

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І  
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ  
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

УДК: 378-051:316.64

ПОГОДЖЕНО

Декан гуманітарно-педагогічного  
факультету

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ

Завідувач кафедри  
педагогіки

М. Савицька

«    » 2021 р.

Р.В. Сопівник

«    » 2021 р.

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

на тему: «ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ  
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ»

Спеціальність: 011 «Освітні, педагогічні науки»  
Освітньо-професійна програма: «Педагогіка вищої школи»  
Орієнтація освітньої програми: «Освітньо-професійна»

Гарант освітньої програми \_\_\_\_\_ к.п.н. ЧЕРЕДНИК Лідія Миколаївна

Керівник магістерської роботи \_\_\_\_\_ к.п.н. ЧЕРЕДНИК Лідія Миколаївна

Виконав: \_\_\_\_\_ ТАРАН Тетяна Анатоліївна

КИЇВ-2021

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І  
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ  
Гуманітарно-педагогічний факультет  
Кафедра педагогіки

Освітньо-кваліфікаційний рівень: магістр

Спеціальність: 011 «Освітні, педагогічні науки»

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Завідувач кафедри педагогіки

д.п.н., доцент Р.В. Сопівник

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2021 року

**ЗАВДАННЯ**  
ДО ВИКОНАННЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ  
студенту **Гаран Тетяні Анатоліївні**

1. Тема магістерської роботи: *«Формування педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищої школи»*. Затверджена наказом ректора НУБіП України від 22.06.2021 р. за № 1002 С.

2. Термін подання завершеної роботи на кафедру: 01.11.2021 р.

3. Вихідні дані до магістерської роботи: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Положення про підготовку і захист магістерської роботи у Національному університеті біоресурсів і природокористування України; посібники, словники, довідники, методична, наукова література щодо теми дослідження.

4. Перелік питань, що підлягають дослідженню:

1. З'ясувати поняття, сутність та особливості індивідуальної педагогічної свідомості майбутнього викладача.
2. Розглянути сучасні освітні вимоги до майбутнього викладача вищої школи.
3. Охарактеризувати процес формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи.
4. Визначити педагогічні умови формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи.
5. Провести емпіричне дослідження вихідного рівня сформованості педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи.
6. Розробити та проаналізувати ефективність програми з формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи та проаналізувати ефективність результатів.

Дата видачі завдання: 20.09.2020 р.

Керівник магістерської роботи

Завдання прийняв до виконання \_\_\_\_\_

Л. Чередник

Т. Гаран

## РЕФЕРАТ

Магістерська робота: 130 с., 18 таблиць, 13 рисунків, використаних джерел – 71 найменування, 3 додатки. Основний текст роботи викладено на 111 сторінках.

**Метою роботи** є теоретичне обґрунтування педагогічних технологій формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи та експериментальна перевірка їх ефективності.

**Об'єкт дослідження** – процес формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи.

**Предмет дослідження** – організаційно-методична система формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи.

### Методи дослідження

-теоретичні: вивчення, теоретичний аналіз та узагальнення наукових ідей в педагогічній, психологічній, філософській літературі з проблеми формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи з метою виявлення різноманітних точок зору на дану проблему;

-емпіричні: спостереження, анкетування, тестування, аналіз рівня розвитку педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи, педагогічний експеримент, які допомогли отримати необхідні дані щодо ознак сформованості педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищої школи;

- статистичні: обробка результатів експериментального дослідження з проблеми формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи, якісний та кількісний аналіз експерименту; методи математичної статистики для перевірки вірогідності отриманих результатів.

У першому розділі з'ясовано поняття і сутність педагогічної свідомості як цілісного динамічного особистісного утворення, що містить професійні знання та вміння, особистісний досвід викладача та його професійно важливі якості, усвідомленість педагогічних цінностей, сформованість ціннісних орієнтацій та мотивів саморозвитку педагогічної свідомості, позитивне емоційно-ціннісне відношення до себе як фахівця та своєї професійної діяльності, уміння керувати особистими психічними та емоційними станами, професійну активність, здатність до цілепокладання і рефлексії.

Ділісність професійної педагогічної свідомості ми розуміємо як поєднання емпіричної, художньо-образної і наукової форми сприйняття педагогічної дійсності, завдяки чому розкриваються сутнісні характеристики свідомості: гуманістична спрямованість, рефлексивність, креативність і діалогічність.

У другому розділі було виокремлено педагогічні умови, а саме:

- створення позитивної мотивації у студентів до формування особистісних та професійних якостей;
- організація здійснення комплексної діагностики розвитку професійної компетентності майбутнього педагога.

• використання різноманітних форм та методів удосконалення розвитку професійної компетентності майбутнього педагога.

У третьому розділі було проведено емпіричне дослідження процесу формування педагогічної свідомості майбутнього викладача вищої школи, розроблено і перевірено ефективність виокремлених нами педагогічних умов формування педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищої школи.

*Професійна компетентність, педагогічна діяльність, професійна свідомість, педагогічна свідомість, компоненти педагогічної свідомості*

Список публікацій, у яких опубліковано основні результати дослідження.

1. Чередник Л., Таран Т. Особистісні цінності викладача вищої школи як компонент педагогічної свідомості та регулятив професійної діяльності. *Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Бердянськ: БДПУ, 2020. С.99-103.
2. Чередник Л., Таран Т. Педагогічна свідомість викладача вищої школи як компонент його професійної компетентності. *Сучасна гуманітарна наука в інтерпретації молодих дослідників*: Збірник доповідей учасників всеукраїнської студентсько-учнівської науково-практичної он-лайн конференції. К.: НУБІП України, 2021. С.247-249.

<b>ЗМІСТ</b>	
<b>ВСТУП</b> .....	6
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ</b> .....	10
1.1. Поняття і сутність педагогічної свідомості.....	10
1.2. Особливості індивідуальної педагогічної свідомості майбутнього викладача.....	21
1.3. Сучасні освітні вимоги до майбутнього викладача вищої школи ..	30
<i>Висновки до розділу 1</i> .....	35
<b>РОЗДІЛ 2. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ</b> .....	37
2.1. Характеристика процесу формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи.....	37
2.2. Класифікація педагогічних умов формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи.....	43
<i>Висновки до розділу 2</i> .....	59
<b>РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ</b> .....	60
3.1. Діагностика вихідного рівня сформованості педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи.....	60
3.2. Розробка змісту програми з формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи.....	75
3.3. Аналіз результатів дослідження.....	94
<i>Висновки до розділу 3</i> .....	109
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	111
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	114
<b>ДОДАТКИ</b> .....	121

## ВСТУП

Актуальність дослідження. Соціально-економічні та політичні перетворення, які відбуваються в останні роки, зумовили радикальні зміни майже в усіх сферах життя суспільства, в тому числі і в системі вищої освіти.

Вища школа має першочергове значення для соціально-економічного розвитку держави, хоча б тому, що саме вищі навчальні заклади формують інтелектуальний, культурний, творчий потенціал суспільства і несуть відповідальність за підготовку майбутнього викладача високого рівня.

Розвиток суспільства нерозривно пов'язаний з розвитком освіти. На сучасному етапі прогресивний розвиток педагогічної освіти країни тісно пов'язаний з освітньою діяльністю вищої школи, зокрема, з підготовкою майбутніх викладачів. Останні ж покликані сьогодні підготувати таке покоління, яке здатне втілювати в життя найкращі цінності суспільства. Від їх педагогічної компетентності, педагогічної толерантності, педагогічної свідомості та самосвідомості залежить не тільки становлення і розвиток педагогічної освіти в країні, а й розвиток самої держави, її стабільність, прогрес.

Однак які б зміни не відбулися в галузі освіти або у вищій школі, вони неодмінно будуть стосуватися викладача. Ситуація, що склалася сьогодні в сфері освіти, вимагає розробки нової структури спеціальної психолого-педагогічної підготовки як майбутніх викладачів вузів, так і діючих.

Традиційне педагогічне формування і виховання майбутніх викладачів вузів в межах університетів стає вже недостатнім і малоефективним. У зв'язку з цим великої уваги та значення набуває сьогодні особистість викладача вищої школи. Розглядаючи вимоги до викладача вищої школи в контексті сучасних вимог до вищої школи, потрібно відзначити, що, на жаль, в наш час у вітчизняних ВНЗ не всі викладачі займаються науково-дослідною роботою по своїх предметах, а тому і якість знань з цих предметів не відповідає сучасним вимогам. Сучасній вищій школі необхідні такі викладачі, які не тільки володіють необхідними для успішної педагогічної діяльності

компетентностями, а й здатні оновлювати, удосконалювати, розвивати свою педагогічну діяльність, більш якісно навчати студентів, застосовуючи сучасні технології навчання.

На психолого-педагогічному рівні педагогічна свідомість досліджується в нерозривній єдності з вивченням процесів психічного розвитку та особистісного становлення суб'єкта на різних етапах професійного становлення; визначаються зміст, принципи, методи його формування у студентів (Г. Акопов, Б. Братусь, Л. Вершиніна, В. Галузник, Г. Гавришина, Н. Гусякова; Є. Ісаєв, С. Косарецький, Н. Сідаш, А. Фомін, Н. Шевченко, Ю. Швалб та ін.). Все це створює необхідні науково-теоретичні передумови для дослідження проблеми становлення професійної свідомості майбутнього викладача вищої школи.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування педагогічних технологій формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи та експериментальна перевірка їх ефективності.

**Об'єкт дослідження** – процес формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи.

**Предмет дослідження** – організаційно-методична система формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи.

#### **Завдання нашого дослідження:**

1. З'ясувати поняття, сутність та особливості індивідуальної педагогічної свідомості майбутнього викладача.
2. Розглянути сучасні освітні вимоги до майбутнього викладача вищої школи.
3. Охарактеризувати процес формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи.
4. Визначити педагогічні умови формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи.
5. Провести емпіричне дослідження, за допомогою діагностики вихідного рівня сформованості педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи.

6. Розробити та проаналізувати ефективність програми з формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи та проаналізувати ефективність результатів.

Для вирішення поставлених завдань та досягнення мети були використані такі **методи дослідження**:

-теоретичні: вивчення, теоретичний аналіз та узагальнення наукових ідей в педагогічній, психологічній, філософській літературі з проблеми формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи з метою виявлення різноманітних точок зору на дану проблему;

-емпіричні: спостереження, анкетування, тестування, аналіз рівня розвитку педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи, педагогічний експеримент, які допомогли отримати необхідні дані щодо ознак сформованості педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищої

школи;

- статистичні: обробка результатів експериментального дослідження з проблеми формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи; якісний та кількісний аналіз експерименту; методи математичної статистики для перевірки вірогідності отриманих результатів.

Наукова новизна дослідження обумовлена розширенням уявлень про засоби педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищої школи.

