ред. І. Зязюна – К.: ВІПОЛ, 2000 – 636 с.

190. Нечаева О. Проблема формирования мотивации в учебной деятельности / О. Нечаева // Дайджест. Школа – парк. – 2004. – № 1–2.
191. Низамов Р. Активизация учебной деятельности учащихся / Р. Низамов. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1989. – 62 с.
192. Ніколаєнко, С. Реформа вищої освіти і Болонський процес: Інформаційні матеріали С. Ніколаєнко. – К.:КНТЕУ, 2007. – 46 с.
193. [Новий тлумачний словник української мови : В 4-х т.; 42 000 слів. Т. 1 : А-Є / упор.: В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконт, 1999. – 910 с. – \(Нові словники\). – ISBN 966-7173-02-X : 4.17.](#)
194. Новикова Т. Рекомендації з побудови різних моделей і використанню портфоліо учнів основної й повної середньої школи / Т. Новикова, А. Прутченков, М. Пінська // Профільна школа. М. – 2004. – С. 4–11.
195. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: «К.І.С.», 2003. – 296 с.
196. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.
197. Ожегов С. Словарь русского языка/ С. Ожегов / под ред. И. Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. –М. : Русский язык, 1990. – 917 с.
198. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь – М. : Высш. шк., 1990. – 382 с.
199. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования / Оценка качества профессионального образования / Б. Оскарссон Доклад / под общ. ред. В. И. Байденко, Дж. Ванн Зантворта. – Европейский фонд подготовки кадров (ЕФО). Проект ДЕЛФИ. – М., 2001.
200. Основи педагогіки вищої школи. Навчально-методичний комплекс для аспірантів і магістрів / укладачі: Л. Вовк, О. Падалка, Р. Семерникова. – К., 2005. – 59 с.

201. Павлютенков Е. Профессиональное становление будущего учителя / Е. Павлютенков // Советская педагогика. – 1990. – № 11. – С. 64–69.
202. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / Курлянд З., Хмелюк Р., Семенова А. та ін.; за ред. З. Курлянд. – [3-е вид. перероб. і доп.]. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
203. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. Слостенин, И. Исаев, А. Мищенко, Е. Шиянов. – 4-е изд. – М., 2002. – 512 с.
204. Педагогіка: Навчально-методичний комплекс для педагогічного університету/ укл. Вовк Л., Панченко Г., Падалка О. та ін. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. – 75 с.
205. Педагогічна майстерність: Підручник / за ред. І. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
206. Педагогічна майстерність учителя: Навч. посіб. / за ред. В. Гриньової, С. Золотухіної. – Харків: «ОВС», 2006. – 224 с.
207. Педагогічна освіта України: національні традиції та європейські інновації // Матеріали науково-практичної конференції. - Секція 4. - Проблеми змісту педагогічної підготовки в умовах європейського освітнього та інтеграційного процесу / за заг.ред. Л. Вовк, О. Падалки. - К.: «МП Леся», 2006. – 240 с.
208. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / С. Сисоєва, А. Алексюк, П. Воловик та інш.: За ред. С. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001 – 502 с.
209. Пересторонина И. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка / И. Пересторонина // Научное исследование и российское образование: идеи и ценности 21 века. Материалы 6-й междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей 3–4 апреля 2003 года ; сост. Н. В. Фанькина. – М.: АПК и ПРО, 2003. – С. 177–181.

210. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навчальний посібник / О. Пехота та ін. – К.: В-во А.С.К., 2003. – 240 с.

211. Пидкасистый П. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : теоретико-эксперимент. исслед. / П. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1982. – 240 с.

212. Підласий І. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. Підласий – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – С. 188–230.

213. Пікельна В. С. Управління школою: у 2 ч. / В. С. Пікельна. – Х.: Вид. гр. «Основа», 2004. – Ч. 1. – 112 с. (Бібліотека журналу «Управління школою»). – Вип.6 (18).

214. Подласый И. Педагогика. Новый курс: : Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. / И. Подласый. – М.,1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

215. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / О. Пометун, В. Пироженко / за ред. О. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

216. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. / Під заг. ред. О. Овчарук – К. : К.І.С., 2004. – 111 с.

217. Починок Є. Компетентність як фундаментальна професійна якість майбутнього вчителя початкових класів / Є. Починок // Імідж сучасного педагога. - Полтава, 2012. – No 7 (126). – С. 41-43.

218. Почуєва О. Моделювання в теорії управління освітніми процесами / О. Почуєва / Збірник тез Всеукраїнської Інтернет-конференції (26 листопада – 03 грудня 2012 року). – Режим доступу: [http://www.zoippro.zp.ua/pages/el\\_gurnal/pages/vip10.html](http://www.zoippro.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip10.html) .

219. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді і спорту України. – 2012. – № 4–5. – С. 3–56.

220. Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/36816/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/).

221. Професійна діяльність і компетентність педагога. Сучасні підходи: навчально-методичний посібник ; упор. В. Петроченко. – Запоріжжя: КЗ «ЗОЦТКУМ» ЗОР, 2011. – 40 с.

222. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія / О. Дубасенюк, О. Вітвицька, Н. Сидорчук, О. Спірін, Н. Якса та ін. / за заг. ред. проф. О. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 322 с.

223. Професійна освіта: Словник: навч. посіб. / за ред. Н. Г. Ничкало ; упор.: С. У. Гончаренко та ін. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.

224. Професійна підготовка педагогічних працівників: Науково-методичний збірник / за ред. докт. пед. наук О. Дубасенюк та докт. пед. наук Л. Пуховської. – К., Житомир: Житомир. держ. пед. ун-тет, 2000. – 270 с.

225. Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект / под ред. С. Вершловского, Л. Лесохиной. – М.: Педагогика, 1982. – 144 с.

226. Профессиональный автопортрет (дневник-пакет методик профессионального самопознания и самоопределения будущего учителя) / Пехота Е., Журомская Л., Шепетуша Н. – Кривой Рог, 1998. – 79 с.

227. Прядехо А. Алгоритм развития познавательных способностей учащихся / А. Прядехо // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 8–15.

228. Психологія: методичний посібник з курсу «Психологія». 11 клас. Профільний рівень \ Н. Шикирава, Т. Мараховська, О. Сірош, О. Манжула та ін. – Житомир : 2012. – 179 с.

229. Психологическая диагностика: проблемы исследования / под ред. К. Гуревича. – М.: Педагогика, 1981. – 232 с.
230. Пуховська Л. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л. Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
231. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 1999.
232. Радул В. Соціально-педагогічна зрілість / В. Радул – Кіровоград: «Імекс ЛТД», 2002. – 242 с.
233. Радул В. Основи професійного становлення майбутнього вчителя: навчальний посібник / В. Радул, В. Кравцов, М. Михайліченко – Кіровоград, РВВ КДПУ, 2006. – 215 с.
234. Радянський енциклопедичний словник / А. Прохоров, М. Гиляров, Е. Жуков та ін. – М.: Радянська енциклопедія, 1980. – 1600 с.
235. Рибалка В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді / В. Рибалка // Психологія особистісно-орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : наук.-метод. посібник / наук. ред. В. Рибалка. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. – С. 80 – 89.
236. Родигіна І. Формування основних груп компетентностей учнів: продуктивне навчання / І. Родигіна / Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 1. – С. 27–31.
237. Рузавин Г. Парадигма самоорганизации как основа нового мировоззрения / Г. Рузавин // Свободная мысль, – 1993. – № 17, 18.
238. Румшинский Л. Математическая обработка результатов эксперимента / Л. Румшинский – М.: Наука, 1971. – 192 с.
239. Рыжаков М. Ключевые компетенции: возможности применения / М. Рыжаков // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 4. – 20 с.
240. Савченко О. Зміст шкільної освіти на рубежі століть / О. Савченко // Шлях освіти. – 2000. – №3. – С. 2–6.

241. Савченко О. Удосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів у контексті модернізації шкільної освіти / О. Савченко // Науковий вісник Миколаївського державного університету. – Випуск 12. Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Т. 1. – Миколаїв: МДУ, 2006. – С. 22–37.
242. Сериков Г. Управление образованием: Системная интерпретация: монографія / Г. Сериков. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 664 с.
243. Семиченко В. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід / В. Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К.: ВПОЛ, 2000. – С. 176–203.
244. Семиченко В. Психологія педагогічної діяльності: [навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл.] / В. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
245. Серьожникова Р. Основи психології і педагогіки: навч. пос. / Р. Серьожникова, Н. Пархоменко, Л. Яковицька. – Київ: Центр навч. літератури, 2003. – 243 с.
246. Сидорчук Н. Мала академія наук як форма організації наукової діяльності учнів : методичні рекомендації Н. Сидорчук, О. Антонова. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – 35 с.
247. Синенко В. Професіоналізм учителя / В. Синенко // Педагогіка. – 1999. – № 5.
248. Синенко В. Професіоналізм как категория педагогической науки / В. Синенко // Современный учитель: стандарты профессионализма. Сб. научно-методических статей . – Новосибирск: НИПКиПРО, 2000 – С.7-22.
249. Система педагогічної освіти та педагогічної інновації. Аналітичне дослідження / В. Олійник (керівник проекту) та ін. – Полтава-Київ, ПОШПО, 2003.
250. Скаткин М. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении ( Материалы к научной конференции по дидактике 11-13 мая ) / Скаткин М. – М., 1965. – 48 с.

251. Сластенин В. Формирование профессиональной культуры учителя / В. Сластенин. – М.: Прометей, 1993, – 178 с.
252. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. — 2-е видання, випр. і доп. К: [Українська радянська енциклопедія](#), 1985, — 966с.
253. Современный словарь иностранных слов. – М.: Иностранная литература, 1993. – 606 с.
254. Современный толковый словарь русского языка ; сост. Л. Прокофьева. – СПб.: Норинт, 2005 – 960 с.
255. Соколова С. Формирование педагогической компетентности будущего преподавателя: дисс. ... канд. пед. наук : 13. 00. 08 / Соколова Светлана. – Волгоград, 2004. – 196 с.
256. Спирин Л. Формирование профессионально – педагогических умений учителя-воспитателя / Л. Спирин. – Ярославль: ЯГПИ, 1976. – 82 с.
257. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – С. 12–13.
258. Суходольский Г. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности [Текст] / Г. Суходольский. – Л.: ЛГУ, 1976. – 120 с.
259. Сухомлинський В. Народження громадянина // Вибрані твори. В 5 т. / В. Сухомлинський – К., 1977. – Т. 3. – С. 283-582.
260. Сухомлинський В. Методика виховання колективу / Вибр. тв.: в 5 т. / В. Сухомлинський – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 430–431.
261. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: Монографія / за ред. Н. Ничкало. – К. – 450 с.
262. Сучасний тлумачний словник української мови: 65 тисяч слів / за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. Дубічинського. – Харків: ВД «ШКОЛА», 2006. – 1008 с.
263. Татур Ю. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Матер. ко второму засед. методолог. семинара / Ю. Татур. – М. :



Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.  
– 16 с.

264. Татур Ю. Высшее образование в России в XX веке / Ю. Татур. // Высшее образование в России. – 1994. – № 3–4.

265. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу / Г. Єгоров та ін. – К., 2003. – 286 с.

266. Тонконога Е. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / Е. Тонконога – М.: Педагогика, 1987. – 236 с.

267. Трофимова И. Компетентность с точки зрения синергетического похода / И. Трофимова // Развитие и оценка компетентности : Материалы конференции. – М., 1996. – С. 54–56.

268. Трофімов Ю. Психологія: підручник / Ю.Трофімов. – Київ: Либідь, 2001. – 558 с.

269. Тугаринов В. О ценностях жизни и культуры / В. Тугаринов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960.

270. Узнадзе Д. Экспериментальные основы психологической установки / Д. Узнадзе – Тбилиси.: Изд-во АН Груз. ССР, 1961. – 210 с.

271. Українсько-англійський словник навчально-педагогічних понять та термінів: Методичний посібник / Л. Вовк, О. Падалка, Г. Панченко та ін. за заг.ред. Л. П. Вовк – К.: Укр. Центр духовної культури, 2006. – 152 с.

272. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. – М.: Педагогика, 1990 – 488 с.

273. Федорова О. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе творческого и производственного обучения / О. Федорова. – М. : Высш. шк., 1970. – 324 с.

274. Филиппов Ф. Школа и социальное развитие общества / Ф. Филиппов – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.

275. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. : Л. Ильичёв, П. Федосеев, С. Ковалёв, В. Панов. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

276. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Губский и др. – М.: ИНФРА. – М, 2002. – 574 с.
277. Фіцула М. Педагогіка: навчальний посіб. / М. Фіцула. – 3-тє вид., стер. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с.
278. Фролов И. Философия и этика: итоги и перспективы / И. Фролов // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 29–33.
279. Харькин В. Педагогическая импровизация : теория и методика / В. Харькин. – М. : Магистр, 1992. – 159 с.
280. Холодная М. Персональный познавательный стиль ученика как основа индивидуализации обучения [Электронный ресурс] : [http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/06/cholodnaya\\_personal\\_style.pdf](http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/06/cholodnaya_personal_style.pdf)
281. Холодная М. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. / М. Холодная – 2-е изд.– СПб.: Питер, 2004.–384с.
282. Холодная М. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. / М. Холодная –2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Санкт-Петербург, 2002. –272 с.
283. Хоружа Л. Компетентнісний підхід в освіті : ретроспективний погляд на розвиток ідеї / Л. Хоружа // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Збірник наукових праць. – К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. – С. 178 –183.
284. Хуторской А. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. Хуторской. – Санкт-Петербург, 2004. – 539 с.
285. Хуторской А. Деятельность как содержание образования / А. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 107–114.
286. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
287. Хуторской А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 // Центр «Эйдос». – Режим доступа: [www/eidos.ru/news/compet](http://www/eidos.ru/news/compet).

288. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

289. Цар І. Педагогічні технології формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя гуманітарного профілю : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 : «Теорія і методика професійної освіти». – Тернопіль, 2011. – 252 с.

290. Цимбал С. В., Вознюк О. В., Кубіцький С. О. Синергетичний та акмеологічний аспекти формування професійної компетентності студента / С. Цимбал, О. Вознюк, С. Кубіцький // Науково-методичний сайт Мінагрополітики. – 21 березня 2007 р. – Режим доступу: <http://www.agronmc.com.ua/nmcprop/novteh39.html>.

291. Чайка В. О. психолого-педагогическую подготовку учителя в условиях кредитно-модульной технологии обучения (из опыта работы) / В. Чайка // Основные принципы развития высшего образования Украины в контексте Болонського го процесу: опыт внедрения кредитно-модульной системы организации учебного процесса в ТИПА им В. Гнатюка. – Т., 2005. – Ч. 3. – С. 47–66.

292. Чемерис І. М. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / І. М. Чемерис // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 84–88.

293. Черепехіна О. А. Щодо розуміння сутності поняття «професіоналізм психолога» / О. А. Черепехіна // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 55.