Практична значимість полягає у визначенні діагностичного інструментарію дослідження рівня сформованості педагогічної свідомості здобувачів другого (магістерського) рівня освіти, а також у визначенні педагогічних умов формування педагогічної свідомості студентів у процесі освітньої діяльності.

База дослідження: Національний університет біоресурсів і природокористування України. У дослідженні взяли участь 32 студентів-магістрів групи ПВШ-20001м (денна форма навчання) та 22 студентів ПВШ-20001мз (заочна форма навчання), спеціальності: «Освітні, педагогічні науки (Педагогіка вищої школи)».



Етапи роботи. Дослідження проводилося з 20.09.2020 р. по 20.09.2021 р. в 3 етапи.

На першому етапі проходило вивчення і підбір психоло-педагогічної та науково-методологічної літератури з теми, формулювання мети, гіпотези і плану дослідження, підбір методів дослідження і конкретних методик роботи, заходів та контролю результатів проведеної роботи.

Другий етап – розробка та реалізація програми емпіричного дослідження; проведення розгорнутого психоло-педагогічного експерименту, оцінка ефективності експериментальної роботи.

Третій етап – оформлення магістерської роботи.

Апробація результатів дослідження:

Чередник Л., Таран Т. Особистісні цінності викладача вищої школи як компонент педагогічної свідомості та регулятив професійної діяльності.

*Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти.* Матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, Бердянськ: БДПУ, 2020. С.99-103

1. Чередник Л., Таран Т. Педагогічна свідомість викладача вищої школи як компонент його професійної компетентності. *Сучасна гуманітарна наука в інтерпретації молодих дослідників: Збірник доповідей учасників всеукраїнської студентсько-універської науково-практичної он-лайн конференції.* К.: НУБІП України, 2021. С.247-249.

Структура й обсяг роботи. Структура роботи визначається характером і сутністю проблем, метою та завданням дослідження. Магістерська складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, який містить 71 найменування, 3 додатків на 7 сторінках, 18 таблиць, 13 малюнків. Загальний обсяг роботи становить 130 сторінок, з яких 111 сторінок основного тексту.

## РОЗДІЛ 1

# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

## 1.1. Поняття і сутність педагогічної свідомості

Проблема розгляду педагогічної свідомості як категорії педагогічної науки тісно пов'язана з визначенням свідомості взагалі як граничного поняття філософії. Саме звернення до філософських досліджень проблеми вивчення свідомості допомагає виявити її найбільш загальні підстави, структурні компоненти і сутнісні характеристики, які в тій чи іншій мірі знаходять своє відображення в змісті і структурі педагогічної свідомості.

Аналіз праць філософів показав, що проблема вивчення будь-якої свідомості пов'язана, перш за все, з труднощами визначення свідомості взагалі.

У нинішньому столітті, починаючи з феноменологічних досліджень Е. Гуссерля, завдяки роботам М. Мамардашвілі, О. Флоренського, М. Хайдеггера, Г. Шпета поступово склався підхід, в основу якого було закладено розуміння свідомості в якості невід'ємних онтологічних компонентів існування людини.

М. Мамардашвілі вказав на дві обставини, які проблеми вивчення свідомості роблять складною. По-перше, свідомість є граничним поняттям філософії, а по-друге, його неможливо «схопити, уявити як річ» [34, с.72]. Обидва ці обставини не дозволяють уявити свідомість як об'єкт аналізу, так як воно не піддається ні теоретизації, ні об'єктивзації. Обговорюючи дане питання, М.Мамардашвілі і О.П'ятигорський прийшли до висновку про те, що про саму свідомість неможливо говорити як про звичайний об'єкт позитивного знання [34,с.65; 49,с. 123]. Всі спроби отримати знання про свідомість, як про звичайний об'єкт пізнання, призводять до негативного результату, оскільки отримане знання виявляється знанням не про свідомість.

Свідомість весь час вислизає від дослідника. Тому вони пропонують працювати не з свідомістю безпосередньо, а з розумінням свідомості, з її певною інтерпретацією.

На даний момент, в сучасній філософії, психології та соціології під свідомістю розуміється вищий рівень психічної активності людини, як соціальної істоти. Своєрідність цієї активності полягає в тому, що відображення реальності в формі чуттєвих розумових образів передбачає практичні дії людини, надаючи їм цілеспрямований характер [25, с.22].

Проте, існує ще й більш широке тлумачення терміна «свідомість», де воно виступає як усвідомлене буття; відношення «Я» до «не Я»; як властивість високоорганізованої матерії, укладеної в психічному відображенні дійсності; суб'єктивний образ об'єктивного світу; як ідеальне в протилежність матеріальному, в єдності з ним [25, с.43]. Ознаками свідомості є відображення, відношення, цілепокладання і управління [3].

Спіркін вказав на те, що формування свідомості передбачає вироблення людиною здатності ставити цілі як найближчі, так і віддалені; вміння контролювати свої думки, почуття, віддавати звіт у своїх діях, передбачити наслідки своїх вчинків, здійснювати самовиховання волі, характеру, особистості в цілому [55, с. 79].

Таким чином, свідомість, на відміну від мислення - це не тільки пізнання навколишнього світу, а й ставлення людини до світу, в проведенні якого величезну роль грають емоції. Свідомість включає в себе і аксіологічний аспект, в якому виражається вибірковість свідомості, його орієнтації на вироблені суспільством і прийняті суб'єктом цінності [25, с.46].

Останнім часом ряд філософів (Є. Веліхов, В. Лекторській, Є. Моргунов) підкреслює багатоплановий характер феномена свідомості, виділяючи в ньому чотири презентувати світу: - світ ідей, знань, наукових знань, понять; - світ людських цінностей, емоцій, сенсів; - світ продуктивної, предметно-практичної діяльності; - світ образів, уявлень, уяви, культурних символів і знаків [44; 24].

Великої уваги в цьому зв'язку заслуговують роботи М. Мамардашвілі і О. П'ятигорського, що розглядають свідомість не просто як усвідомлене буття, як суб'єктивний образ об'єктивного світу, а свідомість як

просторово-подібне або польове утворення, як якусь точку, в якій минуле

«дотичне з майбутнім, а майбутнє з минулим»; як деякий текст, «який

виникає актом читання такого тексту, який сам себе позначає, який відсилає до самого себе. Це самопосилання знову стає текстом до нескінченності» [46,

с.22]; як «інше», в якому «цим іншим, або іншим світом, може бути інша

людина, інша точка зору, інша перспектива, взагалі інший світ або космос»

[34, с.42].

Таким чином, М. Мамардашвілі і О. П'ятигорський підкреслюють, що свідомість – це відкритий світ, в якому людина може

відтворити багатство думки в тій мірі, в якій може «помислити», що вона

може «не помислити».

Крім того, що свідомість являє собою особливий світ, у якому презентовані світи, йому притаманні ще й інваріантні характеристики, серед

яких особливий акцент дослідниками робиться на такі як: інтенціональність,

горизонтальність і сенсоутворення [38].

Інтенціональність свідомості як цілісне різноманіття «тут» і «зараз» проявляється в спрямованості свідомості на буттєву форму предмета (фізичну, духовну, ілюзорну); в ставленні до предмета, в синтезі, тобто

забезпеченні цілісності предмета. Горизонтальність свідомості проявляється в

тому, що будь-який предмет або його момент сприймається не як окремих,

що знаходиться на «порожній сцені», а в оточенні всіх можливих варіантів

його сприйняття. Сенсоутворення як інваріантна характеристика свідомості

проявляється в наповненні предмета, дії, діяльності певним до них

ставленням і значенням [38, с.22].

Отже, при всій різноманітності поглядів філософи підкреслюють,

по-перше, що свідомість не можна принципово об'єктивувати, по-друге, що

свідомість є сутнісним компонентом людини, в якому відтворюються не

якісь окремі функції, ознаки, властивості зовнішніх предметів, навколишнього світу і людей. Навіть при зникненні предметів навколишнього світу для усвідомлюючої людини залишається їх зміст. По-

трете, свідомість можна описати, тільки спираючись на продукт життя – сенс.

Сенс є стільки ж продуктом свідомості, скільки і продуктом мислення, мови і культури, а тому може виступати основою для інтерпретації свідомості [13; 37].

Так як свідомість є невід'ємною частиною людини, то для нього характерні дві форми існування: громадська та індивідуальна. Суспільна

свідомість являє собою масову свідомість, що формується громадськими зв'язками і відносинами. Її зміст надіндивідуальний, загальний. Вона може побічно, опосередковано і в опредмеченому вигляді існувати в різних

формах культури, в функціонуванні соціальних інститутів. Але вона втілюється в безлічі індивідуальних свідомостей, хоча і не зводиться до їх суми [6, с.52].

Індивідуальна свідомість вибірково фіксує і трансформує інваріантні компоненти того суспільства, тієї соціальної сфери, в якій живе і

функціонує індивід. Індивідуальна свідомість розвивається тільки разом з розвитком особистості і індивідуально відображає неповторні риси цієї особистості [5, с.52]. Однак слід підкреслити, і на це дає вказівку Б.

Гершунський, суспільна та індивідуальна свідомість нерозривно пов'язані одна з одною, так як всі новоутворення в суспільній свідомості мають своє

джерело в індивідуальній свідомості [9, с.52].

Таким чином, в результаті вивчення філософських досліджень було встановлено, що сама проблема свідомості представлена в них досить

широко. Однак існують труднощі з визначенням свідомості, загальним для всіх областей знання. Дослідники проблематики свідомості відзначають, що,

незважаючи на цей недолік, у кожній науці має бути особливий ракурс в погляді на свідомість, що дозволяє виявляти і підкреслювати в ньому особливі межі. Завдання ж будь-якої науки, яка претендує на вивчення

свідомості, полягає в тому, щоб наповнити його конкретним онтологічним змістом і сенсом [10, с. 165].

Виявивши змістовні характеристики свідомості і необхідні умови її існування, ми звернулися до проблеми вивчення педагогічної свідомості.

Ознайомлення з науковою літературою показало, що існує чимало досліджень, які в різній мірі пов'язані з проблемою вивчення педагогічної свідомості. В результаті аналізу було встановлено, що дані дослідження можна умовно розділити на кілька груп.

Звернення до філософської літератури дозволило виділити ряд робіт, які з проблемою педагогічної свідомості пов'язані опосередковано. В рамках дослідження форм суспільної свідомості, такі автори, як Л. Беляєва (1975р.) [5], В. Демічев (1971р.) [17], Н. Крицька (1985р.) [27] торкалися питань структурної будови педагогічної свідомості. Слід зазначити, що таких робіт було небагато.

Предметом педагогічних досліджень, безпосередньо пов'язаних з цікавою для нас проблемою, стала педагогічна свідомість як категорія педагогічної науки. Теоретико-методологічні аспекти педагогічної свідомості виявляють такі педагоги як Г. Акопов; Н. Гусякова; Є. Ісаєв, С. Косарецький, Н. Сідаш, Н. Шевченко, Ю. Швалб.

Вперше у філософській літературі педагогічне свідомість, як компонент суспільної свідомості, було виділено В. Демічевим в роботі «Суспільне буття і суспільна свідомість: механізм їх взаємозв'язку» (Кишеньков, 1977р). На думку В. Демічева, педагогічна свідомість виконує функцію духовної орієнтації процесів виховання і включає в себе «почуття і ідеї, спрямовані на їх способи формування (позитивні) соціально-особистісних властивостей людей (або соціально значущих властивостей членів суспільства)» [17, с. 116-117].

В. Демічев в педагогічній свідомості виділяв наступні шари: емоційно-вольовий, як суспільне виховання і заклопотаність проблемами виховання; буденно-логічний шар, побудований на стихійно сформованих

поглядах і принципах виховання; практичний систематизований шар, як знання принципів і прийомів виховання і теоретичний шар, заснований на знаннях педагогічної науки [10, с.116].

Таким чином, виділивши чотири шари в змісті педагогічної свідомості, В. Демічев дав вказівку на наявність двох рівнів в її структурі: рівень суспільної психології і ідеологічний рівень.

На психологічному рівні педагогічна свідомість включає в себе думки, почуття, переживання, пов'язані з виховними відносинами; стихійно-сформовані принципи і погляди людей, різних соціальних груп на виховання, турботу старшого покоління в даному суспільстві про виховання підростаючого покоління.

На ідеологічному рівні педагогічна свідомість включає в себе знання прийомів, методів, принципів виховання і педагогіку, яка є теоретичним рівнем педагогічної свідомості.

Н.Крицька спробувала дати характеристику теоретичного рівня педагогічної свідомості [27]. Розглядаючи педагогічну свідомість як особливе соціальне утворення з повсякденним і науковим рівнями, Н. Крицька зазначає, що науковий рівень педагогічної свідомості представлений систематизованими знаннями, узагальнюючими досвід педагогічної діяльності, організації та управління народним господарством. Умовно вона пропонує виділити кілька підрівнів в науковому (теоретичному) рівні педагогічної свідомості, такі як загальна педагогіка та система галузевих педагогічних наук (дошкільна педагогіка, педагогіка вищої та середньої школи і т.д.), педагогічні знання прикладного характеру, пов'язані з теоретичним обґрунтуванням форм реалізації педагогічної діяльності на матеріалі конкретного навчального предмета [27, с.7].

Так само, на думку Н. Крицької, науковий рівень педагогічної свідомості включає в себе систему поглядів, що виражають педагогічні інтереси і цілі. Через педагогічний інтерес здійснюється відображення об'єктивних потреб суспільного розвитку в галузі освіти. При усвідомленні

педагогічного інтересу може формуватися мета, шляхи і засоби її досягнення [16, с.7].

Таким чином, завдяки дослідженням філософів, педагогічну свідомість було виділено в структурі суспільної свідомості поряд з іншими формами. Так само була запропонована дворівнева структура розгляду педагогічної свідомості, представлена психологічним (буденним, стихійно-емпіричним) і теоретичним (науковим) рівнями.

Однак до 80-х років проблематика педагогічної свідомості залишалася неопрацьованою педагогами-дослідниками. На необхідність обґрунтування категорії «педагогічна свідомість» з точки зору педагогічної науки вказав в 1985 році І. Лернер. Це було обумовлено тим, що педагогічна свідомість, по-перше, відображала специфічний зміст педагогічної діяльності різного типу і педагогічних досліджень, по-друге, вона все більше ставала фактором, що впливає на виховання молодого покоління, на реальний педагогічний процес [32, с.52].

І. Лернер підкреслив, що масштабний характер і практичне значення педагогічної свідомості роблять її вартим особливої уваги і глибокого вивчення, а так само розгляду в структурі основних категорій педагогічної науки.

І. Лернер дав визначення педагогічної свідомості. Педагогічна свідомість розглядається ним як сукупність педагогічних ідей, цільових установок, що стали орієнтиром і інструментом педагогічної діяльності індивідів – вчених-індивідів, вчителів, організаторів освіти; як цілісну систему орієнтації і цінностей суспільства і індивіда в галузі педагогіки. «Вона служить парадигмою, під кутом зору якої людина сприймає, осмислює, оцінює одержувану ззовні педагогічну інформацію і здійснює, часом мимоволі, свою діяльність теоретичного або практичного характеру, адекватну цим установкам» [32, с.53].

Педагогічна свідомість відображає аксіологічну суть явищ педагогічної дійсності, діяльності педагогів, поведінки учнів, їх окремих



вчинків. Вона завжди реалізується у вигляді похідної дії теоретичного або практичного характеру.

І. Лернер розмежував педагогічну свідомість і педагогічне мислення. Педагогічне мислення являє собою діяльність осмислення будь-якого педагогічного явища прямо або побічно, за певними, інваріантним кутом зору. Його суть полягає в співвіднесенні трьох елементів – змісту освіти, діяльності викладання і діяльності вчення. «І якщо людина осмислює під зазначеним кутом зору будь-яке явище, вона реалізує педагогічний стиль мислення подібно до того, як психолог співвідносить зміст і процес засвоєння. Педагогічне мислення, таким чином, в принципі інваріантне на відміну від педагогічної свідомості – явища багаторівневого і варіативного» [32, с.53-54].

Слідом за І. Лернером до категорії педагогічної свідомості звертається В. Сластьонін, розглядаючи її як сукупність педагогічних поглядів, ідей, теорій, яка відображатиме об'єктивні потреби і закономірності суспільного розвитку [32, с.67]. Об'єктом педагогічної свідомості в цьому випадку є педагогічна діяльність і громадські виховні відносини, що забезпечують відтворення соціального досвіду в індивіді, «переклад людської культури в індивідуальну форму існування». Такого ж трактування поняття «педагогічна свідомість» дотримується і В. Ретюнський [26, с.36].

Всі вище означені педагоги-дослідники, підкреслюють, що педагогічна свідомість є складовою частиною суспільної свідомості і має два рівні - буденний і теоретичний.

Крім спроб дати визначення категорії педагогічної свідомості з середини 80-х років починається активна робота по розробці поняття «професійна педагогічна свідомість».

Так, Г. Акопов зазначає, що терміном «професійна свідомість» охоплюються всі ті прояви свідомості особистості, які пов'язані з її професійною діяльністю. Вони визначаються місцем і значенням даної професії в професійній структурі суспільства, відносинами особистості до

професії; професійними ідеалами; рівнем професійних знань і умінь; виразністю професійних здібностей; професійними переконаннями, досягненнями; переживаннями успіхів і невдач професійної діяльності [3].

Д. Ронзін, займаючись проблематикою професійної педагогічної свідомості, дає таке визначення цьому поняттю: «Професійна педагогічна свідомість – це цілісна система усвідомлених, професійно необхідних, узагальнених і оперативних знань про цілі та засоби, плани і програми педагогічної діяльності та педагогічного спілкування, об'єктах і суб'єктах педагогічної взаємодії, що включає в себе усвідомлені професійно значущі цінності» [47].

Таким чином, поняттям «професійна свідомість» підкреслюється індивідуальний характер свідомості, її цілісність і спрямованість на конкретну особистість. По суті справи, в даному випадку мова йде про теоретичний рівень суспільної педагогічної свідомості.

Вище ми відзначали, що педагогічна свідомість є формою суспільної свідомості. З одного боку, як явище суспільне вона володіє надособистісним статусом, з іншого – втілюється в безлічі індивідуальних свідомостей, хоча і не зводиться до їх суми [2, с.52]. Тому необхідно пам'ятати, що індивідуальна і суспільна свідомість перебувають у нерозривній єдності, а це значить, що в змісті індивідуальної професійної педагогічної свідомості будуть присутні і елементи громадської педагогічної свідомості.

Таким чином, в результаті вивчення педагогічних досліджень було встановлено, що проблема змісту педагогічної свідомості представлена в них або на рівні суспільного явища, або на рівні явища індивідуального. Тим часом педагогічна свідомість являє собою цілісне явище і має певну структурну будову.

Перш за все необхідно відзначити, що будь-яка свідомість завжди не тотожна своїй структурі, а «є умовою і можливістю підйому над власною структурою» [7, с.29]. Тому будь-яке запропоноване структурне утворення,

через яке можна розглянути свідомість, не повинно бути остаточним. Відкритість свідомості, її рухливість в розташуванні структурних елементів буде свідчити про її прагнення до вічного зміни, пошуку кращих шляхів розвитку.

Ми дотримуємося позиції, що педагогічну свідомість можна розглянути через кілька параметрів. По-перше, педагогічна свідомість володіє зовнішньою структурою. У зовнішній структурі ми пропонуємо виділити кілька рівнів.

Так на першому рівні педагогічну свідомість представлено як явище суспільне, так як педагогічна діяльність є всеосяжною по характеру прояви і властива широким верствам населення. Тобто на даному рівні педагогічна свідомість виступає однією з форм суспільної свідомості (Л. Беляєва, В. Демічев, В. В. Краєвський, Н. Крицкая, В. Сластьонін і ін.).

На першому рівні – ідеологічному, в громадській педагогічній свідомості в несистематизованій формі відбивається ставлення суспільства до педагогічних явищ і процесів, виявляються стереотипи, народжуються метафори, спрямовані на визначення сутностей педагогічної дійсності. У громадській педагогічній свідомості закарований багатовіковий досвід людства в розумінні процесів виховання і навчання, цілей і цінностей виховання; культурні традиції, що знайшли відображення в змісті освіти; національний виховний компонент. Таким чином, в громадській педагогічній свідомості закарований стихійно-емпіричний досвід того чи іншого суспільства (В. Краєвський).

Крім стихійно-емпіричного досвіду в громадській педагогічній свідомості, знайшли своє відображення пам'ятники культури, такі як усна народна творчість, «народна педагогіка», література, мистецтво. У них педагогічна дійсність втілена в художніх образах, з різним ступенем вираженості їх педагогічного сенсу.

Другий рівень – теоретичний, рівень суспільної педагогічної свідомості, є результатом розвитку і вивчення педагогічної науки і причетних

до неї наук, таких як філософія, психологія, соціологія, фізіологія і ін., А так само політики, етики, естетики та ін. Педагогіка на теоретичному (науковому) рівні покликана узагальнити мети навчання і виховання, що їх

диктують громадські інститути, розробляти засоби, з'ясувати теоретичні основи шляхів і способів їх досягнення. В даному випадку педагогіка

виступає інтегративним засобом конструювання змісту суспільної педагогічної свідомості. З одного боку, суспільна педагогічна свідомість

відображає об'єктивні потреби і цілі того чи іншого суспільства, звернені до формування молодого покоління. З іншого, вона обумовлена ступенем

усвідомлення самим суспільством своїх потреб і цілей в освіті, а так же рівнем розробки засобів і методів досягнення цих цілей [41, с.55].