294. Черняков В. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури засобами педагогічних ситуацій : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 : «Теорія і методика професійної освіти». – Київ, 2011 – 221 с.

295. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М. А. Чошанов // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 67–69.

296. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие / М. А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 201 с.
297. Шишов С. Понятие компетентности в контексте качества образования / С. Шишов // Дайджест педагогічних ідей та технологій. Школа-парк. – 2002. – № 3. – С. 21–22.
298. Шишов С. Е. Мониторинг качеств образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М., 1999. – 85 с.
299. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б. М. Шиян, І. О. Омеляненко // навч. посіб. : в 2 ч. – Ч. 2. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2012. – 304 с.
300. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учебное пособие / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
301. Щукина Г. И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: учебное пособие / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
302. Щукин М. Р. Индивидуальный стиль и интегральная индивидуальность: Проблемы и подходы / М. Р. Щукин // Психологический журнал. – 1995. – № 2. – С. 103–113.
303. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию – Красноярск, 2002 – С. 22.
304. Енциклопедія освіти / головний редактор В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
305. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
306. Ягупов В. В.: Загальнодидактичні основи навчання військовослужбовців строкової служби збройних сил України: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 : «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Ягупов ; ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2002. – 34 с.

307. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
308. Якубовски М. А. Математическое моделирование профессиональной деятельности учителей: монография / под ред. И. М. Козловой. – Львов: Євросвіт, 2003. – 428 с.
309. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации человека / П. М. Якобсон. – М., 1969. – 271 с.
310. Altbach P. G. Comparative Higher Education: Knowledge, the University, and Development. Greenwich, CT: Ablex. – 1998.
311. Beiley D., Bennet J. The Realistic Model of Higher Education // Quality Progress. – 1996. – № 11.
312. Boffo S., Chave D., etc. The Evaluation of Research in European Universities // European Journal of Education. – Sept. 1999, vol. 34. – № 3. – p. 325–334.
313. Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project. Edited by Judith Torney-Purta, John Schwille and Jo-Ann Amadeo - 2001.
314. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Reports. OECD. – University of Neuchatel. – October 2001. – 279 p.
315. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).
316. Digest of Education Statistics. / U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics – Washington D.C.: U.S. Government Printing Office, 2001.
317. Echilov, Orit. Citizenship and Citizenship Education in a Changing World. - London: The Woburn Press, 1998.
318. Edwards D.J. Observations of Measuring Quality in Higher Education // Education Today. – L., 1994. Vol. 44. – № 2.

319. Fativa N., Barak R., Simhi E. Exemplary University Teachers: Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies. – The Journal of Higher Education. – Vol. 72. – № 6 (Nov. – Dec. 2001). – p. 699–729.
320. Hahn Carole L. Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education. - State University of New-York Press, 1998.
321. Hare P. Conceptual Issues in the Analysis of Higher Education. Application to Russia and Ukraine // Structure and Financing of Higher Education in Russia, Ukraine and the EU / Ed. by Paul G. Hare. Higher Education Policy Series, № 41. – L.: Jessica Kingsley Publishers, 1998. – p. 3–40.
322. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) //Secondary Education for Europe Strasburg. – 1997. – p. 8–17.
323. Johnes G. The Funding of Higher Education in the United Kingdom. //Structure and Financing of Higher Education in Russia, Ukraine and the EU / Ed. by Paul G. Hare. Higher Education Policy Series. – 396. Key Data Education. – European Commission, 1998.
324. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Eurydice. The information network on education in Europe, 2002. – 28 p.
325. Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant (1999), Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations, SFSO, OECD, ESSI, Neuchâtel.
326. Munkler H. Der kompetente Bürger // Klein A., Schmalz-Bruns R. Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland. – Bonn, 1997. – S. 153–172.
327. OECD: Program on International Student Assessment, 2000. – 3. New Skills for the Learning Society.
328. Spector J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. – p. 1–3.

329. Teichler U. The Changing Nature of Higher Education in Western Europe // Structure and Financing of Higher Education in Russia, Ukraine and the EU / Ed. by Paul G. Hare / Higher Education Policy Series. – № 41. – L.: Jessica Kingsley Publishers, 1998. – p. 41–82.

330. The key Competencies in a Knowledge-Based Economy: a First Step Towards Selection, Definition and Description. – March 2002. – 26 p.

331. Torney-Purta J., Lehmann B., Oswald H. and Schulz W. Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. - 2001.

332. Tuning Educational Structure in Europe Closing Conference Document, Tuning Project 2. (Final document available in December 2004: <http://www.i-elint.deusto.ed/TuningProject/index.htm>).

333. White Paper «Teaching and Learning: Towards the Learning Society» / Report of the European Commission. – United Europe Editorial House, 1999.

334. White R.W. Motivation Resonsidered: «The Learning Society» / report of European Commision. – United Europe Editorial House, 1999.

335. Winter R., Maish M. Professional Competence and Higher Education: the ASSET Programme. – London: Palmer Press, 1996.

336. Working in Higher Education /Ed.: Rob Cuthbert. The Society for Research into Higher Education and Open University Press. Buckingham, 1996. – 225 p.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

### Додаток А 1

#### АНКЕТА для майбутніх учителів

**Мета:** виявлення стану сформованості пізнавально-мотиваційного критерію пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутнього вчителя у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу (за показником: спрямованість професійної мотивації).

**I. Тест «Структура спрямованості педагога»** (В. А. Семиченко [243, с. 384–387])

#### **II. Дайте відповіді на запропоновані запитання:**

1. Чому Ви обрали професію вчителя?

- а) цікавість до педагогічної діяльності;
- б) прагнення до самовираження, творчої роботи;
- в) прагнення працювати з дітьми, молоддю;
- г) бажання отримати вищу освіту (байдуже яку);
- д) змусили обставини;
- е) важко сказати.

2. Робота в школі для Вас – це \_\_\_\_\_

---

3. У чому, на Вашу думку, головна мета вивчення педагогічних дисциплін у ВЗО?

- а) здобуття знань;
- б) аналізувати і опрацьовувати інформацію;
- в) уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;
- г) здатність на практиці використовувати здобуті знання;
- д) Ваш варіант.

4. Якому варіанту роботи Ви віддали б перевагу?



а) мати один або декілька зручних засобів діяльності, серед яких можна вибрати найбільш доцільний;

б) мати універсальний алгоритм діяльності, завдяки якому можна розв'язати будь-яку проблему;

в) імпровізувати, експериментувати, знаходячи серед безлічі різних можливостей найкращу саме для цих обставин.

5. Яке висловлювання я схильний вважати найбільш справедливим:

а) учитель проводить у школі більшу частину свого життя, втрачає здоров'я, тому умови праці мають враховувати перш за все його потреби;

б) навчання та праця – це завжди важкий труд, тому ніколи не слід розслаблятися як учням, так і самому вчителю;

в) учні також мають права на цікаве, повноцінне життя у процесі навчання, як би важко не було забезпечувати це з боку вчителів.

Відповіді мотивуйте

## ТЕСТ «ВИЯВЛЕННЯ ДОМІНУЮЧОГО МОТИВУ НАВЧАННЯ»

**Мета:** визначити, що спонукає студента до навчання.

**Інструкція:** студентам пропонується самостійно виконати завдання за вибором, які різняться за: складністю та характером діяльності (творче або репродуктивне); практичною або теоретичною спрямованістю пізнавальної діяльності; характером виконання (індивідуальне або групове).

Одночасно кожний студент отримує аркуш, в якому позначає позицію щодо причини вибору того або іншого завдання.

1. Бажання себе випробувати.
2. Краще дізнатись про свої можливості з даного предмета.
3. Інтерес до предмета.
4. Бажання якомога більше дізнатись з даної галузі науки.
5. Корисно, знадобиться в майбутній роботі.
6. Цей предмет і знання з нього необхідні для подальшої освіти.
7. Упевненість в успіху з даного предмету.
8. Легко навчатись.
9. Бажання подолати труднощі.
10. Бажання мати авторитет серед товаришів, оскільки цей предмет престижний у даному колективі.
11. Бажання бути знавцем та освіченою людиною, цікаво для друзів.
12. Бажання бути готовим до самостійного життя.
13. Бажання бути духовно багатим, культурним і корисним для суспільства.

## Обробка отриманих результатів.

Всі названі мотиви навчання (показники) розподіляються за основними напрямками, що дозволяє йому судити про значимість для студента завдань, які він обирає.

Аналіз вибраних мотивів дозволить учителю розподілити учнів на три групи.

Показники	Інтерпретація	Група за мотивацією
5, 14, 15	Самовизначення	I
3, 4	Пізнавальні	II
5, 6	Вузькопрактичні	II
1, 2, 9	Саморозвиток	I
13	Самоствердження	I
8, 16	Запобігання неприємностей	III

**I група** – включає студентів, які сприймають навчання з позиції справжньої необхідності.

**II група** – включає студентів, для яких спонукальна сила сьогодення і майбутнього однакова.

**III група** – включає студентів, які сприймають навчання в школі як «тимчасове» життя, що має для них обмежену та вимушену цінність.

**АНКЕТА**  
**для майбутніх учителів**

**Мета:** встановлення мотиваційного ставлення до знань і зацікавленості студентів до формування пізнавально-інтелектуальної компетентності в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

**Будь ласка, спробуйте щиро і найбільш повно дописати наступні речення і відповісти на запропоновані питання.**

1. ВЗО, факультет, група у якій навчаєтесь.

2. Вік \_\_\_\_\_

3. Стать \_\_\_\_\_

4. Що таке «компетентність»?

5. Як Ви розумієте поняття «пізнавально-інтелектуальна компетентність»? Як Ви ставитеся до формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу?

6. Чи подобаються Вам заняття з педагогіки, методики виховної роботи та основ педагогічної майстерності?

а) так;

б) ні;

в) частково.

Чому? Наведіть приклади.

7. Чи доцільно, на Вашу думку, формувати пізнавально-інтелектуальну компетентність майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу? Обґрунтуйте свою думку.

1) навчальні заняття є більш інформативними;

2) реалізується можливість прояву творчих здібностей, які в звичайних умовах недоступні;

3) заняття є цікавішими;

4) після заняття гарні враження, позитивні емоції;

5) використання інноваційних педагогічних технологій, ігор та педагогічних ситуацій полегшує розуміння та засвоєння матеріалу;

6) таке заняття вирізняється з-поміж інших, тому подобається.

8. Як Ви ставитеся до причин, за якими використання інноваційних педагогічних технологій, ігор та педагогічних ситуацій у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу є недоцільним?

1) розсіює увагу; 2) втомлює; 3) потребу додаткових знань та умінь;

4) стає перешкодою у спілкуванні між студентом та викладачем.

9. Чи подобається Вам працювати в парах, групах на заняттях? Конкретизуйте. Що саме?

а) так;

б) ні;

в) частково.

10. Які види робіт для Вас є цікавими? Наведіть приклади.

11. Що запам'ятовується найбільше при формуванні пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу?

1) пояснення викладача; 2) інформація; 3) практична робота; 4) позитивні враження від заняття.

12. На заняттях з якої педагогічної дисципліни, на Вашу думку, найбільш доцільно використовувати інноваційні педагогічні технології, ігри та педагогічні ситуації? 1) педагогіка; 2) основи педагогічної майстерності; 3) методика виховної роботи.

13. Як часто на заняттях використовуються ігри, педагогічні ситуації?

а) досить часто; б) інколи; в) жодного разу; д) ваш варіант.

Наведіть приклади.

14. На яких заняттях Ви активні? (які види роботи?) Чому? Наведіть приклади.

15. Коли Ви працюєте, використовуєте свій творчий потенціал? Конкретизуйте. Чому?

16. Чи розвиваєте Ви власні здібності, які дозволять Вам брати активну участь у педагогічному процесі? У чому, на Вашу думку, головна мета Вашого навчання ? Обґрунтуйте свою думку.

- а) здобуття знань;
- б) уміння аналізувати і опрацьовувати інформацію;
- в) уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;
- г) здатність на практиці використовувати здобуті знання;
- д) Ваш варіант.

17. Чи вважаєте обов'язковим під час педагогічних занять розвивати власні здібності, творчість?

18. Чи вдосконалюєтесь інтелектуально в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу? Конкретизуйте. Чому?

19. Чи відчуваєте свою особисту роль у здобуванні знань? Конкретизуйте. Чому?

20. Чи бажаєте Ви поглибити знання, вміння та навички з формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу?

**ЩИРО ДЯКУЄМО ЗА ВІДПОВІДІ!**

**АНКЕТА**  
**для викладачів ВЗО**

**Мета:** виявлення ступеня орієнтації професійної діяльності на формування пізнавально-інтелектуальної компетентності в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

**Вельмишановний колего! Будь ласка, спробуйте широко і найбільш повно дописати наступні речення і відповіді на запропоновані питання**

1. Вік \_\_\_\_\_

2. Педагогічний стаж \_\_\_\_\_

3. Які дисципліни викладаєте? \_\_\_\_\_

4. Як Ви розумієте поняття  
«компетентність»? \_\_\_\_\_

---

5. Як Ви розумієте поняття «пізнавально-інтелектуальна  
компетентність»? \_\_\_\_\_

---

6. Які навчальні дисципліни, на Вашу думку, сприяють формуванню у майбутніх учителів *пізнавально-інтелектуальної компетентності*? Наведіть приклади. \_\_\_\_\_

---

7. Яким чином Ви активізуєте пізнавальний інтерес до свого предмету, до теми, яку подаєте на занятті? Наведіть приклади. \_\_\_\_\_

---

8. Чи потрібно застосовувати у навчанні інтерактивні технології?

а) так;

б) ні;

в) частково.

Наведіть приклади. \_\_\_\_\_

---

9. Яку Виобираєте систему методів для навчання і контролю теоретичної підготовки студентів? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. При використанні яких видів робіт студенти особливо активні?  
\_\_\_\_\_

11. Які умови сприяють *формуванню пізнавально-інтелектуальної компетентності у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу?* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Чи готові Ви застосовувати ігри, педагогічні ситуації у ході вивчення педагогічних дисциплін?

а) так;

б) ні;

в) частково.

Наведіть приклади. \_\_\_\_\_

13. Які труднощі в організації навчального процесу з педагогічних дисциплін на основі *формування пізнавально-інтелектуальної компетентності* студентів Ви можете назвати? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**ЩИРО ДЯКУЄМО ЗА ВІДПОВІДІ!**



**Методика Рокича. Ціннісні орієнтації.**

**(Тест Мілтона Рокича. / Дослідження ціннісних орієнтацій**

**М. Рокича)**

Опитувальник цінності за Рокичем дозволяє досліджувати спрямованість особистості і визначити її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, сприйняття світу, ключові мотиви вчинків, основу «філософії життя».