Таким чином, суспільна педагогічна свідомість – це сукупність

ідей, знань і уявлень про педагогічну дійсність в певному суспільстві, а

також систему ціннісних орієнтацій і цільових установок, на які спирається суспільство, здійснюючи педагогічну діяльність.

Крім того, що педагогічну свідомість можна розглянути як форму

суспільної свідомості, для неї характерна і індивідуальна форма прояву. На

рівні індивідуальної педагогічної свідомості відбувається емоційне сприйняття і реалізація педагогічних ідей, знань, уявлень, ціннісних

орієнтацій і цільових установок, притаманних окремим індивідам. В індивідуальній педагогічній свідомості відбувається відображення всіх тих

проявів особистості, які пов'язані з її професійною діяльністю [5; 6; 7; 21; 22;

23]. Тобто мова йде, в даному випадку, про професійну педагогічну свідомість.

Терміном «професійна свідомість» охоплюються всі ті прояви

свідомості особистості, які пов'язані з її професійною діяльністю. Вони

визначаються місцем і значенням даної професії в професійній структурі суспільства; відносинами особистості до професії; професійними ідеалами;

рівнем професійних знань і зо умінь; виразністю професійних здібностей; професійними перспективами і ін. [8].

Отже, педагогічна свідомість є однією з важливих форм суспільної свідомості. У змісті педагогічної свідомості втілюються педагогічні ідеї, орієнтації і цінності суспільства в галузі педагогіки. Завдяки педагогічній свідомості суспільство здійснює свою діяльність виховання і освіти молодого покоління.

На основі проведеного дослідження, пропонуємо власне визначення поняття «педагогічна свідомість», яке являє собою цілісне, динамічне особистісне утворення, що включає професійні знання та вміння, особистісний досвід викладача та його професійно важливі якості, усвідомленість педагогічних цінностей, сформованість ціннісних орієнтацій та мотивів саморозвитку педагогічної свідомості, позитивне емоційно-ціннісне відношення до себе як фахівця та своєї професійної діяльності, уміння керувати особистими психічними та емоційними станами, професійну активність, здатність до цілепокладання і рефлексії.

Однак, від професійної свідомості викладача залежить успіх в реалізації цілей навчання і виховання, що диктуються суспільством. Завдяки цілеспрямованій професійній педагогічній діяльності відбувається розвиток педагогіки як науки, вдосконалюється практика навчання і виховання, збагачується педагогічний досвід людського суспільства.

## 1.2. Особливості індивідуальної педагогічної свідомості майбутнього викладача

Авторитарний дух школи, нормативно-охоронна система виховання, що існувала в радянський період, сприяли розвитку дитини в рамках соціального замовлення на людину певного типу. Діяльність педагога зводилася, по суті, до формування особистості дитини за своїм образом і подобою, відхилення від норми означало неправильність у розвитку учня.

Над таким педагогом постійно витав страх покарання за своє місце роботи, за своє професійне і соціальне майбутнє. Цей страх частково існує і

пониї, так як педагогу простіше і безпечніше, коли учні повторюють його думки, відпрацьовані способи дій, які йому самому нав'язали колишні вчителі, в інституті і т.д. Цей страх є одним з найбільш негативних результатів існуючої системи виховання, коріння якого йде у недавнє минуле.

Крім того, в самій педагогічній освіті наочно присутні суперечності між професією і спеціальністю. Як правило, педагогічна діяльність в навчальному плані педвузу ототожнюється з досліджуваною предметною областю. Внаслідок цього, велика частина студентів орієнтується не на спеціальність педагога, а на предметну спеціалізацію.

У результаті часто у такого молодого педагога переважає технократичний тип професійної педагогічної свідомості, що розглядає процес навчання як тотально конструюються процес, категоріями якого є ефективність навчання, орієнтація учнів на засвоєння заданих зразків.

(М.В.Кларін). Однак педагогічна діяльність не зводиться тільки до процесу навчання.

Аналіз психологічної літератури показав, що вперше в психологію категорію діяльності ввів С. Рубінштейн. В одному зі своїх досліджень він писав: «Визначення діяльності людини у відриві від її свідомості, так само неможливо, як визначення її свідомості у відриві від тих реальних відносин, які встановлюються в діяльності» [49, с.27].

Так само вперше С. Рубінштейном був висунутий особистісний принцип у статті «Проблеми психології в працях К.Маркса». Він писав: «У діяльності людини, в її справах, практичних і теоретичних, психічний і духовний розвиток людини не тільки проявляється, але і відбувається» [49, с.83].

Тільки в діяльності встановлюються реальні зв'язки особистості з суспільним буттям, іншими людьми і затверджується «відкритість» особистості та її діяльності.

К. Абульханова-Славська відзначає, що принцип розвитку особистості в діяльності не означає відомості діяльності «до чисто ситуативної, а самої

особистості – до дій за рішенням окремих ситуацій, не тільки здійснення себе в діяльності, але і становлення, і розвиток через діяльність – такий шлях формування особистості» [1, с.25].

Людина не тільки розвивається через громадську діяльність, здійснюючи її творчо або виконавчо, по-різному ставиться до неї, отже, «вичерпує себе діянням або виходить за його межі, зберігаючи в собі творчі здібності для звершення все нових і нових» [1].

Дослідження Л. Виготського підтвердили, що свідомість людини – продукт її відносин, взаємозв'язок з середовищем, де середовище виступає в «ролі джерела розвитку» [15]. Тут виникає ситуація аналізу культурного і соціального середовища розвитку людини, бо необхідно, щоб людина опанувала не просто світом речей, а творіннями культури, до складу яких входить і світ людських діяльностей.

Так згідно М. Кагана, людська діяльність розглядається як активність суб'єкта, спрямована на об'єкти або інших суб'єктів, де людина є суб'єктом цієї діяльності [25].

У роботах О. Леонтьєва найбільш повно розглянуто психологічна будова діяльності, що має розвинену функціональну структуру, певний наочний зміст і смислову будову [36].

Цілісна діяльність має такі складові, як потреба, мотив, мета, умови досягнення мети і співвідносні з ними діяльність, дія, операції, функціональні блоки. А. Леонтьєв підкреслював, що діяльність людини історично не змінює свого загального будови. На всіх етапах історичного розвитку вона здійснюється свідомими діями, в яких відбувається перехід цілей в об'єктивні продукти і підпорядковується спонукає її мотивами [44, с. 150].

Слід підкреслити, що, слідуючи за ідеями Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубинштейна, К. Абульхагнова-Славська зробила важливий висновок про необхідність поєднання особистісного принципу і принципу єдності свідомості і діяльності. Вона зазначала: «... не тільки діяльність включає в

свою структуру індивідів як її виконавців, а особистість, стаючи суб'єктом діяльності, займає багато.

Об'єктом діяльності педагога завжди виступає «інша» діяльність (учнів), яку він покликаний спрямовувати, регулювати, відповідно до цілей виховання, навчання, розвитку учнів [19, с. 8,9].

Оскільки людська діяльність взагалі є головним джерелом культури суспільства, дуже важливо, щоб вона носила творчий, а не руйнівний характер. Це в першу чергу відноситься до діяльності педагогічної.

Згідно з дослідженнями Л. Виготського, В. Давидова, А. Запорожця, П. Зінченко, А. Леонтєва, С. Рубінштейна поведінка людини являє собою систему свідомих дій. Тільки в дії і взаємодії предмети розкривають людині приховані в них смисли і значення. В цьому випадку індивідуальне педагогічне свідомість буде проявляти себе в емоційній оцінці педагогічної

дійсності, в попередньо вибудовувати уявному просторі розумно мотивованих дій і передбаченні їх особистих і соціальних наслідків, в здатності педагога віддавати собі звіт як у тому, що відбувається в навколишньої дійсності, так і у власному духовному світі.

Дія, трансформуючись в вчинок, у міру того, як формується самосвідомість суб'єкта діяльності, стає одиницею аналізу особистості. Більш того, з точки зору М. Бактіна «... все життя в цілому може бути розглянута як деякий складний вчинок» [4, с.83]. Вчинком затверджується цінність події

думки, що припускає, що в цьому акті людина як мисляча повинен і може відбутися [4, с.104].

В. Біблер підкреслює, що саме в діяльності проявляє себе ідея особистості. В цій ідеї індивід повинен ставити себе на грань «останніх питань буття» в якусь «точку зосередження буття в одне неподільне ціле». У цій точці зосереджується вся життя людини - від народження до смерті, і далі - в миті сьогодення зосереджується вся історія людського духу. Людина для себе повинен чітко усвідомлювати, що з цієї «точки» кожен вчинок може і



повинен бути здійснено як вчинок усього життя, як «життя - вчинок - в передбаченні її початку і кінця [34, с.327-328].

Відносно педагогіки, де предметом відносин виступає система відносин, що виникають у педагогічній діяльності (К.Абульханова-Славська,

Г. Батішев, В. Біблер, В. Горшкова і ін.), Педагог повинен бути відповідальний за правильність власного «надходження». Усвідомлення

основних категорій педагогіки передбачає не відвоцкання їх від себе, а прийняття власної «відповідальної участності» в ставленні до них. Тобто, для

того щоб педагогіка набула гуманістичний сенс, педагог повинен визначити,

а чи спрямовані його вчинки на усвідомлення унікальності та неповторності іншої людини, чи робить він сприяння людині у визначенні та вдосконаленні його ставлення до самого себе, інших людей, навколишнього світу.

Здійснюючи власну педагогічну діяльність на основі здійснення вчинків педагог повинен бути впевнений в їх єдиності: «Те, що мною може

бути скоєно, ніким і ніколи скоєно бути не може», і відповідальний за їх звершення: «Адже можна пройти повз сенсу і можна безвідповідально

пронести сенс повз буття» [22, с. 112].

Останні слова М. Бахтіна особливо зрозумілі, бо істинний гуманістичний сенс педагогіки, ми проводили протягом багатьох років повз

істинного людського буття, віддавши його у владу ідеології. Ось чому педагогічна діяльність повинна бути не просто діяльністю реалізації

виховання і навчання, а й діяльністю осмислення, рефлексії досвіду виховання і навчання.

В розгляд сутності педагогічної діяльності великий внесок внесли такі дослідники, як Ю. Бабанський, Л. Берестовская, Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна,

Ю.Кулюткін, Е. Смірнова. А.Щербаков і багато ін.

Так завдяки дослідженням Н. Кузьміної були виділені загальні інституційні умови педагогічної діяльності на основі запровадження подання

про педагогічній системі. Сама педагогічна система нею розглядається, як модель виховного процесу взагалі і включає в себе п'ять компонентів, такі як:

мета педагогічного впливу, суб'єкт педагогічного впливу, об'єкт - суб'єкт педагогічного впливу, зміст педагогічного впливу і засоби педагогічного впливу. Опис педагогічної діяльності будується шляхом розмежування п'яти

її функціональних компонентів: проєктувального, конструктивного, організаторського, комунікативного, гностичного [13].

Спираючись на дослідження Н. Кузьміної, функціональні компоненти педагогічної діяльності були істотно доповнені А. Щербаковим і Л. Берестовською [45].

На даний момент до вже наявних функцій педагогічної діяльності пропонується додати особливі - терапевтичну і духовно-укріплючу. Як підкреслює Л. Кулікова, завдяки цим функціям відбувається з'єднання принципів праці викладача з принципами його моральності [19]. Принцип медичної діяльності «не нашкодь» стає як ніколи актуальним і в педагогічній діяльності.

У дослідженнях професійно-педагогічної діяльності підкреслюється, що особистість, яка бере на себе роль викладача, виявляється здатною до її виконання в тій мірі, в якій вона зуміла опанувати змістом і структурою педагогічної діяльності [15; 28; 39].

Загальновизнаним стало визначення педагогічної діяльності як своєрідної метадіяльності яка як би надбудовується над діяльністю учнів [2; 9; 15; 31].

При цьому учень (вихованець) володіє активною роллю в педагогічному процесі, реалізуючи свій творчий хист, цінні мотиви, є суб'єктом своєї діяльності. Професіоналізм педагога проявляється в тому, як і в якій мірі він виявився здатним поставити виховання в позицію цього суб'єкта і створив умови для його розвитку і саморуху.

Слід підкреслити, що розвиток викладача є відкритий процес. Як підкреслює М. М. Рубінштейн: «... викладача ніяка освіта створити не може, а ми можемо тільки допомогти придатним для цього щоб допомогти людям розгорнути свої здібності». [34, с. 164].

У педагогічній науці поняття творчості тісно пов'язане з поняттями педагогічна діяльність, цілі і ціннісні орієнтації навчання і виховання. Специфіка педагогічної творчості проявляється в тому, що його результатом є творення особистості вихованця, а не створення бездушної конструкції, як в техніці.

Аналіз філософської, педагогічної літератури показав, що переосмислення цінностей педагогічної професії, що відбувається на рубежі 80-90-х рр., Пов'язане, в першу чергу, з поверненням ідеї гуманізму, в якій стверджується ставлення до людини як найвищої цінності буття. З цієї позиції ціннісні орієнтації педагогічної професії повинні ґрунтуватися на свободі вибору і творчості, на позитивному ухваленні себе та інших людей, на відповідальності за себе і свої вчинки у власній діяльності [9, 22; 36, 48].

Питання про творчість в діяльності безпосередньо пов'язане з питанням про свободу вибору суб'єкта в діяльності, про свободу його свідомості. У будь-якій діяльності, в тому числі і педагогічній, можна виділити кілька рівнів розуміння свободи. Необхідно відзначити, що вперше рівні свободи цілепокладання були розглянуті на початку 90-х років В.В.Горшковой. Розглядаючи свободу як цілеполагающую виборчу активність суб'єкта, як вищу форму розвитку суб'єктної спрямованості особистості, обумовлену високим рівнем самосвідомості особистості, вона виділяє три рівня свободи цілепокладання в діяльності [5].

Вперше поняття «педагогічна культура» запропонували ввести як самостійну категорію педагогіки А. Барабанщиков і С. Мацунов (1980). Дослідники представили це поняття як одну з форм суспільної свідомості, яка існує поряд з правовою, моральною, естетичною культурами. В даному випадку поняття «педагогічна культура» виступає набагато ширше поняття «педагогічне свідомість» і включає його як свій елемент [41, с.54].

Розглядаючи педагогічну культуру в контексті індивідуальної свідомості викладача вищої школи, А. Барабанщиков пропонує розуміти під нею певний ступінь оволодіння педагогічним досвідом людства, ступінь його

досконалості в педагогічній діяльності, як досягнутий рівень розвитку особистості педагога. До складовою педагогічної культури А. Барабанщиков відносить педагогічну спрямованість особистості, психолого-педагогічну ерудицію, інтелігентність, моральну чистоту, гармонію раціонального та емоційного, педагогічну майстерність, вміння педагогічного спілкування, вміння поєднувати педагогічну і наукову діяльність, систему професійно-педагогічних якостей, потреба в самовдосконаленні [40].

Дисертаційні дослідження останніх років (Е. Гармаш, І. Ісаєвої, Т. Левашової, Ю. Рябової, Л. Терехіної) свідчать про прагнення авторів розглянути педагогічну культуру як інтегральне утворення особистості, а отже, як інтегральне утворення її індивідуальної свідомості.

Ми вважаємо, що педагогічна культура викладача є наслідком сформованості його цілісної індивідуальної педагогічної свідомості. Вона є частиною загальної і соціальної культури і передбачає наявність добре розвиненої індивідуальної моральної педагогічної свідомості, в якій знаходять своє втілення основні категорії професійно-педагогічної етики і такту, а так само змістовні характеристики індивідуального педагогічного свідомості, такі як гуманістична спрямованість, рефлексивність, креативність і діалогічність. Педагог же тільки тоді може виправдати соціальні очікування, коли його особистість, загальна і професійна культура, розвиваються випереджаючими по відношенню до інших членів товариства темпами [25, с.3].

На сьогоднішній день перед освітою, і педагогічним зокрема, стоїть завдання не просто передачі культурного досвіду у вигляді логічно завершеної системи знань, а бути «генетичною матрицею» суспільства, здатної породжувати нові форми суспільного життя, що сприяє розвитку самостійності і відповідальності особистості, вихованню творчої індивідуальності.

Тому необхідно поставити майбутнього викладача в такі умови, щоб він зміг спочатку вчити себе, а потім лише інших, які не культивуючи

пріоритет власних знань. Уміння ставити проблему, формулювати альтернативні гіпотези, гикати експериментальні способи їх перевірки, збирати інформацію, якої бракує - все це повинно ставити майбутнього викладача в позицію розширення меж власних знань, умінь, досвіду [23, с.

12].

У міжсуб'єктній взаємодії викладачів вузу і майбутніх викладачів формується культура міжсуб'єктних відносин, для яких характерна рівність по відношенню один до одного, як до особистостей; можливість привнесення кожним учасником педагогічного процесу ідей, завдань, змісту, форм з метою ефективності спілкування; право на захист власного бачення того чи іншого явища педагогічного процесу; потреба виконувати діяльність на вищій межі складності; нескінченність власного духовного розвитку [3, с.28].

Тільки в діяльності відбувається формування та реалізація індивідуальної педагогічної свідомості. Саме ж індивідуальна педагогічна свідомість виступає орієнтиром і інструментом, як в пізнавальному, так і практичному і оціночному відношенні. Тобто від змісту індивідуальної свідомості педагога залежить зміст його професійної діяльності. Однак фактом педагогічного свідомості ідея або норма стає тоді, коли набуває значення мотиву діяльності.

Показниками єдності педагогічного свідомості і діяльності можуть виступати: цілеспрямований характер педагогічної діяльності, який проявляється в усвідомленні особливостей педагогічної діяльності, осмисленні відносин, які виникають між суб'єктами цієї діяльності, постановці і досягненні свідомо поставленої мети; активність суб'єкта в педагогічній діяльності, яка виражається в гуманістичній спрямованості діяльності педагога, прогнозуванні та моделюванні конкретних дій, творчого осмислення і вирішення проблем, що виникають у педагогічній дійсності; свобода вибору і самовираження суб'єкта в педагогічній діяльності; відповідальність за власні дії, самооцінка і самоаналіз у педагогічній діяльності.

У зв'язку з вище сказаним на сьогоднішній момент гостро постає питання про притягнення позанаукових форм пізнання в зміст педагогічної освіти. Стихийно-емпіричний досвід і художньо-образне пізнання, як позанаукові форми осягнення педагогічної реальності, мають певними повноваженнями, використовуючи які майбутній педагог зможе оцінювати педагогічні явища з позицій культури, особистісного сенсу в кожному окремо взятому випадку. Тільки завдяки залученню всіх форм пізнання в зміст індивідуального педагогічного свідомості, майбутній викладач зможе цілісно сприймати і осмислювати явища педагогічної дійсності.

Отже, цілісність професійної педагогічної свідомості виступає в єдності емпіричної, художньо-образної і наукової форм сприйняття педагогічної дійсності, завдяки якому розкривають своє справжнє значення такі сутнісні характеристики свідомості як: гуманістична спрямованість, рефлексивність, креативність і діалогічність. Володіючи цілісністю педагогічного свідомості, майбутній педагог буде здатний на основі гуманістичних цінностей, творчо підходити до власної педагогічної діяльності та здійснювати процес освіти молодого покоління.

### 1.3. Сучасні освітні вимоги до майбутнього викладача вищої школи

Вища освіта на сучасному етапі є перехідним періодом у становленні безперервної освіти. Вищі навчальні заклади є «законодавцями» для всіх ланцюгів безперервної освіти в нашій країні, оскільки переймають досвід всього найкращого в галузі освіти, як в Україні, так і за її межами. При підготовці викладачів для вищої школи на думку А. Кукуєва «... викладач повинен бути дослідником, розробником інноваційних учбових матеріалів, побудованих на основі модульної та інформаційної технології, враховуючих стандарти нового покоління. З іншого боку, він повинен бути педагогом-новатором, здійснюючим свою діяльність в аудиторії в парадигмі особистісно-орієнтованої освіти» [34, с. 33]. Вважаємо, що саме такими

здібностями повинен володіти учений-педагог та викладач вищої школи. Підготовка викладачів для роботи у вищих навчальних закладах здійснюється за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими,

науковими програмами на відповідних рівнях вищої освіти, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти: початковий рівень

(короткий цикл) вищої освіти (молодший бакалавр); перший (бакалаврський) рівень (бакалавр); другий (магістерський) рівень (магістр); третій (освітньонауковий) рівень (доктор філософії); науковий рівень (доктор наук)

(розділ II, ст. 5) [16]. Отже, як бачимо, згідно Закону України «Про вищу

освіту» викладач вищої школи обов'язково повинен мати науковий ступінь магістра, доктора філософії, або доктора наук та продовжувати займатися науково-дослідницькою діяльністю.

Перед сучасною вищою педагогічною освітою України постають

широкомасштабні завдання, які полягають у формуванні всебічно розвиненої особистості, спроможної долучитися до процесу суспільних і професійних перетворень. Викладач сьогодні, як зазначено в Національній стратегії

розвитку освіти в Україні [60], повинен бути професіоналом, здатним до

багатоваріативності педагогічної дії, прогнозування можливих результатів,

уміти осмислювати нові соціально-культурні умови навчання, реалії ринкових взаємовідносин, оцінювати нові, передусім зумовлені інтеграційними процесами (євроінтеграції) тенденції з позицій педагогічної

діяльності.