**Теорія Рокича.** М. Рокич розглядав цінності як різновид стійкого переконання, що якась мета або спосіб існування кращий, ніж інший. Природа людських цінностей за Рокичем:

1. загальне число цінностей, що є надбанням людини, порівняно не велике;
2. всі люди володіють одними і тими ж цінностями, хоча і в різній мірі;
3. цінності організовані в системи;
4. витоки людських цінностей простежуються в культурі, суспільстві і його інститутах та особистості. Вплив цінностей простежується практично у всіх соціальних феноменах, які заслуговують на вивчення.

М. Рокич розрізняє два класи цінностей – термінальні та інструментальні. Термінальні цінності М. Рокич визначає як переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування (наприклад, щасливе сімейне життя, мир у всьому світі) варта того, щоб до неї прагнути; інструментальні цінності – як переконання в тому, що якийсь спосіб дій (наприклад, чесність, раціоналізм) є з особистої і суспільної точок зору кращим у будь-яких ситуаціях.

*Методика Рокича. Ціннісні орієнтації (Тест Мілтона Рокича / Дослідження ціннісних орієнтацій М. Рокича / Опитувальник цінності за Рокичем):*

Інструкція: Вам буде запропонований набір з 18 карток з позначенням цінностей. Ваше завдання – розкласти їх по порядку значущості для Вас як

принципів, якими Ви керуєтесь у Вашому житті. Уважно вивчіть таблицю і, вибравши ту цінність, яка для Вас найбільш значуща, помістіть її на перше місце. Потім оберіть другу за значимістю цінність і помістіть її слідом за першою. Потім виконайте те ж з усіма залишилися цінностями. Найменш важлива залишиться останньою і займе 18 місце. Розробіть не поспішаючи, вдумливо. Кінцевий результат повинен відбивати Вашу справжню позицію.

*Тестовий матеріал для дослідження цінностей Рокіча.*

Список А (термінальні цінності):

- 1) активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя);
- 2) життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);
- 3) здоров'я (фізичне і психічне);
- 4) цікава робота;
- 5) краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і в мистецтві);
- 6) любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною);
- 7) матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);
- 8) наявність хороших і вірних друзів;
- 9) суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі);
- 10) пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);
- 11) продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей);
- 12) розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення);
- 13) розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків);
- 14) свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках);

- 15) щасливе сімейне життя;
- 16) щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому);
- 17) творчість (можливість творчої діяльності);
- 18) впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності):

- 1) акуратність (охайність), вміння тримати в порядку речі, порядок у справах;
- 2) вихованість (гарні манери);
- 3) високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);
- 4) життєрадісність (почуття гумору);
- 5) старанність (дисциплінованість);
- 6) незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
- 7) непримиренність до недоліків у собі та інших;
- 8) освіченість (широта знань, висока загальна культура);
- 9) відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати слово);
- 10) раціоналізм (вміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення);
- 11) самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
- 12) сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів;
- 13) тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами);
- 14) терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки та омани);
- 15) широта поглядів (вміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички);
- 16) чесність (правдивість, щирість);
- 17) ефективність у справах (працелюбність, продуктивність в роботі);
- 18) чуйність (дбайливість).

### *Ключ, обробка результатів, інтерпретація*

Аналізуючи ієрархію цінностей, слід звернути увагу на їх групування в змістовні блоки за різними підставами. Так, наприклад, виділяються конкретні й абстрактні цінності, цінності професійної самореалізації та особистого життя тощо.

Інструментальні цінності можуть групуватися в етичні цінності, цінності спілкування, цінності справи; індивідуалістичні і конформістські цінності, альтруїстичні цінності; цінності самоствердження і цінності прийняття інших тощо. Це далеко не всі можливості суб'єктивного структурування системи ціннісних орієнтацій. Необхідно вловити індивідуальну закономірність. Якщо не вдається виявити жодної закономірності, можна припустити несформованість у особистості системи цінностей або навіть нещирість відповідей. Дослідження краще проводити індивідуально, але можливо і групове тестування. Перевагами методики є універсальність, зручність та економічність у проведенні обстеження та обробці результатів, гнучкість – можливість варіювати як стимулюючий матеріал (списки цінностей), так і інструкції. Істотними її недоліками є вплив соціальної бажаності, можливість нещирості. Тому особливу роль в даному випадку відіграють мотивація діагностики, добровільний характер тестування. Методику не рекомендується застосовувати в цілях відбору та експертизи. Для подолання зазначених недоліків і більш глибокого проникнення в систему ціннісних орієнтацій можливі зміни інструкції, які дають додаткову діагностичну інформацію і дозволяють зробити більш обґрунтовані висновки. Так, після основної серії можна повторно проранжувати картки, відповідаючи на наступні запитання:

1. У якому порядку і в якій мірі (у відсотках) реалізовані дані цінності у Вашому житті?
2. Як би Ви розташували ці цінності, якби стали таким, яким мріяли?
3. Як на Ваш погляд це зробила б людина, досконала у всіх відносинах?
4. Як зробили б це, на Вашу думку, більшість людей?

5. Як це зробили б Ви 5 або 10 років тому?

6... через 5 або 10 років?

7. Як ранжували б картки близькі Вам люди?

**ПИСЬМОВА ДІАГНОСТИЧНА РОБОТА**  
**для майбутніх учителів**

**Мета:** визначення стану сформованості інтелектуального та діяльнісно-творчого критеріїв пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутнього вчителя в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Когнітивний компонент

1. Дайте визначення поняттям «компетентність», «пізнавально-інтелектуальна компетентність».
2. Перерахуйте засоби навчання, які можуть бути основою для формування пізнавально-інтелектуальної компетентності студентів.
3. Назвіть відомі вам методи організації формування пізнавально-інтелектуальної компетентності студентів.
4. Проаналізуйте і дайте свої варіанти вирішення педагогічної ситуації з «Педагогічної поеми» А. Макаренка (не менше 3).
5. Скласти план-конспект уроку одного з фахових предметів (за вибором) на основі інтерактивної технології.
6. Розробити і провести під час залікових занять конкурси для «Педагогічного фестивалю».

**ПИСЬМОВА ДІАГНОСТИЧНА РОБОТА**  
**для майбутніх учителів**

**Мета:** визначення стану готовності майбутнього вчителя до використання інтерактивної технології у професійній діяльності.

**Завдання для студентів II курсу**

1. Напишіть есе на тему: «Чому я обрав професію вчителя?».
2. Дайте відповідь на запитання: «Чи використовували б ви у своїй майбутній професійній діяльності інтерактивні технології? Якщо так, то які? Відповідь обґрунтуйте».
2. Сформулюйте вимоги до вчителя, який може стати взірцем для учнів.
3. Запропонуйте прийоми використання певної інформації з різним ступенем пізнавальної діяльності учнів (на прикладі конкретної теми).
4. Розробити і провести під час практичних занять фрагмент уроку з використанням інтерактивної технології.

**Завдання для студентів IV курсу**

1. Обґрунтуйте свою точку зору з проблеми: «Використання ігор та педагогічних ситуацій у ході вивчення педагогічних дисциплін: реальна необхідність чи зайвий клопіт».
2. Сформулюйте та обґрунтуйте критерії оцінювання творчої діяльності учнів за 12-бальною системою.
3. Складіть план-конспект уроку з елементами інтерактивної технології.
4. Розробити і провести під час педагогічної практики урок із застосуванням ігор та елементами інтерактивної технології.

**Тест на мислення і креативність. Опитувальник. Визначення типів мислення та рівня креативності. Діагностика за методикою Дж. Брунера**

Мислення – це індивідуальний спосіб переробки інформації, яка надходить, форма психічного відображення людиною дійсності через створення взаємозв'язку і відносини між досліджуваними поняттями, явищами. Опитувальник визначення типів мислення та рівня креативності (творчих здібностей) Дж. Брунера дозволяє визначити базовий тип мислення і вимірювати рівень креативності у дорослих. Знаючи свій тип мислення, можна впевнено сказати в якій області, професії ви досягнете успіху. Виділяють 4 базових типу мислення, кожен з яких володіє специфічними характеристиками: предметне, образне, знакове і символічне мислення.

Джером Брунер розглядав мислення як переклад з однієї мови на іншу. Таким чином, при чотирьох базових мовах виникає шість варіантів перекладу: предметно-подібний (практичний), предметно знаковий (гуманітарний), предметно-символічний (операторний), образно-знаковий (художній), образно символічний (технічний), знаково-символічний (теоретичний). Виділяються наступні фактори мислення: практичність – теоретичність; гуманітарність – технічність; художність – операторність; конкретність – абстрактність.

Тест на мислення і креативність. Опитувальник. Визначення типів мислення та рівня креативності. Діагностика за методикою Дж. Брунера:

*Інструкція.* У кожної людини переважає певний тип мислення. Даний опитувальник допоможе вам визначити тип свого мислення. Якщо згодні з висловлюванням, в бланку поставте «+», якщо ні – «-».

*Тестовий матеріал.*

1. Мені легше що-небудь зробити, ніж пояснити, чому я так зробив (а).
2. Я люблю налаштовувати програми для комп'ютера.



3. Я люблю читати художню літературу.
4. Я люблю живопис (скульптуру).
5. Я не зволів (а) б роботу, в якій все чітко визначено.
6. Мені простіше засвоїти що-небудь, якщо я маю можливість маніпулювати предметами.
7. Я люблю шахи, шашки.
8. Я легко висловлюю свої думки як в усній, так і в письмовій формі.
9. Я хотів (ла) би займатися колекціонуванням.
10. Я люблю і розумію абстрактний живопис.
11. Я швидше хотів (а) б бути слюсарем, ніж інженером.
12. Для мене алгебра цікавіше, ніж геометрія.
13. У художній літературі для мене важливіше не що сказано, а як сказано.
14. Я люблю відвідувати видовищні заходи.
15. Мені не подобається регламентована робота.
16. Мені подобається що-небудь робити своїми руками.
17. У дитинстві я любив (а) створювати свою систему слів / знаків / шифр для листування з друзями.
18. Я надаю велике значення формі вираження думок.
19. Мені важко передати зміст оповідання без його образного уявлення.
20. Не люблю відвідувати музеї, так як всі вони однакові.
21. Будь-яку інформацію я сприймаю як керівництво до дії.
22. Мене більше приваблює товарний знак фірми, ніж її назва.
23. Мене приваблює робота коментатора радіо, телебачення.
24. Знайомі мелодії викликають у мене в голові певні картини.
25. Люблю фантазувати.
26. Коли я слухаю музику, мені хочеться танцювати.
27. Мені цікаво розбиратися в кресленнях і схемах.
28. Мені подобається художня література.

29. Знайомий запах викликає всю картину подій, що відбулися багато років тому.

30. Різноманітні захоплення роблять життя людини багатшим.

31. Істинно тільки те, що можна помацати руками.

32. Я віддаю перевагу точним наукам.

33. Я за словом в кишеню не лізу.

34. Люблю малювати.

35. Один і той же спектакль / фільм можна дивитися багато разів, головне – гра акторів, нова інтерпретація.

36. Мені подобалося в дитинстві збирати механізми з деталей конструктора.

37. Мені здається, що я зміг (ла) би вивчити стенографію.

38. Мені подобається читати вірші вголос.

39. Я згоден (а) з твердженням, що краса врятує світ.

40. Я волів (ла) би бути закрійником, а не кравцем.

41. Краще зробити табуретку руками, ніж займатися її проектуванням.

42. Мені здається, що я зміг (ла) би оволодіти професією програміста.

43. Люблю поезію.

44. Перш ніж виготовити якусь деталь, спочатку я роблю креслення.

45. Мені більше подобається процес діяльності, ніж її кінцевий результат.

46. Для мене краще попрацювати в майстерні, ніж вивчати креслення.

47. Мені цікаво було б розшифрувати древні тайнописи.

48. Якщо мені потрібно виступити, то я завжди готую свою промову, хоча впевнений (а), що знайду необхідні слова.

49. Більше люблю вирішувати завдання з геометрії, ніж з алгебри.

50. Навіть у налагодженій справі намагаюся щось творчо змінити.

51. Я люблю вдома займатися рукоділлям, майструвати.

52. Я зміг (ла) би опанувати мовами програмування.

53. Мені неважко написати твір на задану тему.

54. Мені легко уявити образ неіснуючого предмета або явища.
55. Я іноді сумніваюся навіть у тому, що для інших очевидно.
56. Я волів (ла) би сам (а) відремонтувати праску, ніж нести його в майстерню.
57. Я легко засвоюю граматичні конструкції мови.
58. Люблю писати листи.
59. Сюжет кінофільму можу представити як ряд образів.
60. Абстрактні картини дають велику поживу для роздумів.
61. У школі мені найбільше подобалися уроки праці, домоводства.
62. У мене не викликає ускладнень вивчення іноземної мови.
63. Я охоче щось розповідаю, якщо мене просять друзі.
64. Я легко можу уявити в образах зміст почутого.
65. Я не хотів (а) б підпорядковувати своє життя певній системі.
66. Я частіше спочатку зроблю, а потім думаю про правильність рішення.
67. Думаю, що зміг (ла) би вивчити китайські ієрогліфи.
68. Не можу не поділитися тільки що почутої новиною.
69. Мені здається, що робота сценариста / письменника цікава.
70. Мені подобається робота дизайнера.
71. При вирішенні якоїсь проблеми мені легше йти методом проб і помилок.
72. Вивчення дорожніх знаків не склало / не складе мені праці.
73. Я легко знаходжу спільну мову з незнайомими людьми.
74. Мене приваблює робота художника-оформлювача.
75. Не люблю ходити одним і тим же шляхом.

## Ключ до Тесту на мислення і креативність.

(Визначення типів мислення та рівня креативності. Діагностика за методикою Дж. Брунера):

Обробка та аналіз даних проводиться наступним чином: підраховується сума «+» по кожному стовпчику.

Предметне мислення	Символічне мислення	Знакове мислення	Образне мислення	Креативність
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31	32	33	34	35
36	37	38	39	40
41	42	43	44	45
46	47	48	49	50
51	52	52	54	55
56	57	58	59	60
61	62	63	64	65
66	67	68	69	70
71	72	73	74	75
сума =	сума =	сума =	сума =	сума =

**Інтерпретація результатів Тесту на мислення і креативність.  
(Опитувальник Визначення типів мислення та рівня креативності.  
Діагностика по методу Дж. Брунера.)**

Рівень креативності та базового типу мислення розбивається на три інтервали: низький рівень (від 0 до 5 балів), середній рівень (від 6 до 9 балів), високий рівень (від 10 до 15 балів).

**Предметне мислення.** Люди з практичним складом розуму надають перевагу предметному мисленню, для якого характерні нерозривний зв'язок з предметом у просторі та часі, здійснення перетворення інформації за допомогою предметних дій, послідовне виконання операцій. Існують фізичні обмеження на перетворення. Результатом такого типу мислення стає думка, втілена в новій конструкції.

**Символічне мислення.** Люди з математичним складом розуму віддають перевагу символічному мисленню, коли відбувається перетворення інформації за допомогою правил висновку (зокрема, алгебраїчних правил або арифметичних знаків і операцій). Результатом є думка, виражена у вигляді структур і формул, що фіксують суттєві відносини між символами.