Сучасні процеси професійної підготовки магістрів об'єднані саме на оволодіння практичними знаннями. Прикладом є концепція бельгійського дослідника Р. Кілчгермана, присвячена обговоренню «особистісної теорії

освіти». Професіоналізм викладача, на його думку, полягає не лише в

отриманні знань, а й у тому, як ці знання передаються (взаємодія, роз'яснення, діалог, аргументація), а також у розумінні процесів і механізмів

розвитку суспільства. Другий компонент названої теорії – комплекс уявлень майбутнього викладача про себе як про педагога й професіонала, який

розвивається в процесі напрацювання власного педагогічного досвіду в напрямі «Я-концепції» [1]. Значної популярності набула концепція «запрошувального навчання» У. Перки, у якій увиразнено значення

відкритого прояву відчуття симпатії до студентів. Запрошувальним стилем викладання є сукупність вербальних і невербальних, формальних і неформальних повідомлень, адресованих студентам із наміром інформувати їх про те, що вони є в очах викладача здібними, відповідальними та гідними людьми. Використання такого підходу вищій педагогічній школі також дає гарні результати і підвищує мотивацію майбутніх викладачів до оволодіння професією [47].

Основну увагу дослідників спрямовано на такі категорії, як когнітивні ресурси викладача, їхня особистісна ефективність та ефект. Когнітивні ресурси – це ті знання, переконання й ставлення, поведінкові й соціальні установки, що привносяться самим педагогом у професію. Ефективний педагог при цьому трактується як компетентний, що може бути оцінено за допомогою тестів [1].

Розглядаючи сучасні концепції і моделі, згідно з якими вибудовують підготовку фахівців у зарубіжних країнах, дослідниця Н. Авшенюк дійшла висновку, що в них специфічно відображені різні філософські ідеї, а також вихідні установки різних соціологічних і психологічних шкіл. Як слушно зазначає авторка, множинність західних концепцій можна оцінити порізно: або як багатство педагогічної думки, або, навпаки, як свідчення її нездатності вирішувати насальні питання освіти та виховання [1, с. 130].

Вагомою в контексті нашого дослідження є думка Н. Авшенюк [1], яка, аналізуючи філософські аспекти сучасної освіти, зазначає основні сучасні концепції задля вивчення питань розвитку транснаціональної вищої освіти.

Це, зокрема, «Концепція глобальної освіти», в основі якої покладено ідею про виховання у людини нового, цілісного бачення й сприйняття світу, а також її місія у взаємопов'язаному і швидкозмінному навколишньому середовищі;



концепції нового державного управління вищою освітою, яка передбачає розширення автономії ВНЗ, сприяє універсальності систем вищої освіти, підвищенню їхньої готовності до глобальних викликів, завдяки впровадженню в діяльність ВНЗ конкуренції, досягнення результативності та відкритості;

концепції «етно-релятивістського світогляду» (М. Беннетт), що полягає в поетапній трансформації свідомості від етно-центричного... до етно-релятивістського сприйняття власних переконань і поведінки як лише однієї з багатьох можливих життєздатних моделей існування;

- концепції відкритих освітніх ресурсів...;
- концепції глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти;
- концепції соціальної і культурної мобільності;
- концепції поєднання формальної і неформальної освіти» [1, с. 18].

Як стверджує Н. Лазаренко, «Сучасна філософія освіти, яка є сукупністю світоглядних ідей і теорій, визначає роль і основні закономірності розвитку освіти; методологію навчання та виховання, спрямовану на становлення особистості в суспільстві; оптимальний напрям розвитку, стратегію і тактику науково-педагогічної та практичної педагогічної діяльності; якість теоретичних педагогічних досліджень і одержаних практичних результатів» [47, с. 88].

Унаслідок роздумів над змінністю характеру праці сучасного педагога з'явилася концепція рефлексуючого практика, створена Д. Шоном, яку описує Н. Лазаренко [47]. В цій теорії заперечується технічна раціональність як основа для професійної підготовки вчителя. Запропонована Д. Шоном концепція епістемологічної орієнтації в професійній підготовці спрямована на внутрішній світ особистості, на потребу розуміння її системи цінностей. У цій концепції йдеться про два напрями рефлексій: у діяльності і над діяльністю. У зв'язку з цим автор експонує освітню цінність практики, яка, відповідно використана, спричиняє зміни пізнавальних структур студента, а умовою її результативності є освоєння процедурних і збагачення

особистісних знань.

Розуміння суті інтеграційних процесів, змісту соціально-культурних змін поглиблює розуміння сучасних трансформаційних процесів в освіті, їх

теоретичного осмислення. Основою для обґрунтування сучасної освітньої

парадигми є «філософія глобальних проблем», що охоплює комплекс

взаємопов'язаних ідей і концепцій, які ґрунтуються на об'єктивності

розвитку соціокультурних, політичних, економічних, релігійних процесів.

Нова філософія освіти дозволяє обґрунтувати положення про те, що

сукупність сучасних світоглядних ідей і теорій впливає на визначення

основних закономірностей розвитку освіти: методологію навчання і

виховання, а також стратегії і тактики науково-педагогічної та практичної

педагогічної діяльності [1].

Для забезпечення підготовки сучасного вчителя діяльність

педагогічних університетів має базуватися на нових концептуальних засадах.

Погоджуємося з висновками, обґрунтованими Р. Цокур [62]. Вона зазначає,

що «орієнтування освіти на результат потребує аналізу проблеми досягнення

якісної підготовки через компетентнісний підхід. Зміст його полягає в

зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і

навичок до формування й розвитку в студентів здатності практично діяти,

застосовувати індивідуальні техніки й досвід успішних дій у ситуаціях

професійної діяльності та соціальної практики» [62, с. 32].

Реалізація даного підходу в процесі підготовки магістрів вчителя в

умовах освітньої інтеграції можлива за таких умов: прояв ініціативи,

відкритість педагогічної діяльності, прагнення до самовдосконалення,

самореалізації, зміна міжособистісних стосунків викладача і студентів,

орієнтація педагогічної системи на цілі розвитку студентів, на чому

акцентують у своїх дослідженнях сучасні науковці.

Така підготовка магістрів неможлива без підготовки викладацького

складу, готового відійти від традиційної педагогіки, осмислити сучасну

методологію педагогічної діяльності й успішно впроваджувати її в освітній

процес. Для цього потрібно вміти організувати навчальний процес відповідно до нових вимог, вміти управляти його елементами для створення сприятливого освітнього середовища. Організація сучасного освітнього простору передбачає вміння визначати пріоритетні цілі, застосовувати особистісно орієнтовані форми навчання, обирати індивідуальні траєкторії розвитку студента, формувати професійну компетентність, будувати інноваційні стратегії, розвивати системне мислення. Усе це актуалізує питання компетентнісної підготовки, оволодіння управлінською компетентністю, яка уможлиблює реалізацію вказаних завдань.

Отже, професія викладача вищого навчального закладу – це одна з найскладніших та найкреативніших професій сьогодення. У ній тісно поєднано науку та мистецтво, що вимагає від викладача вищої школи бути актором і художником, письменником і режисером, психологом і науковцем

Таким чином, проведений аналіз багатьох досліджень з питання характеристики викладача вищої школи у контексті сучасних вимог до вищої школи, дає нам можливість стверджувати, що вимоги до викладача вищої школи не тільки підвищились, але і змістовно змінилися. Радикальні зміни у суспільстві вимагають відповідних змін і у системі вищої освіти, зокрема, підготовки викладача вищого навчального закладу нового типу, який здатний по-новому працювати у постійно мінливих умовах.

### **ВИСНОВКИ до розділу I**

Таким чином у першому розділі магістерського дослідження ми виконали наступні завдання: з'ясували поняття і сутність педагогічної свідомості; схарактеризували особливості індивідуальної педагогічної свідомості майбутнього викладача вищої школи; узагальнили та висвітлили у контексті даного дослідження сучасні освітні вимоги до майбутнього викладача вищої школи.

На основі аналізу філософської, психологічної, педагогічної літератури ми виокремили власне розуміння педагогічної свідомості як цілісного, динамічного особистісного утворення, що включає професійні знання та вміння, особистісний досвід викладача та його професійно важливі якості, усвідомленість педагогічних цінностей, сформованість ціннісних орієнтацій та мотивів саморозвитку педагогічної свідомості, позитивне емоційно-ціннісне відношення до себе як фахівця та своєї професійної діяльності, уміння керувати особистими психічними та емоційними станами, професійну активність, здатність до цілепокладання і рефлексії.

Цілісність професійної педагогічної свідомості ми розуміємо як утворення яке поєднує в собі емпіричну, художньо-образну і наукову форми сприйняття педагогічної дійсності, завдяки якому розкривають своє справжнє значення такі сутнісні характеристики свідомості як: гуманістична спрямованість, рефлексивність, креативність і діалогічність. Володіючи цілісністю педагогічного свідомості, майбутній викладач вищої школи буде здатний на основі гуманістичних цінностей, творчо підходити до власної педагогічної діяльності та здійснювати процес освіти молодого покоління.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

## РОЗДІЛ 2. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

### 2.1. Характеристика процесу формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи

Процес формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи досить складний за змістом, характером та методикою його організації та проведення. Педагогічна свідомість має органічно вплітатись у професійно-педагогічну підготовку, спрямовану на формування загальної педагогічної культури, тому її необхідно структурно змоделювати.

При опрацюванні наукових робіт видатних вчених було розглянуто психолого-педагогічні напрацювання щодо понять «свідомість» та «педагогічна свідомість». Сучасні філософи, психологи, соціологи у поняття «свідомість» вкладають розуміння вищого рівня психічного розвитку людини. А. Спіркін свого часу вказував на те, що «...свідомість – вища, властива тільки людині і пов'язана з мовою функція мозку, яка полягає в узагальненому оціночному і цілеспрямованому відображенні, конструктивно-творчому перетворенні дійсності, в попередній уявній побудові дії, передбаченні її результатів, у розумовому регулюванні і самоконтролі людини» [55, с.83]. Автор також зазначає, що «формування свідомості передбачає вироблення людиною здатності ставити цілі – як найближчі, так і віддалені, вміння контролювати свої почуття, думки, вчинки, давати оцінку своїм діям, передбачати наслідки своїх вчинків, здійснювати самовиховання волі, характеру, особи в цілому» [55].

Специфіка філософського підходу до вивчення свідомості визначається інтересом до багатьох проблем: свідомість та проблема свободи волі, інформація та свідомість, індивідуальна та суцільна свідомість та інше. Так, у своїй праці, яка підкреслює специфіку філософської свідомості М. Мамардашвілі розмірковує: «Ми не можемо судити ні про логіку, ні про

закони, не поклавши в основу свого судження чітке усвідомлення феномена свободи, як основного людського феномена» [34, с. 80].

За визначенням С. Рубінштейна, свідомість - «вищий рівень психічної активності людини. Винятковість психічної активності полягає у тому, що відображення реальності у формі почуттєвих та розумових образів передбачає практичні дії людини, надаючи їм цілеспрямованого характеру» [49, с.120].

Необхідно згадати, що одним із перших, хто дав визначення поняття «педагогічна свідомість», був педагог Донченко І. А. [18]. Автор виділяє не тільки педагогічну свідомість, але й свідомість учителя. В поняття «свідомість учителя» Донченко І. А. вкладає особливе світобачення вчителя, дружні стосунки по відношенню до дітей та їх батьків, товариські відносини між колегами та інші поняття, які формують особистість вчителя.

Педагогічна свідомість була визначена і В. Демічевим, який наполягав на тому, що педагогічна свідомість має головну духовну функцію в процесі виховання і містить в собі «почуття та ідеї, спрямовані на способи формування позитивних соціально-особистісних якостей людей (або соціально-значущих якостей членів суспільства)» [17, с. 116].

Важливим моментом проблеми розвитку особистості вважається співвідношення всебічного гармонійного розвитку з формуванням особистісних якостей індивідуальності. Цей процес відбувається в результаті максимального розвитку переважної спрямованості здібностей, що визначають зміст діяльності.

Для організації підготовки майбутнього викладача важливим є врахування всіх аспектів сфери педагогічної діяльності виконання завдань учнями та її методичну оснащеність, організація виховної взаємодії, наукову роботу і оволодіння її методикою. У процесі цієї діяльності у студентів формуються педагогічні вміння та навички, педагогічна свідомість і професійні якості особистості, індивідуальний стиль викладача, асоціативно-образне мислення, науковий підхід до його формування.

Деякі дослідники розглядають особистість як системну якість, сформовану в професійній діяльності. Цей процес передбачає досягнення високого рівня педагогічної майстерності, різнобічного і гармонійного

розвитку індивідуальності. Властивості особистості тут виступають як ознаки якостей людини: особливості поведінки, психічних процесів, задатки,

потреби. В цілому якості особистості розглядаються як система світоглядних, моральних соціальних, етичних, естетичних переконань, почуттів, мотивів діяльності. С. Гончаренко підкреслює: «освіта виконує три важливі функції:

людинотворчу – забезпечення певного рівня знань, грамотності, стану

емоційно-вольової сфери, поведінкових орієнтацій, готовності до виконання різних соціальних ролей, видів діяльності тощо; технологічну – забезпечення «базису життя», формування навичок і вмінь трудової,

громадської, господарської, професійної діяльності, розвиток

комунікативності в різних видах діяльності тощо; гуманістичну – виховання людей в дусі миру, високої моральності, культури, розуміння пріоритетів загальнолюдських цінностей (життя, праці, самої людини, природи тощо)...

Сьогодні під терміном «освіта» розуміють спеціальну сферу соціального життя, унікальну систему, своєрідний соціокультурний феномен, який

сприяє нагромадженню знань, умінь і навичок інтелектуальному розвитку кожної людини» [14, с. 214].

Властивості особистості змінюються, удосконалюються в процесі формування індивідуальності педагога.

Одним з факторів цього розвитку є мотивація професії. На нашу думку, для цього необхідне застосування способів методичних дій: логіка підготовки занять, вміння вибрати потрібну і якісну інформацію; вміння

організувати самостійну роботу; створення сприятливих умов для розвитку

асоціативно-образного мислення; творчого застосування професійних методичних прийомів.

Професійній індивідуальності притаманно порівнювати, робити висновки, оцінювати продукт діяльності з точки зору педагогіки, психології,

мистецтва, бачити позитивні і негативні моменти методичних підходів; бути в курсі інноваційних розробок, організовувати активну самостійну пізнавальну діяльність студентів.

Ефективна організація **самостійної роботи майбутніх викладачів** передбачає застосування дидактичних засобів управління самостійною роботою: рекомендацій, пам'яток, схем, зразків, програм спостережень і досліджень.

Аналіз визначень в педагогічній діяльності, алгоритми виконання, правила або формулювання законів педагогіки з метою: виділення ознак, властивостей і обсягу поняття; виділення етапів послідовності їх виконання; виділення окремих випадків загального; підбір доступних способів розкриття сенсу досліджуваних понять і способів діяльності, зафіксованих в наукових формулюваннях; грамотно-некоректна постановка проблем, навчальних завдань.

Методичну рефлексію майбутнього викладача вищої школи при розумовому процесі, заснованому на засобах і методах педагогічної діяльності, виробленні і прийнятті рішень, допомагає **формувати педагогічна практика**. Виниклі труднощі в роботі, їх аналіз та адекватні шляхи подолання допомагають усвідомити свою педагогічну діяльність, індивідуальні особливості, характер підготовки і професійної спрямованості. Характеристики якостей учнів також впливають на педагогічний процес.

Для організації практики необхідно забезпечити особистісно-орієнтований, комплексний, безперервний та творчий напрямок навчання майбутніх фахівців. Система підготовки несе в собі функції взаємодії і співпраці педагога і практика. Дуже важливий індивідуальний підхід до кожного студента як до індивідуальності, розвиваючи в ньому необхідні особистісні та професійні якості.

У процесі проходження педагогічної практики студенти виконують різні функції педагога, в результаті поглиблюючи і закріплюючи теоретичні знання з психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін, методик



навчання, розвиваються професійні вміння та навички. Напрацювання досвіду практичної діяльності сприяє формуванню педагогічної культури, індивідуального стилю викладання, дослідницького підходу до неї.

Навчання і виховання практиканта відбувається постійно: спостереження за заняттями, бесіди педагога з учнями в різних ситуаціях, проведення занять, присутність і аналіз занять педагогів або однокурсників, самоаналіз. Студенти бачать необхідність в самоосвіті і самовихованні, з причини відсутності наявних професійних знань і досвіду. Він вчиться мислити і вирішувати проблеми як педагог. Формуванню індивідуальних професійних здібностей майбутнього викладача допомагає комплекс короткочасних і тривалих завдань, реалізованих на практиці. У них більш глибоко розкривається зміст теоретичних знань, що допомагає виявити індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

У процесі спостережень за проведенням викладачем занять студенти вчать аналізувати зміст навчально-виховної діяльності в психологічному, дидактичному, методичному напрямку, оцінювати підбір методів, форм і засобів навчання і виховання, аналізують результати засвоєння учнями програмного матеріалу, рівень їх розвитку. Надалі студенти напрацьовують свої методи, прийоми, засоби проведення занять, навички організації пізнавальної діяльності студентів відповідно до їх віку та індивідуальним особливостям. Майбутні викладачі планують, розробляють конспекти занять, готують наочні посібники, дидактичний матеріал, виробляють самоаналіз і самооцінку результатів своєї діяльності оцінюють роботу однокурсників.

Визначення мети заняття, прогнозування можливих помилок у вихованців, підборі і розробці вправ, організації діяльності можна використовувати логічні зв'язки, в яких вказується певні знання для вирішення даного завдання. Застосування рекомендацій щодо становлення індивідуального стилю викладача, по особистісно-орієнтованій роботі з студентами допомагає в здійсненні майбутнім викладачем дослідницької експериментальної діяльності, мотивувати свою професійну значущість.

Навчально-педагогічне середовище є тим місцем, де відбувається формування педагогічних цінностей та педагогічних відносин майбутніх викладачів. Це середовище має постійно розвиватися, а майбутні викладачі

самовизначатися, засвоювати норми педагогічної діяльності, самовдосконалюватися. Формування, становлення та розвиток педагогічної

свідомості майбутніх викладачів вищих шкіл, на наше глибоке переконання, теж можна досягти завдяки об'єднанню зусиль сім'ї, вищої школи, засобами масової інформації та ін. Але, з власного досвіду, ми можемо стверджувати,

що істотну і особливу роль у формуванні педагогічної свідомості майбутніх викладачів відіграють, все ж таки, педагоги вищих шкіл.

Саме вони, розвиваючи духовну культуру майбутніх викладачів, прищеплюють їм такі високі якості як: людяність, гідність, совість,

патріотизм, творчість та відповідальність, допомагають розвитку демократичного процесу державотворення сучасної України. Під час

дослідження було встановлено: – проблема формування педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищих шкіл на сучасному етапі є однією з

найактуальніших проблем у системі вищої педагогічної освіти; – формування, становлення та розвиток педагогічної свідомості майбутніх

викладачів, неодмінно відбувається у педагогічній діяльності; безпосередніми показниками єдності педагогічної свідомості та педагогічної

діяльності є: цілеспрямований характер педагогічної діяльності; усвідомлення особливостей педагогічної професії; енергійність викладача у

процесі педагогічної діяльності; духовно-моральна спрямованість викладача; передбачуваність складних педагогічних ситуацій та їх рішення; особиста

відповідальність за педагогічну діяльність. Незважаючи на значну кількість наукових праць і досліджень, проблема формування педагогічної свідомості

у майбутніх викладачів вищих шкіл і досі залишається відкритою. Необхідність знайти шляхи та методи рішення вказаної проблеми і

обумовило перспективи подальших наукових розробок з даної проблеми – створення системи підготовки майбутніх викладачів вищих шкіл на основі

впровадження педагогічних технологій, які сприятимуть формуванню, становленню та розвитку педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищих шкіл.

Отже, взаємодія діючих компетентних викладача і студентів у процесі вивчення спеціальних дисциплін виступає сприятливими умовами формування педагогічної свідомості майбутніх викладачів.

## 2.2. Класифікація педагогічних умов формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи

У своєму дослідженні ми виходимо з припущення про те, що процес розвитку педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищої школи відбуватиметься ефективніше, якщо реалізувати сукупність певних педагогічних умов.

«Педагогічні умови» визначаються як «обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [54, с. 243].

До таких умов зараховуємо:

- створення позитивної мотивації у студентів до формування особистісних та професійних якостей.
- організація здійснення комплексної діагностики розвитку педагогічної свідомості майбутнього викладача;
- використання різноманітних форм та методів удосконалення розвитку педагогічної свідомості майбутнього викладача.

Створення позитивної мотивації у студентів до формування особистісних та професійних якостей є **першою педагогічною умовою**, що реалізується мотиваційно-ціннісним компонентом моделі формування педагогічної свідомості майбутніх учителів початкових класів. Ця умова є

зовнішньою обставиною, що сприяє формуванню професійних та особистісних якостей студентів-філологів.