**Знакове мислення.** Особистості з гуманітарним складом розуму мислять за допомогою знаків. Даний тип мислення характеризується перетворенням інформації за допомогою умовиводів. Знаки об'єднуються в більші одиниці за правилами єдиної граматики. Результатом є думка у формі поняття або висловлювання, фіксуючого істотні відносини між предметами, що позначаються.

**Образне мислення.** У людей з художнім складом розуму переважає образний тип мислення. Це відділення від предмета у просторі та часі, здійснення перетворення інформації за допомогою дій з образами. Немає фізичних обмежень на перетворення. Операції можуть здійснюватися як послідовно, так і одночасно. Результатом служить думка, втілена в новому образі.

Креативність – творчі здібності людини, що характеризуються готовністю до створення принципово нових ідей. На думку П. Торренса, креативність включає в себе підвищену чутливість до проблем, до дефіциту або суперечливості знань, дії за визначенням цих проблем, з пошуку їх рішень на основі висунення гіпотез, з перевірки і зміни гіпотез, формулюванням результату рішення. Для розвитку творчого мислення використовуються навчальні ситуації, які характеризуються незавершеністю або відкритістю для включення нових елементів, студенти заохочуються до формулювання різних питань.

**Методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса  
(Опитувальник Смекала-Кучера)**



Методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса (Опитувальник Смекала-Кучера, орієнтаційна анкета Басса) дозволяє виявити до чого людина дійсно прагне, що для нього є найважливішим, цінним і, при необхідності, підкоригувати свою поведінку.

Методика розроблена чеськими психологами В. Смекалом і М. Кучером. В основі методики Смекала-Кучера лежить дещо змінена орієнтовна анкета Б. Басса.

Методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса (Опитувальник Смекала-Кучера):

***Інструкція:***

Опитувальний лист складається з 30 пунктів. На кожен пункт анкети Ви можете дати три відповіді, позначені буквами А, В, С. З відповідей на кожен пункт виберіть той, який найкраще виражає Вашу точку зору, який для Вас найбільш цінний або найбільше відповідає правді. Букву Вашої відповіді напишіть у «Листі відповідей» проти номера питання в стовпчику «Найбільше». Потім з відповідей на це ж питання виберіть найменш прийнятний варіант. Відповідну букву напишіть проти номера питання, але в рубриці «Найменше». Для кожного питання використовуйте тільки дві літери, відповідь, що залишилася, не записуйте. Над питаннями не думайте занадто довго: перший вибір зазвичай буває найточнішим. Час від часу перевіряйте, чи правильно Ви записуєте відповіді, чи в ті стовпці, чи скрізь проставлені букви.

***Тестовий матеріал (питання):***

1. Найбільше задоволення я отримую від:
  - A. Схвалення моєї роботи;
  - B. Свідомості того, що робота зроблена добре;
  - C. Свідомість того, що мене оточують друзі.
2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то я хотів би бути:
  - A. Тренером, який розробляє тактику гри;
  - B. Відомим гравцем;
  - C. Обраним капітаном команди.
3. По-моєму, кращим педагогом є той, хто:
  - A. Виявляє інтерес до учнів і до кожного має індивідуальний підхід;
  - B. Викликає інтерес до предмета, так що учні із захватом поглиблюють свої знання в цьому предметі;
  - C. Створює в колективі таку атмосферу, при якій ніхто не боїться висловити свою думку.
4. Мені подобається, коли люди:
  - A. радіють виконаній роботі;
  - B. Із задоволенням працюють у колективі;
  - C. Прагнуть виконати свою роботу краще за інших.
5. Я хотів би, щоб мої друзі:
  - A. Були чуйні і допомагали людям, коли для етого представляються можливості;
  - B. Були вірні й віддані мені;
  - C. Були розумними і цікавими людьми.
6. Кращими друзями я вважаю тих:
  - A. З ким складаються хороші взаємини;
  - B. На кого завжди можна покластися;
  - C. Хто може багато чого досягти в житті.
7. Найбільше я не люблю:
  - A. Коли в мене щось не виходить;



- В. Коли псуються відносини з товаришами;
- С. Коли мене критикують.
8. По-моєму, найгірше, коли педагог:
- А. Не приховує, що деякі учні йому несимпатичні, насміхається і жартує над ними;
- В. Викликає дух суперництва в колективі;
- С. Недостатньо добре знає предмет, який викладає.
9. У дитинстві мені найбільше подобалося:
- А. Проводити час з друзями;
- В. Відчуття виконаних справ;
- С. Коли мене за що-небудь хвалили.
10. Я хотів би бути схожим на тих, хто:
- А. Домігся успіху в житті;
- В. По-справжньому захоплений своєю справою;
- С. Відрізняється дружелюбністю і доброзичливістю.
11. У першу чергу школа повинна:
- А. навчити вирішувати завдання, які ставить життя;
- В. Розвивати насамперед індивідуальні здібності учня;
- С. Виховувати якості, що допомагають взаємодіяти з людьми.
12. Якби у мене було більше вільного часу, найохочіше я використав би його:
- А. Для спілкування з друзями;
- В. Для відпочинку і розваг;
- С. Для своїх улюблених справ і самоосвіти.
13. Найбільших успіхів я добиваюся, коли:
- А. Працюю з людьми, які мені симпатичні;
- В. У мене цікава робота;
- С. Мої зусилля добре винагороджуються.
14. Я люблю коли:
- А. Інші люди мене цінують;

- В. Відчуваю задоволення від добре виконаної роботи;
- С. Приємно проводжу час з друзями.
15. Якби про мене вирішили написати в газеті, мені б хотілося щоб:
- А. Розповіли про яку-небудь цікаву справу, пов'язану з навчанням, роботою, спортом і т.п., в якому мені довелося брати участь;
- В. Написали про мою діяльність;
- С. Обов'язково розповіли про колектив, в якому я працюю.
16. Найкраще я вчуся, якщо викладач:
- А. Має до мене індивідуальний підхід;
- В. Зуміє викликати у мене інтерес до предмету;
- С. Влаштовує колективні обговорення досліджуваних проблем.
17. Для мене немає нічого гіршого, ніж
- А. Образа особистої гідності;
- В. Невдача при виконанні важливої справи;
- С. Втрата друзів.
18. Найбільше я ціную:
- А. Успіх;
- В. Можливості доброї спільної роботи;
- С. Здоровий практичний розум і кмітливість.
19. Я не люблю людей, які:
- А. Вважають себе гірше інших;
- В. Часто сваряться і конфліктують;
- С. Заперечують проти всього нового.
20. Приємно, коли:
- А. Працюєш над важливою для всіх справою;
- В. Маєш багато друзів;
- С. Викликаєш захоплення і всім подобаєшся.
21. По-моєму, в першу чергу керівник повинен бути:
- А. Доступним;
- В. Авторитетним;

С. Вимогливим.

22. У вільний час я охоче прочитав би книги:

А. Про те, як заводити друзів і підтримувати хороші стосунки з людьми;

В. Про життя знаменитих і цікавих людей;

С. Про останні досягнення науки і техніки.

23. Якби у мене були здібності до музики, я хотів би бути:

А. Диригентом;

В. Композитором;

С. Солістом.

24. Мені б хотілося:

А. придумати цікавий конкурс;

В. Перемогти в конкурсі;

С. Організувати конкурс і керувати ним.

25. Для мене найважливіше знати:

А. Що я хочу зробити;

В. Як досягти мети;

С. Як організувати людей для досягнення мети.

26. Людина повинна будуватися до того, щоб:

А. Інші були задоволені ним;

В. Насамперед виконати своє завдання;

С. Його не потрібно було дорікати за виконану роботу.

27. Найкраще я відпочиваю у вільний час:

А. У спілкуванні з друзями;

В. Переглядаючи розважальні фільми;

С. Займаючись своєю улюбленою справою.

28. За умови однакової фінансової успіху я б із задоволенням:

А. Вигадав цікавий конкурс;

В. Виграв би в конкурсі;

С. Організував би конкурс і керував ним.

29. Для мене найважливіше знати:

А. Що я хочу зробити;

В. Як досягти мети;

С. Як залучити інших до досягнення моєї мети.

30. Людина повинна вести себе так, щоб:

А. Інші були задоволені нею;

В. Виконати насамперед свою задачу;

С. Не треба було докоряти їй за роботу.

*Ключ до тесту спрямованості особистості Басса*

Лист відповідей (форма 1)

№ з/п	Най-більше	Най-менше	№ з/п	Най-більше	Най-менше	№ з/п	Най-більше	Най-менше	№ з/п	Най-більше	Най-менше
1			9			16			24		
2			10			17			25		
3			11			18			26		
4			12			19			27		
5			13			20			28		
6			14			21			29		
7			15			22			30		
8						23					

*Ключ до тесту.*

Спрямованість								
на себе (НС)			на взаємодію (ВД)			на задачу (НЗ)		
1. А	11. В	21. С	1. С	11. С	21. А	1. В	11. А	21. В
2. В	12. В	22. С	2. С	12. А	22. А	2. А	12. С	22. В
3. А	13. С	23. В	3. С	13. А	23. С	3. В	13. В	23. А
4. А	14. С	24. С	4. В	14. А	24. А	4. С	14. В	24. В
5. В	15. А	25. В	5. А	15. С	25. А	5. С	15. В	25. С
6. С	16. В	26. В	6. А	16. С	26. А	6. В	16. А	26. С
7. А	17. А	27. А	7. С	17. С	27. В	7. В	17. В	27. С
8. С	18. А	28. В	8. В	18. С	28. С	8. А	18. В	28. А
9. С	19. А	29. А	9. А	19. В	29. С	9. В	19. С	29. В
10. С	20. С	30. С	10. В	20. В	30. А	10. А	20. А	30. В

## Інтерпретація і пояснення до тесту Басса.

За допомогою методики Басса виявляються такі спрямованості:

Спрямованість на себе (Я) – орієнтація на пряме винагороду безвідносно від змісту роботи, схильність до суперництва.

Спрямованість на спілкування (О) – прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність.

Спрямованість на справу (Д) – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, вміння відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення спільної мети.

Підсумкова таблиця (форма 2)

	<b>НС</b>	<b>ВД</b>	<b>НЗ</b>
Кількість «+»			
Кількість « - »			
Сума			
+30			

Підсумкова таблиця (форма 2)

	<b>НС</b>	<b>ВД</b>	<b>НЗ</b>
Кількість «+»	+ 8	+ 10	+ 12
Кількість « - »	- 11	- 11	- 8
Сума	- 3	1	+ 4
+ 30	+ 27	+ 29	+ 34

Обробка результатів. Якщо зазначена в ключі буква занесена в рубрику «Найбільше», то випробуваному ставиться знак «+» по даному виду спрямованості. Якщо ж вона розташована під індексом «Найменше», то йому ставиться знак «-». Потім підраховують кількість «+» і записують їх у підсумкову таблицю у відповідні стовпці НС, ВД, або НЗ залежно від того, який ключ використовувався. Так само підраховується кількість «-».

Кількість «+» підсумовується з кількістю «-» (з урахуванням знака!). Отриманий результат записується в підсумкову таблицю в рядок «Сума». Нарешті, до отриманого числа додається 30 (знову з урахуванням знака!).

Цей показник і характеризує рівень вираженості даного виду спрямованості. Загальна сума всіх балів за трьома видами спрямованості повинна дорівнювати 90. Перевірка: загальна сума дорівнює  $27 + 29 + 34 = 90$ . (Розділ: тести з психології з відповідями. Тести з Психології особистості. Методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса (тест-опитувальник Смекала-Кучера)).

**Тест на саморозвиток. Діагностика реалізації потреб у саморозвитку.**



Саморозвиток – це постійна робота над собою, самовдосконалення і вироблення особистих якостей. У цьому процесі людина концентрується на своїх власних бажаннях і цілях і постійно видобуває все нові і нові знання для їх досягнення. Цей процес є основним для досягнення життєвого

успіху.

**Тест на саморозвиток. Діагностика реалізації потреб у саморозвитку:**

*Інструкція.* Відповідаючи на питання анкети, поставте, будь ласка, бали, відповідні вашу думку: 5 – якщо дане твердження повністю відповідає дійсності; 4 – швидше відповідає, ніж ні; 3 – так, і ні; 2 – швидше не відповідає; 1 – не відповідає.

Тестовий матеріал.

1. Я прагну вивчити себе.
2. Я залишаю час для розвитку, як би не був зайнятий справами.
3. Виникаючі перешкоди стимулюють мою активність.
4. Я шукаю зворотній зв'язок, оскільки це допомагає мені дізнатися і оцінити себе.
5. Я рефлексую свою діяльність, виділяючи для цього спеціальний час.
6. Я аналізую свої почуття і досвід.
7. Я багато читаю.
8. Я широко дискутую на теми, які мене цікавлять.
9. Я вірю в свої можливості.
10. Я прагну бути більш відкритою людиною.

11. Я усвідомлюю той вплив, який чинять на мене оточуючі люди.

12. Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати.

13. Я отримую задоволення від освоєння нового.

14. Відповідальність не лякає мене.

15. Я позитивно відніс (лась) ся б до просування по службі.

Обробка результатів. Підрахуйте загальну суму балів.

*Ключ та інтерпретація.* Якщо у вас набралось 55 і більше балів, значить, ви активно реалізуєте свої потреби в саморозвитку; діапазон від 36 до 54 балів свідчить про те, що у вас відсутня система саморозвитку; результат від 15 до 35 балів дає підставу вважати, що саморозвиток на даний момент зупинилося. Саморозвиток, тобто творчість спрямовані «всередину», на свою особистість – це частина індивідуального стилю життєдіяльності. Саморозвиток припускає динаміку таких властивостей особистості і здібностей, як емпатія, щирість, відкритість, довіра, відповідальність, позитивне ставлення до себе та інших, увага до світу, розуміння себе, слідування загальнолюдським цінностям, гуманістична спрямованість.

У психології представлені характеристики, необхідні для саморозвитку і самореалізації: особистий інтерес, соціальний інтерес, толерантність, гнучкість, логічне мислення, самоприйняття, відповідальність, перспективний гедонізм, відсутність утопізму, прийняття невпевненості, власна відповідальність за порушення душевної рівноваги.

Г. Олпорт вважав, що зрілість особистості визначається ступенем функціональної автономії її мотивації. Дорослий індивід здоровий і продуктивний, якщо він перевершив ранні (дитячі) форми мотивації і діє цілком усвідомлено. Г. Олпорт, проаналізувавши роботи багатьох психологів, представив опис самореалізації особистості у вигляді наступного переліку рис:

- 1) інтерес до зовнішнього світу, сильно розширене почуття Я;
- 2) теплота (співчуття, повага, терпимість) у відношенні до інших;



3) почуття фундаментальної емоційної безпеки (прийняття себе, самоконтроль);

4) реалістичне сприйняття дійсності і активність у діях;

5) самооб'єктивація (саморозуміння), привнесення свого внутрішнього досвіду в ситуацію і почуття гумору;

6) «філософія життя», яка впорядковує, систематизує досвід і надає сенс індивідуальним вчинкам.

**Тест «Який Ваш творчий потенціал?»**

Оберіть один із запропонованих варіантів відповідей.

1. Чи вважаєте Ви, що навколишній світ може бути поліпшений:

- а) так;
- б) ні, він і так досить гарний;
- в) так, але однак де в чому.

2. Чи думаєте Ви, що самі можете брати участь у значних змінах навколишнього світу:

- а) так, у більшості випадків;
- б) ні;
- в) так, в окремих випадках.

3. Чи вважаєте Ви, що деякі із Ваших ідей принесли б значний прогрес у тій сфері діяльності, в якій Ви працюєте:

- а) так;
- б) так, за сприятливих обставин;
- в) лише деякою мірою.

4. Чи вважаєте Ви, що в майбутньому будете грати настільки важливу роль, що зможете щось принципово змінити:

- а) так, напевно;
- б) це малоймовірно;
- в) можливо.

5. Коли вирішите розпочати свою справу, чи думаєте Ви, що здійсите свій почин:

- а) так;
- б) часто думаєте, що не зумієте;
- в) так, часто.

6. Чи маєте Ви бажання зайнятися справою, яку абсолютно не знаєте:

- а) так, невідоме Вас приваблює;
- б) невідоме Вас не цікавить;

в) усе залежить від характеру цієї справи.

7. Вам доводиться займатися незнайомою справою. Чи прагнете Ви досягти в ній досконалості:

а) так;

б) отримаєте задоволення від того, що встигли досягти;

в) так, але якщо Вам це подобається.

8. Якщо справа, яку Ви знаєте, Вам подобається, чи хочете Ви знати про неї все:

а) так;

б) ні, Ви хочете вивчити найосновніше;

в) ні, Ви бажаєте лише задовольнити совою допитливість.

9. Коли Вас спіткає невдача, то:

а) якийсь час наполягаєте, всупереч здоровому глуздові;

б) покинете цю справу, тому що розумієте, що вона нереальна;

в) продовжуєте робити свою справу, навіть коли стає очевидним, що перешкоди нездоланні.

10. На Вашу думку, професію слід обирати з урахуванням:

а) своїх можливостей, подальших перспектив для себе;

б) стабільності, значущості, важливості професії, потреби в ній;

в) переваг, які вона забезпечує.

11. Чи змогли б Ви під час мандрівки легко орієнтуватися в маршруті, яким уже ходили:

а) так;

б) ні, боїтеся збитися з дороги;

в) так, але лише там, де місцевість Вам сподобалася і запам'яталася.

12. Чи зможете Ви відразу після якоїсь розмови пригадати все, про що говорилося:

а) так, легко;

б) усе пригадати не зможете;

в) запам'ятовується лише те, що Вас цікавить.

13. Коли Ви чуєте слово незнайомою для Вас мовою, то чи зможете повторити його по складах без помилок, навіть не знаючи його значення:

- а) так, без труднощів;
- б) так, якщо це слово легко запам'ятати;
- в) повторити, але не зовсім правильно.

14. У вільний час Ви надаєте перевагу:

- а) залишатися наодинці, поміркувати;
- б) знаходитися в компанії;
- в) Вам байдуже, будете Ви одні чи в компанії.

15. Ви займаєтеся якоюсь справою. Вирішуєте припинити це заняття лише тоді, коли:

- а) справу завершено, вона здається відмінно виконаною;
- б) Ви більш-менш задоволені;
- в) Вам ще не все вдалося зробити.

16. Коли Ви одні:

- а) любите мріяти про якісь, можливо, навіть абстрактні речі;
- б) будь-якою ціною прагнете знайти собі конкретне заняття;
- в) іноді любите помріяти, але про речі, які пов'язані із Вашою роботою.

17. Коли якась ідея захоплює Вас, то Ви починаєте думати про неї:

- а) незалежно від того, де і з ким Ви знаходитесь;
- б) Ви не можете робити це лише наодинці;
- в) лише там, де буде не дуже гамірно.

18. Коли Ви відстоюєте якусь ідею:

а) можете відмовитися від неї, якщо вислухаєте переконливі аргументи опонентів;

- б) залишитесь при своїй думці, які б аргументи не вислухали;
- в) зміните свою думку, якщо опір виявиться надто сильним.

Обробка результатів:

Підрахуйте бали, що Ви набрали, пам'ятайте, що відповідь «а» оцінюється 3 (трьома) балами, відповідь «б» – 1 (одним) балом, відповідь «в» – 2 (двома) балами.

При цьому питання 6, 7, 8 визначають межі Вашої допитливості; 2, 3, 4, 5 – віру в себе; 9, 15 – стабільність; 10 – амбіційність; 12, 13 – слухову пам'ять; 11 – зорову пам'ять; 14 – Ваше прагнення бути незалежним; 16, 17 – здатність абстрагуватися; 18 – ступінь творчого потенціалу.

Загальна сума набраних балів визначить рівень Вашого творчого потенціалу.

49 та більше балів.

У Вас закладено значний творчий потенціал, який обумовлює великий вибір творчих можливостей. Якщо Ви зможете застосувати свої здібності, Ви легко відчуєте різноманітні форми творчості.

Від 24 до 48 балів.

У Вас цілком нормальний творчий потенціал. Ви наділені тими якостями, які дозволяють творити, але у Вас є й проблеми, що гальмують процес творчості. Принаймні, такий потенціал дозволить Вам творчо виявити себе, якщо, звичайно, Ви цього побажаєте.

23 та менше балів.

Ваш потенціал, на жаль, невеликий. Але, можливо Ви просто недооцінюєте себе, свої здібності. Відсутність віри у свої сили може навести Вас на думку, що Ви взагалі не здатні до творчості. Позбудьтеся цього і таким чином вирішите проблему.

**Методика визначення сформованості загальних творчих здібностей**

Спробуйте визначити рівень сформованості своїх власних творчих здібностей. Для цього уважно прочитайте пункти анкети, наведені нижче, і проти кожного з них поставте слово «так», якщо твердження збігається з вашою думкою про себе, або слово «ні», якщо не збігається.

1. Звичайно, я легко пристосовуюся до людей, до ідей чи умов.
2. Мені подобається вирішувати типові, стандартні задачі.
3. Я, здається, більше пристосований до конструювання нового, ніж до поліпшення, удосконалення старого.
4. Звичайно, я обачливий, коли маю справу з колективом.
5. У більшості випадків я дію самостійно, без допомоги і підказок друзів та старших.
6. Ніколи не намагався змінити стосунки між собою і моїми товаришами.
7. Часто-густо я утримуюсь від висування ідей, пропозицій, хоча й маю їх.
8. Мені часто щастить знайти нестандартне, оригінальне розв'язання задачі.
9. Мені подобається, коли відбувається швидка зміна різних видів діяльності.
10. Мені притаманне прагнення реалізувати одночасно кілька ідей, вирішувати кілька проблем.
11. Я частенько один вступаю в суперечку з однолітками чи старшими.
12. Звичайно, я легко погоджуюсь з іншими і підкоряюсь колективній думці.
13. У мене часто виникають оригінальні ідеї.
14. Мені подобається виконувати роботи за розробленим планом, схемою, інструкцією.
15. Я завжди охоче розповсюджую, пропагую нові ідеї.

16. Я вважаю за краще виконувати роботу по-новому, хоча і знаю, що ризикую бути незрозумілим старшими товаришами.

17. Звичайно, я працюю без суттєвих змін, відхилень від тих рекомендацій, що дають викладачі.

18. Мені часто доводилося виправдовувати свої дії інструкціями, правилами, рекомендаціями чи авторитетами.

19. Мені подобається виконувати завдання дослідницького характеру.

20. Я завжди відстоюю свою думку, якщо в ході дискусії не виявляю в своїх поглядах серйозних вад.

### **Обробка результатів:**

У першому стовпчику за кожну відповідь «так» виставляється два бали, у другому – два бали за відповідь «ні». Результати плюсуються. Рівень сформованості загальних творчих здібностей визначається так: якщо набрано від 33 до 40 балів, то цей рівень можна оцінити як дуже високий; 26-33 бали – високий; 13-25 – середній; 6-12 балів – низький рівень прояву творчих здібностей.

Номери питань анкети записуються у вигляді двох стовпчиків.

**Змістові модулі та навчально-методичні рекомендації для  
дисциплін педагогічного циклу (для формувального експерименту).**

**Зміст.**

**Модуль І. Основи формування педагогічної майстерності.**

Тема 1.1. Педагогічна майстерність у професійній діяльності вчителя.

Тема 1.2–1.3. Педагогічна ситуація як головна структурна одиниця комунікативної діяльності учителя.

**Модуль ІІ. Культура педагогічного спілкування як компонент педагогічної майстерності.**

Тема 2.4–2.5. Педагогічна техніка у структурі педагогічного спілкування.

Тема 2.6–2.7 Формування стилю педагогічного спілкування як складової педагогічної майстерності.

Тема 2.8. Майстерність організації педагогічної взаємодії у навчанні.

**Модуль І. Основи формування педагогічної майстерності.**

**Тема 1.1.** Педагогічна майстерність у професійній діяльності вчителя.

**Очікувані результати:**

Після цього заняття студенти:

– матимуть чіткі уявлення про роль професії вчителя в суспільстві;



– вільно характеризуватимуть елементи педагогічної майстерності, педагогічної діяльності;

– зможуть самостійно аналізувати функції педагога, сучасні вимоги до педагога та його педагогічні вміння.

### **Орієнтовний план і методи проведення заняття.**

#### **I. Вступна частина (15 хв.)**

1. Актуалізація знань
2. Мотивація навчальної діяльності
3. Оголошення теми і мети заняття

#### **II. Основна частина (50 хв.)**

4. Надання необхідної інформації
5. Інтерактивні вправи

#### **III. Підсумкова частина (15 хв.)**

#### **Оцінювання**

6. Оцінювання
7. Підведення підсумків.

#### **Питання, винесені на обговорення:**

1. Сучасний вчитель. Роль професії вчителя в суспільстві.
2. Педагогічна майстерність, елементи педагогічної майстерності.
3. Педагогічна діяльність (сутність, структура, характеристика компонентів).
4. Функції педагога. Сучасні вимоги до педагога.
5. Педагогічні вміння вчителя.

## Хід заняття.

**Знайомство.** Заняття розпочинається зі знайомства викладача та студентів за технологією «Герб». Викладач пропонує студентам розповісти про себе за певним планом:

1. Ім'я.
2. Гасло.
3. Мрія. Ким ви себе бачите в професії.
4. Хоббі.
5. Чим пишаюся.

Протягом 2–3 хвилин кожен студент розповідає про себе, потім за цією ж схемою знайомиться і викладач та переходить до мотивації навчальної діяльності [126].

### Питання для роздумів та форма їхнього розгляду.

№	Питання для роздумів	Форма його розгляду
1	Роль професії вчителя в суспільстві. Сучасний вчитель: розвиток чи виживання? Чому я навчаюсь в педагогічному виші?	Дискусія з використанням методу «опора на власний досвід»

### Алгоритм колективного обговорення питань з використанням методу «опора на власний досвід»

Цей метод полягає у тому, що студенти наводять конкретні приклади з власного життєвого досвіду (навчання у загальноосвітній школі), які характеризують.

Найкращі якості улюблених вчителів (студенти називають 10 слів-прикметників: справедливий, компетентний, добрий... тощо. Методом голосування обирають спочатку 5, потім 2 найголовніших якості).

### Питання для роздумів та форма їхнього розгляду.

№	Питання для роздумів	Форма його розгляду
2.	Поняття про педагогічну майстерність. Які складові компоненти містить? Які критерії та рівні володіння професійною педагогічною майстерністю? Роль педагогічної творчості та творчого мислення у встановленні майбутнього вчителя.	Виконання творчих практичних завдань (до 20 хв.) (робота у мікрогрупах – «коло цікавих ідей»).

### Алгоритм колективного обговорення питань з використанням методу «коло цікавих ідей»

Викладач об'єднує студентів у мікрогрупи (по 4–6 осіб). Студенти кожної самостійно виконують своє завдання, розподіливши між собою ролі: спікер (організовує порядок), секретар (фіксує ідеї, приклади з життя), доповідач, оптиміст і песиміст (задають питання доповідачам з інших мікрогруп, відповідно до своїх ролей).

### Питання для роздумів та форма їхнього розгляду.

№	Питання для роздумів	Форма його розгляду
3.	Сутність поняття педагогічна діяльність. Структура педагогічної діяльності (діагностична, орієнтовно-прогностична, конструктивно-проектувальна, організаційна, практична, комунікативно-стимулююча, організаційна, практична, комунікативно-стимулююча, аналітико-оцінна, дослідницько-творча. Характеристика компонентів.	Застосування інтерактивного методу «акваріум».
4.	Охарактеризуйте функції педагога:	Застосування

	термінальні (навчальна, виховна, розвивальна, соціалізуючі, життєзабезпечення, диференціувальна, стимулювальна, психотерапевтична); інструментальні (інформативна, ілюструвальна, смислоутворювальна, діагностична, прогностична, рекреаційна, культуру відтворення); операційні (вимірювання та оцінювання, методична, системо утворювання, конструктивна, ієрархізація та структурування, організаторська, формотворення, корегувальна).	інтерактивного методу «акваріум».
5.	Охарактеризуйте педагогічні вміння вчителя (конструктивні, комунікативні, організаторські, дидактичні, перцептивні, сугестивні, пізнавальні, прикладні, вміння в галузі педагогічної техніки.	Застосування інтерактивного методу «акваріум».

### **Алгоритм колективного обговорення питань з використанням методу «акваріум»**

Викладач виділяє мікрогрупу (5 студентів), яка сидючи в центрі групи, утворює т. зв. «акваріум». Вони висвітлюють питання, порадившись між собою. Інші студенти уважно слухають, потім колективно обговорюють.

### **III. Підсумкова частина**

Висновки: використовуючи інтерактивний метод «мікрофон», кожен студент по черзі продовжує фразу «Сьогодні на занятті я дізнався (зрозумів, відчув)...

## **Модуль I. Основи формування педагогічної майстерності.**

**Тема 1.2–1.3** Педагогічна ситуація як головна структурна одиниця комунікативної діяльності учителя.

### **Очікувані результати:**

Після цього заняття студенти:

- матимуть чіткі уявлення про педагогічну ситуацію та педагогічну задачу;
- вільно характеризуватимуть комунікативну діяльність учителя;
- зможуть самостійно аналізувати педагогічні ситуації і шляхи їх вирішення педагогами, сучасні вимоги до педагога та його педагогічні вміння.

### **Орієнтовний план і методи проведення заняття.**

#### **I. Вступна частина (15 хв.)**

1. Актуалізація знань
2. Мотивація навчальної діяльності
3. Оголошення теми і мети заняття

#### **II. Основна частина (130 хв.)**

4. Надання необхідної інформації
5. Інтерактивні вправи

#### **III. Підсумкова частина (15 хв.)**

#### **Оцінювання**

6. Оцінювання

7. Підведення підсумків.

### Питання, винесені на обговорення:

1. Суть понять «педагогічна ситуація» та «педагогічна задача».
2. Вирішення педагогічних ситуацій А.С.Макаренком («Педагогічна поема»).
3. Програвання педагогічних ситуацій за допомогою сучасних телепередач.
4. Словесні дії педагога. Техніка мовлення педагога.

### Хід заняття.

Заняття розпочинається з розгляду основних понять.

### Питання для роздумів та форма їхнього розгляду.

№	Питання для роздумів	Форма його розгляду
1.	<p>Сутність поняття педагогічна ситуація і педагогічна задача.</p> <p>Чи завжди ситуація містить конфлікт? Задачі: стратегічні, тактичні, ситуативні. Етапи розв'язування задачі (аналіз, усвідомлення проблеми і формулювання задачі, розроблення проекту рішення, практична реалізація запланованого рішення, аналіз результату). Що забезпечує успіх виходу з ситуації? Чим відрізняється діяльність педагога-майстра від діяльності педагога-початківця? Сформулюйте показники майстерності розповіді вчителя на етапі її практичної реалізації.</p>	<p>Застосування інтерактивного методу «акваріум».</p>

## **Алгоритм колективного обговорення питань із застосуванням методу «акваріум»**

Викладач виділяє мікрогрупу (5 студентів), яка сидючи в центрі групи, утворює т. зв. «акваріум». Вони висвітлюють питання, порадившись між собою. Інші студенти уважно слухають, потім колективно обговорюють.

### **2. Вирішення педагогічних ситуацій А. Макаренком («Педагогічна поема»).**

<b>№</b>	<i>Правильне вирішення ситуації</i> «+»	<i>Неправильне вирішення ситуації</i> «-»
1.		
2.		
3.		

### **Алгоритм колективного обговорення ситуацій методом дискусії**

Викладач пропонує студентам попрацювати самостійно. Вони згадують по шість педагогічних ситуацій з «Педагогічної поеми», аналізуючи вирішення їх А. Макаренком (3 ситуації, вирішення яких вважаєте правильним «+», і 3 ситуації, вирішення яких, на ваш погляд, є хибним «-»). Цікаво, що одну й ту саму ситуацію різні студенти можуть віднести до протилежних категорій «+» і «-».

### **3. Програвання педагогічних ситуацій за допомогою сучасних телепередач**

Викладач об'єднує студентів у кілька команд. Кожна отримує свою ситуацію («Ганебний початок колонії імені Горького», «Баштани», «Самогонні апарати», «Вітряки»). Студенти кожної команди самостійно виконують відповідне завдання, обирають сучасну телепередачу, за

допомогою якої репрезентують свою ситуацію (наприклад: «Судові справи»). Розподіляють між собою ролі: режисер (організовує порядок, режисує), секретар (фіксує ідеї), ведучий передачі, герої «Педагогічної поеми», А. Макаренко та інші. Команди пишуть сценарій, розподіляють ролі, потім виступають по черзі.

### Питання для роздумів та форма їхнього розгляду.

№	Питання для роздумів	Форма його розгляду
4.	Словесні дії педагога. Техніка мовлення педагога (дихання, його типи, механізми, дикція). Функції та культура професійного мовлення педагога: логічність, експресивність, дискусійність, зв'язок мовлення з пластикою тіла, з перцептивними вміннями. Вимоги до мовлення педагога (стиль, правильність, чистота, культура мовлення, слухання).	Робота в мікрогрупах та групах.

### Алгоритм колективних вправ на вироблення дикції.

Кожен студент готує по три скоромовки, зачитують по черзі, інші повторюють якнайшвидше, важкі скоромовки записують.

### Вправа на акцентування

Під час педагогічного спілкування особливе значення має акцентування вчителем окремих слів у висловах, звертаннях тощо. Для прикладу промовте фразу, коли вчитель, запитуючи учня, робить акцент на певному слові:

Ти **самостійно** виконав домашнє завдання? (на першому)

Ти **самостійно** виконав домашнє завдання? (на другому)

Ти самостійно **виконав** домашнє завдання? (на третьому)

Ти самостійно виконав **домашнє** завдання? (на четвертому)



Ти самостійно виконав домашнє завдання? (на п'ятому)

### **Вправи на вироблення техніки мовлення-слухання**

#### **Вправа 1. «Як впливає висота голосу?»**

Студенти, працюючи в мікрогрупах, обговорюють сценарій виховного заходу (або іншу проблему). Спочатку висловлюється один студент, час від часу змінюючи високий голос низьким. Потім аналогічно висловлюється інший. Решта студентів слухає й аналізує.

#### **Вправа 2. «Як впливає інтонація?»**

Один студент виходить до дошки і читає розроблений текст сценарію спочатку монотонним голосом, а пізніше – з інтонацією. Інші студенти слухають, аналізують.

#### **Вправа 3. «Як впливає темп висловлювання?»**

Кожен студент рахує за допомогою секундоміра кількість слів, які вимовляє за хвилину. Вправу продовжують, змінюючи темп читання тексту.

### **III. Підсумкова частина**

Висновки: використовуючи інтерактивний метод «мікрофон», кожен студент по черзі продовжує фразу «Сьогодні на занятті я дізнався (зрозумів, відчув)...

## **Модуль II. Культура педагогічного спілкування як компонент педагогічної майстерності.**

**Тема 2.4.–2.5.** Педагогічна техніка у структурі педагогічного спілкування.

**Очікувані результати:**

Після цього заняття студенти:

– матимуть чіткі уявлення про педагогічну техніку: внутрішню і зовнішню;

– вільно використовуватимуть свій психофізичний апарат як інструмент виховного впливу;

– зможуть самостійно впливати на своє внутрішнє самопочуття та втілювати свої внутрішні самопочуття у міміці, жестах, рухах.

### **Орієнтовний план і методи проведення заняття.**

#### **I. Вступна частина (15 хв.)**

1. Актуалізація знань
2. Мотивація навчальної діяльності
3. Оголошення теми і мети заняття

#### **II. Основна частина (130 хв.)**

4. Надання необхідної інформації
5. Інтерактивні вправи

#### **III. Підсумкова частина (15 хв.)**

#### **Оцінювання**

6. Оцінювання
7. Підведення підсумків.

#### **Хід заняття.**

Заняття розпочинається з розгляду основних понять.

#### **Питання, винесені на обговорення:**

1. Суть понять «педагогічна техніка» (внутрішня і зовнішня)

2. Класифікація невербальних засобів комунікації педагога.
3. Імідж педагога. Зовнішність.
4. Міжособистісний простір у спілкуванні.
5. Внутрішня техніка вчителя.

### Питання для роздумів та форма їхнього розгляду

№	Питання для роздумів	Форма його розгляду
1.	Сутність поняття «педагогічна техніка» вчителя. Який відсоток інформації містять невербальні компоненти? Назвіть складові невербальної комунікації педагога, її основні засоби. Охарактеризуйте значення невербальної комунікації педагога у взаємодії з учнями, колегами.	Робота в мікрогрупах з використанням інтерактивного методу «ажурна пилка»

### Алгоритм колективного обговорення з застосуванням методу «ажурна пилка»

Викладач об'єднує студентів у мікрогрупи (по 4–6 осіб). Студенти кожної мікрогрупи самостійно вивчають відповідне питання, потім команди переформовуються так, щоб у кожній команді було по одному учаснику з попередніх команд. Кожен учасник команди у певній послідовності розповідає своє питання команді, потім команди розформовують, повертаючи учасників до попередньої команди.

### Питання для роздумів та форма їхнього розгляду

№	Питання для роздумів	Форма його розгляду
2.	Типи невербальних комунікативних повідомлень (мова знаків, мова предметів, мова дій). Головні канали невербальної комунікації: акустичні (екстра-лінгвістика: паузи, покашлювання, зітхання, сміх, плач,	Робота в парах, мікрогрупах та групах з використанням інтерактивних вправ.

	<p>позіхання; просодика: темп, наголошування, висота, гучність, тембр, акцент), оптичні (виражальні рухи: міміка, контакт очима, жести, хода, поза; фізіономіка: будова обличчя і черепа, будова тулуба), тактильні (такесика: потиск рук, дотики, поцілунок) та ольфакторні (запахи: запах тіла та запах косметики). Особливості та функції невербальної комунікації. Постурологія (наука про пози). Основні групи поз. Постава. Хода. Бар'єри під час спілкування.</p>	
--	--	--

### **Алгоритм роботи в парах**

Студенти об'єднуються в пари (команда з двох осіб). Розподіляють між собою ролі оповідача і слухача. Поки оповідач розказує цікаву історію, слухач мовчки, за допомогою візуального контакту, міміки, жестів показує, що йому цікаво слухати. У результаті зміни ролей оповідач стає слухачем і навпаки. Слухаючи розповідь, студент за допомогою невербальних засобів спілкування повинен показати, що йому нецікаво слухати оповідача. Після завершення вправи проходить колективне обговорення. Якими були відчуття, коли було важко спілкуватися, наскільки важливий візуальний контакт.

### **Гра «Сліпий і поводитир»**

Студенти об'єднуються в пари (команда з двох осіб). Розподіляють між собою ролі сліпого і поводиря. «Сліпий» повинен закрити очі і до кінця гри не відкривати, «поводир» проводить «сліпого» по аудиторії. «Поводир» не розмовляє, використовує лише рухи тіла. Він дає своєму «сліпому» різні предмети, що знаходяться в аудиторії, той намагається їх назвати (3 хв). Після завершення гри «сліпі» аналізують особисті враження і відчуття, потім свої відчуття розказують «поводирі».

### **Вправи на налагодження візуального контакту**

Дивлячись на групу студентів, «намалюйте очима» нарівні очей студентів велику цифру 8, яка ребром лежить до Вас (такий спосіб налагодження візуального контакту складає враження аудиторії студентів, що Ви дивитесь на кожного з них.

Починаючи заняття, лагідно «оббіжіть» зором аудиторію, затримуючи погляд на кожному з них на 1–2 с. (цей прийом дає змогу лектору оволодіти увагою студентів).

### **Вправи на перевтілення**

Уявіть себе артистом німого кіно і спробуйте зіграти такі ролі:

- вчителя, що дивиться в журнал і водночас, поглядаючи на клас, думає, кого б з учнів викликати до дошки;
- учня, що не підготувався до уроку; ображеної дитини;
- ображеної дитини;
- старого чоловіка (або жінки);
- самозакоханої (гонорової) людини;
- невпевненої в собі людини тощо.

Сядьте на стілець так, як:

- цар, що сидить на троні;
- учень, якому вчитель поставив 2 бали;
- дитина, котру покарали батьки;
- вершник, що сидить на коні;
- метелик, що ось-ось злетить.

### **Вправи на перевтілення**

Спробуйте зобразити за допомогою мімічних реакцій:

- радісну посмішку (приємна зустріч);
- розраджуючи посмішку (все буде добре);
- щасливу посмішку (який успіх);
- здивовану посмішку (не може бути);
- іронічну посмішку (я так і думала, чи думав);

– замучену посмішку (ну ось, знову).

Спробуйте виразити очима і бровами радість, смуток, осуд, захоплення, незадоволення, здивування, гнів, зосередженість.

### **Педагогічні ситуації і задачі**

Під час відповіді учня вчитель:

– сидить за столом, дивлячись в журнал;

– стоїть перед учнем, схрестивши руки або ноги;

– сидить, відхилившись назад, і тримає руки за головою;

– то потягує своє вухо, то потирає очі, то намагається поправити комірцець;

– погладжує підборіддя однією рукою.

Про що свідчить невербальна поведінка вчителя?

Спрогнозуйте розвиток кожної ситуації.

### **3. Імідж педагога. Зовнішність.**

#### **Питання для роздумів та форма їхнього розгляду**

<b>№</b>	<b>Питання для роздумів</b>	<b>Форма його розгляду</b>
3.	Імідж учителя. Складові образу вчителя. Особливості зовнішнього вигляду жінки-педагога та чоловіка-педагога. Зачіска, макіяж, діловий стиль одягу. Що неприпустимо в одязі для педагога? Парфуми. Аксесуари. Взуття.	Робота в мікрогрупах та групах з використанням методу «опора на власний досвід».

#### **Алгоритм колективного обговорення питань з використанням методу «опора на власний досвід»**

Сутність цього методу полягає у тому, що студенти наводять конкретні приклади з власного життєвого досвіду (навчання у

загальноосвітній школі), які характеризують: недоліки та переваги іміджу педагога. Кілька студентів виходить на сцену перед аудиторією, демонструючи свій одяг, інші аналізують, обирають вдалий комплект для роботи лектора (педагога, оратора), обґрунтовують цей вибір.

Викладач об'єднує студентів у команди, кожна отримує інформацію про певні правила іміджу, зовнішнього вигляду. Студенти вивчають, замальовують, обирають лідера команди, що демонструє ілюстрації. Інші команди намагаються за малюнком відгадати правила.

#### **4. Міжособистісний простір у спілкуванні.**

##### **Питання для роздумів та форма їхнього розгляду**

<b>№</b>	<b>Питання для роздумів</b>	<b>Форма його розгляду</b>
4.	Суть поняття «проксемика». Продовжте фразу: «На характер міжособистісної комунікації впливають...». Дистанції у спілкуванні (інтимна зона, особиста, соціальна, публічна). Просторове розташування (традиційне, робота в парах, круглий стіл, обличчя до обличчя, трикутник. Типи території спілкування (за розміром, за ознакою власності, за типом взаємодії).	Експериментальна робота в парах, мікрогрупах та групах з використанням інтерактивних вправ.

##### **Алгоритм колективної експериментальної роботи**

Викладач пропонує парам студентам вийти на сцену (до дошки) для експерименту. Вони мають повернутися обличчям один до одного і наблизитись на ту відстань, при якій їм комфортно спілкуватися. Відстань заміряють лінійкою. Після цього студенти ще скорочують відстань між собою (менше 45 см.). Потім аналізують, що відчували, чи було їм комфортно, чому, при порушенні інтимної зони, мимоволі відходили назад.

Надалі кожна команда отримує різні частини інформації про дистанції у спілкуванні (інтимна зона, особиста, соціальна, публічна). Команди ознайомлюються з інформацією і придумують практичну вправу по своїй інформації для інших команд.

### 5. Внутрішня техніка вчителя.

#### Питання для роздумів та форма їхнього розгляду.

№	Питання для роздумів	Форма його розгляду
3.	Імідж учителя. Самопочуття педагога, його вплив на стосунки з колегами, учнями. Педагогічний оптимізм, впевненість у собі, уміння володіти собою, наявність вольових якостей – ознаки психологічної стійкості у професійній діяльності. Вплив через міміку і жести на внутрішній стан, працетерапія, музикотерапія, природотерапія, бібліотерапія, аутотренінг (за схемою хочу-можу-буду-є).	Робота в мікрогрупах та групах з використанням методу «опора на власний досвід».

#### Алгоритм колективної експериментальної роботи (конкурс на найкращий аутотренінг)

Кожна команда (з 4–6 студентів) складає свій аутотренінг. Лідери команд проводять тренінги по черзі. Коли зачитується текст, студенти займають зручну позу( зручно сідають, закривають очі, правильно дихають, розслаблюють всі м'язи тіла). Після проведення всіх тренінгів студенти аналізують помилки, обирають найбільш вдалий тренінг.

### III. Підсумкова частина



Висновки: використовуючи інтерактивний метод «мікрофон», кожен студент у певній послідовності продовжує фразу «Сьогодні на занятті я дізнався (зрозумів, відчув)...

## **Модуль II. Культура педагогічного спілкування як компонент педагогічної майстерності.**

**Тема 2.6–2.7.** Формування стилю педагогічного спілкування як складової педагогічної майстерності.

### **Очікувані результати:**

Після цього заняття студенти:

- матимуть чіткі уявлення про педагогічне спілкування ;
- вільно використовуватимуть контакт, як інструмент виховного впливу, оберуть стиль спілкування;
- зможуть самостійно вирішувати конфлікти.

### **Орієнтовний план і методи проведення заняття.**

#### **I. Вступна частина (15 хв.)**

1. Актуалізація знань
2. Мотивація навчальної діяльності
3. Оголошення теми і мети заняття

#### **II. Основна частина (130 хв.)**

4. Надання необхідної інформації
5. Інтерактивні вправи

#### **III. Підсумкова частина (15 хв.)**

## **Оцінювання**

6. Оцінювання

7. Підведення підсумків.

### **Хід заняття.**

Заняття розпочинається з розгляду основних понять.

### **Питання, винесені на обговорення:**

1. Сутність поняття «педагогічне спілкування», його особливості, функції, види, принципи, критерії.
2. Педагогічне спілкування як діалог. Контакт у педагогічному діалозі.
3. Структура та стиль педагогічного спілкування.
4. Конфлікт у педагогічній взаємодії.

### **Виконання вправ**

1. Сутність поняття «педагогічне спілкування», його особливості, функції, види, принципи, види, критерії.

### **Питання для роздумів та форма їхнього розгляду.**

<b>№</b>	<b>Питання для роздумів</b>	<b>Форма його розгляду</b>
1.	Особливості педагогічного спілкування. Види спілкування (за участю об'єктів: міжособистісне, особистісно-групове, міжгрупове, безпосереднє; за характером: опосередковане, монологічне, діалогічне, короткочасне; за тривалістю: довготривале, завершене, незавершене, перерване). Функції	Робота в парах, мікрогрупах та групах із застосуванням методу «акваріум».

<p>педагогічного спілкування: інформаційно-комунікативна, регуляційно-комунікативна, афективно-комунікативна. Комунікативна, інтерактивна та перцептивна сторони спілкування. Функції спілкування: інформаційна, контактна, спонукальна, координаційна, розуміння, емотивна, встановлення відносин, здійснення впливу. Принципи педагогічного спілкування: гуманізм, індивідуально-особистісний підхід, демократизм, оптимізм, наступність.</p> <p>Критерії: визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра між партнерами, зосередженість педагога на співрозмовникові та взаємовплив поглядів, персоніфікована манера висловлювання, поліфонія взаємодії, двоплановість позицій педагога у спілкуванні, спеціальні якості, загальні універсальні якості особистості; педагогічні функції комунікації, рівні вияву комунікативності.</p>	
---	--

### **Виконуючи вправи № 1–5 можна:**

виробити комунікативні уміння студентів;

моделювати стилі спілкування при контакті вчителя з учнями та з їхніми батьками, інтерпретувати та ідентифікувати їх;

моделювати стилі педагогічного управління при контакті вчителя з учнями, з батьками учнів, інтерпретувати та ідентифікувати їх;

конструювати моделі поведінки педагога при контакті з учнями та їхніми батьками, інтерпретувати та ідентифікувати ці моделі.

№	Вправи	Алгоритм виконання вправ
1.	«Відкриті та закриті стосунки»  (тренінг)	Вправу виконують в колі, обговорюючи різні питання:  розмова про погоду; жарти, демонстрування неухважності; обговорення подій минулого дня; обговорення планів на майбутнє; оцінення інших людей (вираз неприязні до особистості чи поцінування її).
2.	«З мого власного досвіду спілкування з учителями у період навчання в школі»	Пригадати, описати письмово, а під час заняття розповісти про конкретні ситуації зі свого шкільного життя, в яких простежуються стилі спілкування, модель поведінки, комунікативні уміння Вашого вчителя.
3	«Програвання педагогічних ситуацій»	Одна мікрогрупа (5 студентів), розподіливши ролі, розіграє сценки, в яких моделює певний стиль спілкування, поведінки педагога на різних етапах уроку хімії чи під час бесід з учнями, батьками;  Студенти групи мають ідентифікувати стиль

		<p>спілкування, модель поведінки педагога. Сценки, в яких студенти моделюють педагогічні ситуації, у процесі їх підготовки тримають у секреті від інших.</p> <p>Тренувальні вправи на розвиток умінь відрекомендуватися самому чи відрекомендувати інших, ставити запитання, відповідати на запитання, бути уважним, висловлювати вдячність, оцінювати, давати поради тощо;</p> <p>вправи студенти виконують попарно, у мікрогрупах, у загальному колі.</p>
4.	«Розвиток комунікативних умінь педагога»	
5.	«Рівні педагогічного спілкування»	<p>Одна мікрогрупа (5 чоловік) демонструє конкретні ситуації (фрагменти занять, бесід, сценки) на різних рівнях педагогічного спілкування вчителя з учнями;</p> <p>інші студенти вгадують рівні спілкування, характеризують позитивні чи негативні моменти</p>

## 2. Педагогічне спілкування як діалог. Контакт у педагогічному діалозі.

### Питання для роздумів та форма їхнього розгляду.

№	Питання для роздумів	Форма його розгляду
2.	Монологічне та діалогічне спілкування. Які якості позитивно, а які негативно впливають на спілкування (товариськість, контактність, інфантильність, егоїзм)? Охарактеризуйте	Робота індивідуальна, в парах, та групах.

механізми взаєморозуміння: емпатія, ідентифікація, атракція, егоцентризм, рефлексія, співпереживання, стереотипізація, співчуття.	
---	--

### **Алгоритм індивідуальної, групової та попарної форми роботи.**

Індивідуальна форма роботи дає змогу розглядати проблемні питання, винесені на обговорення (з'ясування сутності проблеми, її розв'язання, підготування доповідей з тих проблемних питань, які зацікавили студента);

попарна – розгляд питання за участю двох студентів:

- 1) доповідач розкриває й обґрунтовує усно сутність проблеми;
- 2) опонент аналізує зміст доповіді, повноту розв'язання проблеми;
- 3) групова – студенти групи слухають, доповнюють, ставлять запитання

доповідачу, висловлюють свою точку зору, дискутують тощо.

### **3. Структура та стиль педагогічного спілкування.**

#### **Питання для роздумів та форма їхнього розгляду.**

<b>№</b>	<b>Питання для роздумів</b>	<b>Форма його розгляду</b>
3.	Особливості авторитарного, демократичного та ліберального (потуральницького) стилів педагогічного спілкування. Охарактеризуйте формальний та змістовий бік кожного стилю. Структура та типи комунікацій за суб'єктами: міжособистісна, міжгрупова, міжособистісно-групова; за засобами: вербальні, невербальні тощо; за напрямом: вертикальні та горизонтальні; за результатом: ефективні, неефективні.	Робота в мікрогрупах та групах з використанням методу «опора на власний досвід».

## Алгоритм роботи в мікрогрупах та групах.

Кожна мікрогрупа отримує завдання показати власну педагогічну ситуацію, де яскраво висвітлено один із стилів спілкування. Інші команди аналізують показану ситуацію, пропонують розв'язання даної ситуації, використовуючи інші стилі спілкування.

### 4. Конфлікт у педагогічній взаємодії.

#### Питання для роздумів та форма їхнього розгляду.

№	Питання для роздумів	Форма його розгляду
4.	<p>Які позиції виділяють у тактиці спілкування прийняття партнера, домінування, нейтральна, на рівних, підпорядкування, неприйняття партнера.</p> <p>Оптимальний настрій педагога і його ставлення до учнів: активно-позитивне, пасивно-позитивне, ситуативно-негативне, стійке негативне, спілкування на основі високих професійних установок; спілкування (за В. А. Кан-Каликом), побудоване на дружньому ставленні, спілкування-дистанція, спілкування-залякування, спілкування-загравання.</p> <p>Бар'єри в процесі спілкування вчителя з учнями: соціальні, фізичні, смислові, часові, вікові, ситуативні, емоційні, естетичні, психологічні. Проаналізувати причини виникнення і шляхи подолання бар'єрів спілкування.</p>	<p>Робота в парах, мікрогрупах та групах з використанням методу «акваріум».</p>

## **Алгоритм колективної експериментальної роботи**

Після розгляду теоретичних питань з використанням методу «акваріум» кожна команда (з 4–6 студентів) складає свої правила педагогічного спілкування. Лідери команд по черзі оголошують свої правила, записують на дошці. Після виступу всіх лідерів, шляхом голосування, обираються найактуальніші правила.

### **III. Підсумкова частина**

Висновки: використовуючи інтерактивний метод «мікрофон», кожен студент по черзі продовжує фразу «Сьогодні на занятті я дізнався (зрозумів, відчув)...

## **Тема 2.8. Майстерність організації педагогічної взаємодії у навчанні. ЗАНЯТТЯ З ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ III КУРСУ НАВЧАННЯ**

### **УРОК (ДИСКУСІЯ) У 11 КЛАСІ**

**Тема:** Янголи втомилися і постаріли від людських гріхів...

**Очікувані результати:**

Після цього уроку учні:

- ознайомляться з твором Габріеля Гарсія Маркеса «Стариган із крилами»;
- збагнути ідею твору;
- відпрацьовувати навички аналізу та оцінки художнього твору;
- з'ясують поняття «магічний реалізм»;



– визначити особисту життєву позицію.

**Обладнання та матеріали:** зображення ангела, дерева, нитки, свічка, сірники, портрет письменника, крилаті вирази до уроку.

Орієнтовний план і методи проведення уроку.

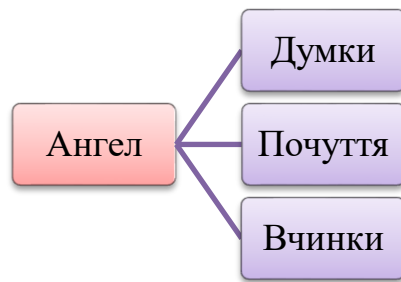
## **I. Вступна частина (10 хв.)**

### ***Організаційний момент.***

***Актуалізація опорних знань учнів.*** Урок розпочинається за технологією «Незакінченого речення». Учитель пропонує учням продовжити вирази: «ангельська душа – це...», «обличчя ангела – це...», «ангел-охоронець – це...», описати вони уявляють ангела. Протягом кількох (3-4 хв.) вони висловлюють свої думки. Узагальнюючи відповіді учнів, учитель переходить до мотивації навчальної діяльності та пояснення назви твору за допомогою гри (з нитками).

Якось Бог призвав до себе ангела і сказав:

– Ти знаєш, що є на землі людина, моє улюблене творіння. Я подарував їй справжні скарби: Добро, Милосердя, Співчуття, Любов. Але вона не цінує цього, в погоні за матеріальним добробутом, науковими і технічними досягненнями забуває про головні багатства на цій грішній землі – про моральні, духовні цінності. Людина стає надмірно практичною, самовдоволеною, корисливою, бездушною... І тим самим штовхає світ у безодню. Тобі даю можливість її врятувати. Якщо вона вчинить гріх – від цього постраждаєш ти. Ти візьмеш цей гріх на себе. Чим більше буде вузликів, тим гірше буде тобі. Ти будеш хворіти, старіти, людина не зможе зрозуміти твою мову.



Отже, від чого залежить здоров'я ангела?

За допомогою даних питань вчитель допомагає учням зрозуміти чому твір має назву «Стариган із крилами».

### ***Повідомлення теми і мети уроку.***

Учитель повідомляє тему і мету уроку, пояснивши учням, що вони зрозуміють повчання даного твору, опрацювавши питання плану уроку.

План

- 1) «Магічний реалізм» та міфічна постать ангела.
- 2) Дивний ангел у дивному світі.
- 3) Символ духовного піднесення людини.

Ось, Я посилаю перед тобою Ангела оберігати тебе на шляху і ввести тебе в те місце, яке Я приготував.

*Біблія. Буття, гл.23.*

## **II. Основна частина.**

Надання необхідної інформації розпочинається з пояснення епіграфу за допомогою з'ясування таких питань:

Ким є ангел між Богом і людьми?

*Ангел* (гр.–вірник) у міфології - посередник між Богом і людьми. Безсмертний, безгрішний. Зображується у вигляді крилатого юнака.

- Отже, ангел – це реальна істота?
- А ще яка дивна істота зустрічається в творі?
- Чи є тут реальні герої?
- Чим цей твір подібний до твору «Майстер і Маргарита»?

1) *Магічний реалізм* – художній метод, де фантастичне поєднується з реальним.

– З якою метою створюється фантастична дійсність? (пізнати сенс життя)

2) Дивний (старий) ангел у дивному (хворому) світі.

(стислий переказ тексту)

*Фізкультхвилинка*

– Повернемося до епіграфа:

– З якою метою послано ангела?

Яке місце людини після смерті? Рай, пекло і земний світ символізує світове дерево. Давайте розмістимо героїв твору на частинах дерева.

*Ангел.*

– Як виглядав ангел? (зачитати).

– Яка головна чеснота йому притаманна? Чому чудеса ангела дивні?

– Чи можна пояснити це словами Б.Андрєєва: «Потрібно бути дуже розумним, щоб у важку хвилину перетворитися на дурника».

*Дівчина-павук.*

– Куди і чому помістимо дівчину-павука? Як і чому ставилися до неї люди?

*Жителі.*

– Чи здорове наше дерево? Як поставилися герої до Ангела?

– Чому син Грішний? Чому падре не зрозумів мови Ангела?

– З яким проханням звернулися люди до Ангела?

– Чи попросив хто-небудь Ангела звернутися до Бога з проханням відпустити гріхи чи заступитися за ближнього?

– Коли люди зрозуміли, що не мають вигоди від немічного старого то як поставилися до нього?

– Як і чому закінчився твір? Чи є надія у людства?



У англійців є прислів'я: «Є тільки дві речі, які ми можемо дати у вічний спадок нашим дітям: перша – коріння, друга – крила».

– Що це означає?

### **III. Підсумкова частина**

*Висновки:* Слово має величезну силу: Якщо це прокляття, воно загубить, уб'є людину, якщо благословення – врятує її. Побажання, сказане від щирого серця – теж ніби благословення. Використовуючи гру (свічка), учні за принципом технології «Мікрофон», підсумовують свої враження. Передається запалена свічка, в кого вона в руках, той каже побажання (згадуючи епіграф), роблять висновки з уроку.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Афасижев М. Н. Эстетические потребности человека. – М., 1979.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. – К., 2003.
3. Гроф С. Духовный кризис: Статьи и исследования. – М., 1995.
4. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В. та ін. Педагогічна майстерність: Підруч. для студ. вищ. пед. навч. закладів. – К., 2004.
5. Корчак Я. Як любити дітей. – К., 1976.

**Діагностика рівня сформованості основ педагогічної майстерності  
майбутніх учителів початкових класів**

(Автор: Теличко Н.В.)

*Завдання:* Виявити професійно значущі особистісно-педагогічні якості студента, які базуються на принципах педагогічної деонтології та педагогічного емпатерменту і відображають ціннісний профіль особистості майбутнього вчителя на засадах його аксіо-акмеологічної мотивації та компетентнісного підходу до опанування основами педагогічної майстерності.

*Інструкція для студентів:* Відзначити на опитувальному листку у шкалі від 1 до 10 (1 – найнижчий бал, 10 – найвищий бал) одну цифру (підкреслити чи обвести кружечком), яка відображає особистісний смисл педагогічної майстерності і результат самооцінки професійних позицій.

1. Оцініть Ваші знання про педагогічну майстерність як характерну ознаку найвищого рівня професіоналізму і творчості вчителя?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

2. Визначте у кількісному еквіваленті важливість для майбутнього вчителя таких важливих аспектів педагогічної майстерності, що відображають його *особистісні* характеристики, що визначаються наявністю таких морально-духовних якостей, як гуманістичність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

3. Демократизм:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

4. Інтелігентність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

5. Зорієнтованість на позитивні життєві ідеали:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

6. Совісність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

7. Чесність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

8. Правдивість:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

9. Справедливість:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

10. Толерантність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

11. Розвинене почуття обов'язковості й соціальної відповідальності:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

12. Як Ви оцінюєте власний рівень сформованості основ педагогічної майстерності?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

13. Як Ви оцінюєте власний рівень сформованості таких важливих аспектів педагогічної майстерності, що відображають Ваші *особистісні* характеристики і визначаються наявністю таких морально-духовних якостей, як гуманістичність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

15. Демократизм:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

16. Інтелігентність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

17. Зорієнтованість на позитивні життєві ідеали:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

18. Совісність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

19. Чесність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

20. Правдивість:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

21. Справедливість:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

22. Толерантність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

23. Розвинене почуття обов'язковості й соціальної відповідальності:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

24. Як Ви оцінюєте сформованість у Вас особистісних характеристик, що складають основу педагогічної деонтології як *сукупності принципів поведінки* вчителя і є виявом таких соціально-педагогічних якостей, як організаторські здібності:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

25. Креативність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

26. Емпатійність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

27. Атракційність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

28. Принциповість:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

29. Вимогливість:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

30. Оптимістичність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

31. Рефлексивність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

32. Спостережливість:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10



33. Оцініть сформованість у Вас таких деонтологічних категорій, що характеризують професійний обов'язок педагога, як:

Глибока переконаність у необхідності дотримання певної лінії поведінки у взаєминах з учасниками педагогічного процесу на основі системи вимог:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

34. Потреба у необхідності дотримання певної лінії поведінки у взаєминах з учасниками педагогічного процесу:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

35. Усвідомлення обов'язків перед своєю професією і суспільством:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

36. Відповідальність педагога:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

37. Здатність контролювати свою поведінку відповідно до прийнятих в суспільстві, колективі, професійній групі соціальних, моральних і правових норм, вимог, професійного обов'язку:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

38. Оцініть Ваш рівень готовності до дотримання певних деонтологічних принципів професійної поведінки педагога, що формує професійний імідж вчителя початкових класів. Принцип гуманності:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

39. Принцип милосердя:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

40. Справедливості:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

41. Конфіденційності:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

42. Як Ви оцінюєте Ваші смислові установки, що впливають на перебіг процесів формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

43. Сформованість мотивів, що спонукають Вас до опанування основами педагогічної майстерності:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

44. Ваше уявлення про структуру педагогічної майстерності й бачення комплексу основ цього феномену в учителів початкових класів:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

45. Як Ви оцінюєте свою самоосвітню діяльність у напрямі опанування основами педагогічної майстерності?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

46. Ваш практичний досвід майстерного виконання педагогічних функцій:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

47. Оцініть свою працю над власним професійним вдосконаленням:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

48. Як Ви оцінюєте рівень толерантності у Ваших взаєминах з іншими людьми?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

49. На скільки Ви можете оцінити власні уявлення себе учителем-майстром у майбутньому?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

50. Як добре Вам відомий зарубіжний і вітчизняний досвід професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів з метою формування у студентів основ педагогічної майстерності?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

51. Оцініть сформованість у Вас стійких мотивів до формування основ педагогічної майстерності

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

52. Рівень прийняття Вами професійних педагогічних цінностей;

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

53. Рівень знань, що відображає підготовленість до самостійної майстерної педагогічної діяльності

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

54. Рівень засвоєння елементів педагогічної техніки

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

55. Ваші вміння і навички педагогічного спілкування Ви оцінюєте на:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

56. Ваше прагнення до професійного самовдосконалення Ви оцінюєте:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

57. Ваші знання структури педагогічної техніки Ви оцінюєте на:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

58. Вам властиві такі почуття: *Емпатія*. Я бачу світ очима інших. Я розумію іншого, оскільки можу відчувати себе на його місці. Я розумію настрій мого співрозмовника і відповідаю на нього.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

59. *Тепло*. Я показую, що поважаю іншу людину, визнаю її право на власну думку, навіть помилку, хоча не завжди це відчуваю. Я людина, яка активно підтримує інших.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

60. *Щирість*. Я більше щирий, ніж фальшивий, у своїй взаємодії з оточуючими. Я залишаюсь самим собою у своєму спілкуванні з іншими людьми.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

61. *Справжність*. Я не ховаюсь за ролями, не прагну справити враження, «зробити вигляд», тому інші знають мої справжні життєві позиції.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

62. *Конкретність*. Про себе я не можу сказати, що висловлююсь невизначено, коли розмовляю з людьми. Я не говорю загальних фраз, не ходжу навколо, співвідношусь з конкретним досвідом і поведінкою. Я висловлююсь ясно і точно.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

63. *Ініціативність*. У взаєминах з іншими я займаю активну позицію: сам дію, а не лише реагую. Вступаю в контакт, а не чекаю, коли будуть вступати в контакт зі мною. Я проявляю ініціативу з різних приводів у відношенні до людей.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

64. *Спонтанність*. Безпосередність у виявленні себе. Я дію відкрито і прямо у взаєминах з оточуючими, не роздумуючи про те, як буду виглядати у їхніх очах.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

65. Оцініть Ваше прагнення стати вчителем-майстром

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

66. Вважаю, що причиною моїх невдач є обставини (так – 10 балів; ні – 1 бал):

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

67. Поглинутий думками про власний успіх, я можу навіть забути про оточуючих (так – 10 балів; ні – 1 бал):

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

68. Рівень Вашої наполегливості в напрямі опанування основами педагогічної майстерності:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

69. Мої педагогічні здібності я оцінюю так:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

70. Чи багато Ви читаєте додаткової літератури з питань педагогічної майстерності або майбутньої професійної діяльності вчителя початкових класів?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

71. В умовах вирішення педагогічних задач моє прагнення самостійно знайти відповідь оцінюю так:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

72. Коли отримуєте запитання на вияв кмітливості, то рівень Вашого творчого підходу оцінюєте так:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

73. Ви систематично займаєтеся навчально-пізнавальною діяльністю з метою власного професійного зростання як майбутнього вчителя-майстра ще під час навчання у ВНЗ:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

74. Ваша активність у професійно спрямованих ігрових ситуаціях:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

75. Рівень Вашого володіння педагогічною технікою Ви оцінюєте на:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

76. Ваші знання у сфері використання інноваційних педагогічних технологій в шкільному середовищі:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

77. Ваш практичний досвід використання педагогічних інновацій (наприклад, під час педагогічної практики у школі):

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

78. Рівень сформованості Вашої пізнавальної потреби визначається за таким цифровим еквівалентом:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

79. Навіть у звичайній роботі Ви прагнете вдосконалити деякі її елементи, і Ваше прагнення оцінюєте так:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

80. Для Вас у будь-якій справі важливим є творчий підхід до її виконання:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

81. Лінь, а не сумніви в успіхах змушують мене занадто часто відмовлятися від моїх намірів:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

82. Ваша готовність будувати конструктивну, творчу, майстерну професійну діяльність:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

83. Ваша здатність продуктивного володіння сучасними професійними технологіями:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

84. Ваш рівень комунікативної компетентності Ви оцінюєте так:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

84. Ваш рівень володіння запасом необхідної інформації з питань педагогічної майстерності Ви оцінюєте так:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

85. Підготовленість до самостійного, творчого виконання професійних функцій:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

86. Рівень об'єктивної самооцінки результатів своєї праці:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

87. Рівень аналітично-критичного відношення до результатів власної професійної підготовки:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

88. Готовність до постійного підвищення свого освітнього рівня:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

89. Потреба в актуалізації та реалізації особистісного потенціалу:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

90. Здатність до самоосвіти:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

91. Прагнення до саморозвитку й постійного збагаченню своєї професійної компетентності

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

92. Чіткість окреслених професійних вершин (акме):

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

93. Прагнення досягнути кращого результату в проведенні уроку сьогодні, ніж учора:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

94. Вияв інтересу до педагогічних інновацій:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

95. Застосування Вами дослідницького і творчого підходу до використання педагогічних інновацій під час педагогічної практики:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

96. Рівень Вашої знаннєвої підготовленості до самостійного майстерного виконання педагогічної діяльності

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

97. Ви чітко усвідомлюєте для себе шляхи формування основ педагогічної майстерності:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

98. Ваше вміння аналізувати риси творчого почерку педагогів-новаторів Ви оцінюєте так:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

99. Ваші знання вимог до мовленнєвої майстерності учителя Ви оцінюєте так:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

100. Ваш рівень індивідуального стилю професійної діяльності вчителя початкових класів Ви оцінюєте так:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

Для визначення цифрового показника результатів анкетування і самоаналізу необхідно знайти середній показник.

Обчислення середнього показника здійснюється таким чином: знайти суму всіх відзначених цифрових даних за кожне питання і поділити її на 100.

Отриманий цифровий показник відобразить рівень сформованості основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів на основі самооцінки студентів.

## Основні поняття у формуванні майстерності мовлення вчителя

*Мова* — це засіб спілкування. Мова є основною формою національної культури і існує у вигляді різноманітних актів мовлення, повторюваних усно і фіксованих за допомогою письма.

*Мовлення* — це сукупність мовленнєвих дій, кожна з яких має власну мету, що впливає із загальної мети спілкування. Основу мови і мовлення становить *мовленнєва діяльність*. Тільки у ній народжується, формується і мова, і мовлення. Мовленнєва діяльність можлива лише в суспільстві, зумовлюється його потребами.

*Спілкування* — це обмін інформацією, передача певної інформації однією людиною іншій. Форми спілкування бувають різні: *діалог*, групова розмова (*полілог*), *монолог*. Обов'язковим учасником спілкування крім *мовця* є *слухач*, реальний чи уявний. Мовлення, таким чином, є конкретне *говоріння* (усне або писемне), а також *сприйняття* (слухання або читання).

*Усне мовлення* — це інструмент його педагогічної діяльності, за допомогою якого вчитель розв'язує всі педагогічні завдання, що повстають перед ним.

*Культура мовлення* — це установка на оволодіння нормами сучасної літературної мови, культура наукового мислення (правильність, точність, логічність, багатство, різноманітність, чистота, доречність, виразність і образність), стимулювання пізнавальної активності учнів.

*Діалог* — розмова двох або декількох осіб, специфічна форма спілкування, коли людина сприймається як партнер з правом на власну позицію.

*Монолог* — мовлення однієї людини.



*Логічність* – це мовлення, що забезпечує смислові зв'язки між словами і реченнями в тексті. На основі логічності визначається доступність, дієвість, доречність мовлення.

*Теза висловлювання* – це твердження, яке необхідно довести, аргументувати.

*Дискусія* – це суперечка, спрямована на товариський обмін думками з певних моральних, правових, естетичних та інших проблем при дотриманні правил мовного етикету.

*Техніка мовлення* – комплекс навичок у мовленнєвому диханні, голосотворенні й дикції, що дає вчителю можливість донести до учня все багатство змісту свого слова.

*Дихання* – енергетична база мовлення.

*Види дихання*: фізіологічне – сукупність процесів, що забезпечують газообмін в організмі; фонаційне – мовленнєве дихання, що дає можливість раціонально використовувати повітряний потік під час мовлення.

*Типи дихання* – розрізняють в залежності від області, де відбувається основний м'язовий рух, що стискає і розтискає легені.

Розрізняють три типи дихання: ключичне (плечове), грудне (реберне), діафрагмальне (черевне). У мовленнєвому процесі найкорисніше застосовувати реберно-діафрагмальний тип дихання.

*Відділи голосового апарату* – *генераторний* (гортань з голосовими зв'язками), де утворюється звукова хвиля певної частоти; *резонаторний* (глотка, носоглотка, ротова порожнина), в якому відбувається підсилення голосу та надання йому тембру; *енергетичний* (система м'язів грудної клітки, глотки, носоглотки, ротової порожнини), який забезпечує швидкість струменю повітря та його кількість для утворення кожного конкретного звуку.

*Сила голосу (дзвінкість)* — це таке звучання, яке залежить від сили видиху та досягається завдяки резонансу звукової хвилі в передній частині ротової порожнини (тверде піднебіння, верхні зуби).

*Зібраність звучання* — концентрація звука біля губів, що не дозволяє звукові розповзатися. Це спрямування звука «в маску».

*Політність звука* — здатність його виділятися на фоні інших звуків та тонів, не зливаючись з ними, не гублячись серед них.

*Тембр голосу* — його забарвлення, індивідуальність, характерні для кожної людини.

*Діапазон* — це обсяг голосу, межі якого визначаються найнижчим і найвищим тоном звучання, притаманним даній людині. Д. людського голосу — 1,5-2 октави. Звуження Д. призводить до монотонності.

*Гнучкість голосу* — можливість передавати думку у всій її повноті і різноманітності відтінків з використанням різних за висотою звуків.

*Витривалість* — здатність голосу не втрачати основних якостей звучання протягом тривалого часу. Досягається завдяки систематичним тренуванням.

*Роль техніки мовлення:* забезпечує правильне сприйняття навчального матеріалу, дає змогу ефективно впливати на учнів, сприяє гідній самопрезентації вчителя.