Сучасній школі потрібен викладач, якому властива інша типологічна структура особистості. Суб'єкт має постійно змінюватися, бути лабільним, здатним саморозвиватися і самовизначатися в різних ситуаціях, відкритим до

соціального замовлення освіти (суб'єкт, який розуміє своє професійне призначення, сприймає педагогічну діяльність як важливий пріоритет, спроможний і готовий до постійного перенавчання і поновлення знань, умінь

і навичок щодо організації навчальної діяльності учнів). Науковці виділяють

три обов'язкових аспекти для засвоєння будьякої педагогічної інновації: рефлексія, розуміння та особистісна підготовленість. Важливо мати на увазі, що саме рівень особистісної підготовленості є головною перешкодою

впровадженню у навчальний процес нових технологій. Діяльність суб'єкта

навчання характеризується такими ознаками:

- здатністю до рефлексії, морального вибору у проблемних ситуаціях,
- усвідомленням власної значимості для інших людей, відповідальності за результати діяльності, причетності до відповідальності за явища природної і соціальної дійсності;

- спроможністю не тільки привласнювати світ предметів та ідей, але й виробляти їх, перетворювати, творити нові, самостійно визначати їх у необхідних випадках;

- незалежністю поглядів, переконань, мотивів; – спрямованістю на реалізацію «САМО...» – самоосвіти, самооцінки, самоаналізу, саморозвитку, самовизначення, самодетермінації тощо;

- наявністю важливих індивідуально-процесуальних характеристик (різнобічність умінь, самостійність, творчий потенціал тощо), унікальністю,

неповторністю, що є основою для плідних міжсуб'єктних відносин і що

стимулює прагнення до взаємодії, співробітництва, співкування. У результаті самовизначення людина вибудовує систему смислів, смислове поле або

внутрішній смисловий простір. Два процеси – осмислення (наділення

цінностей сутністю) та усвідомлення (формулювання сутностей у цінності) – поєднуючись, створюють простір суб'єктності людини або її цінніснозначущу сферу. Вона і є справжнім середовищем і продуктом саморозвитку людини.

Усе це стане реальним при позитивній мотивації студента до формування особистісних професійних якостей.

Мотивацію можна вважати однією зі складових педагогічної свідомості. В. Климчук переконана, що внутрішня мотивація є найбільш продуктивною у навчальній діяльності студентів, оскільки вона ґрунтується на зацікавленості студентів тим, що є важливим і необхідним для людини (прагнення до знань, розширення власного кругозору, поглиблення та систематизація знань, покращення результатів своєї діяльності, підготовка до фахової діяльності). Крім внутрішніх мотивів, вона виокремлює і деякі зовнішні: мотиви самоідентифікації, мотиви виконання обов'язків, авторитету, незалежності, самостійності [26, с. 42].

Таким чином, у зовнішніх мотивах пізнавальна діяльність виступає засобом досягнення мети, а у внутрішніх – вона сама є метою.

Значення того чи іншого мотиву залежить від віку студентів, рівня їхньої вихованості, розумових здібностей, а також професійної майстерності викладача, суспільних, соціальних умов, у яких проходить навчання.

Велику роль у процесі мотивації відіграє пізнавальний інтерес, який є однією з головних умов ефективності навчання та його організації.

В. Галузяк, М. Сметанський та В. Шахов виокремлюють такі умови успішного формування пізнавального інтересу:

- 1) залучення студентів до самостійного пошуку і набуття нових знань;
- 2) навчання повинно бути важким, але посильним;
- 3) новий матеріал необхідно пов'язувати з раніше засвоєним;
- 4) різноманітна навчальна діяльність;
- 5) яскравість та емоційність навчального матеріалу, емоційність викладання викладача;

б) інтерес до роботи студентів має підкріплюватись постійними перевірками й оцінюванням [47, с. 107].

Наріжним каменем формування позитивної мотивації вважають ефективний індивідуально орієнтований стиль спілкування педагога і студента. Саме взаємно зацікавлене, товариське спілкування сприяє індивідуалізації процесу фахового розвитку студентів.

Виконання цієї вимоги завжди залежало від своєрідності освітньої системи, від педагога, його фахової компетентності та інших індивідуально-психологічних характеристик, а також від індивідуальних особливостей студентів. Існує можливість враховувати індивідуальний розвиток не кожного окремого студента, а групи студентів, що володіють подібними особливостями. Індивідуалізація фахового розвитку сприяє також формуванню в студентів індивідуального стилю своєї навчальної діяльності.

Допомогти студентам сформувати індивідуальний стиль навчальної діяльності – означає допомогти їм знайти свої специфічні, оптимальні засоби пристосування до навчальних ситуацій тощо. Необхідно створити таке компетентнісно спрямоване середовище, у якому студенти могли б розвивати свої здібності, захоплення, творчий потенціал, реалізовувати потреби та інтереси.

Реалізація цієї умови забезпечується шляхом використання таких форм і методів навчально-виховної роботи, як розповідь, бесіда, написання творів-роздумів, зустрічі з учителями-практиками, складання «Портрета сучасного викладача-філолога», у ході яких значна увага приділялася би побудові суб'єкт-суб'єктних стосунків на основі демократичних принципів взаємодії викладачів і студентів.

**Другою педагогічною умовою** є організація здійснення комплексної діагностики розвитку педагогічної свідомості майбутнього викладача.

Комплексна діагностика педагогічної свідомості учителя буде основою для виявлення утруднень у його роботі, сприяє осмисленню та пошуку оптимальних шляхів їх подолання. Вона дозволяє виявити також сильні

сторони діяльності викладача, накреслити шляхи та конкретні засоби їх закріплення та розвитку в індивідуальному стилі педагогічної діяльності. На основі комплексної діагностики, враховуючи пріоритетні напрямки розвитку освіти, визначені державою, ми формулюємо науково-методичну проблемну тему та складаємо перспективний план методичного супроводу її реалізації.

Не вдаючись в технологію діагностики зазначимо, що саме на її основі можна скласти індивідуальні програми розвитку кожного педагога та надати йому відповідний методичний супровід у вигляді індивідуальних програм.

Використання різноманітних форм та методів удосконалення розвитку педагогічної свідомості майбутнього викладача є **третьою педагогічною умовою**, що включає розвиток фахових, інформаційних, аналітичних, науково-дослідницьких та інструментальних (технічна, технологічна) компетентностей майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки, яка полягає у застосуванні наявних, упровадженні нових технологій і використанні інноваційних форм подання, обробки, зберігання та використання інформації в паперових та електронних формах.

Слушною для нас є позиція О. Хорунжа, котра виділяє вміння, необхідні для роботи за інноваційними освітніми технологіями: швидке орієнтування в навчальному процесі; зосередженість і самостійність обговорення, обмін думками, підбиття підсумків; терпляче вислуховування іншої точки зору; прагнення до порозуміння; вільне висловлення своєї думки; переконання інших учасників; спокійне сприйняття можливих помилок у фактах, логіці суджень; спонукання до пояснення й уточнення [60].

Отже, вважаємо, що використання та інтеграція інформаційно-комунікаційних, інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі є ефективним методом формування зазначених вище компетентностей, навичок професійного спілкування та можливості тримати увагу аудиторії.

Важливим аспектом виявлених організаційно-педагогічних умов формування педагогічної свідомості майбутніх учителів початкових класів у процесі

фахової підготовки є те, що кожна з них пов'язана з іншими та буде ефективною лише при сукупному системному застосуванні.

Виходячи з викладеного нами, можемо зробити висновок, що формування педагогічної свідомості майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки є динамічним складним процесом, який стане ефективним у випадку впровадження організаційно-педагогічних умов.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активізацією процесів модернізації. Загальний сенс, загальний напрямок модернізації освіти залишається єдиним – системні і органічні зміни в освіті з метою приведення його у відповідність до вимог сучасного життя, створення культури і механізмів постійного оновлення освіти, його цілеспрямованої орієнтації на актуальні та перспективні потреби особистості, суспільства і держави, на запити країни [11, с. 8].

Сутність нових напрямків розвитку української освіти визначає ряд ратифікованих урядом документів, що сприяють входженню країни в світовий освітній простір і стимулюють інтеграційні освітні процеси.

Як зазначає С. В. Бабак, «входження України в Болонський процес (2005 р.) зумовило неминучість певних зобов'язань, оскільки прийнята ще в 1999 році декларація «Зона європейської вищої освіти» проголосила процес зближення і гармонізації систем освіти різних країн з метою створення єдиного європейського простору вищої освіти [2, с. 3-19.]. Болонська система визначає: необхідність рівневої вищої освіти (бакалаврат, магістратура, докторантура); академічну мобільність, тобто можливість «переміщення» для студентів з одного вищого навчального закладу до іншого з метою обміну досвідом та отримання знань, які можуть бути недоступні в своєму вузі; способи оцінки знань з переходом на залікові одиниці (кредити) і т.д.» [1, с. 81 – 109].

Як зазначає автор, сьогодні актуалізується відповідність освіти, яка має змінитися принципово, а саме відстежувати реалії, враховувати існуючі ринки, визначати і конструювати нову економіку. С. Бабак звертає увагу на



те, що проблеми економіки і проблеми освіти сьогодні аналізуються в нерозривному зв'язку, технократичні підходи і позиція сцієнтизму стають нормативними, а економіка, заснована на знаннях і високих технологіях, розглядається урядом нашої країни в якості головного результату функціонування всієї системи освіти [2, с.3-19].

Очевидно, що подібні зміни мають високу значимість, як для шкільного викладача, так і для викладача ЗВО.

Сьогодні можна відзначити достатню кількість загальних вимог до педагога як загальноосвітньої, так і вищої школи, які обумовлюються актуальними проблемами розвитку сучасної української освіти.

Що стосується навчання студентів, то тут робиться наголос на збільшенні практико-орієнтованих знань для формування компетенцій, затребуваних на ринку праці [56, с.141–146].

Виконати поставлене завдання покликані такі заходи як: введення нових освітніх стандартів в шкільну освіту, в систему загальної та професійної освіти, реалізація інклюзивної освіти, розвиток регіональних систем оцінки якості освіти та ін.

Введення державних освітніх стандартів, будучи для педагога нагальною проблемою, тягне за собою істотні зміни професійної діяльності педагогів, що стосуються, перш за все, нормативно-правової складової освітнього процесу, методики навчання, досягнень людей, які навчаються нових результатів і засобів їх оцінювання.

Розглянемо більш детально специфіку діяльності педагога загальноосвітньої школи на сучасному етапі реформування системи освіти й виховання.

Якщо розглядати формування компетентності майбутнього педагога в рамках системи освіти у ВНЗ, то можна говорити про знання, уміння і навички, здібності, тобто про готовність спеціаліста. Але ми мусимо пам'ятати про головні принципи формування педагогічної майстерності у майбутніх спеціалістів:

1. Принцип гуманізму – створення умов для формування кращих якостей та здібностей студента; гуманізація взаємин між викладачами і вихованцями, повага до особистості майбутнього спеціаліста, розуміння його запитів, інтересів, гідності; виховання гуманної особистості, щирої, людяної, доброзичливої, милосердної.

2. Принцип демократизації – усунення авторитарного стилю у спілкуванні. Сприйняття особистості майбутнього викладача як вищої соціальної цінності, визначення його права на свободу, на розвиток педагогічних здібностей.

3. Принцип компетентності – створення умов для розвитку необхідних структурних елементів педагогічної компетентності випускника.

4. Принцип педагогічної творчості – створення умов для розвитку індивідуально-особистісної творчості.

5. Принцип проблемності передбачає орієнтацію майбутнього фахівця на вирішення реальних педагогічних проблем.

6. Принцип реалізму передбачає орієнтованість випускника педагогічного закладу на досягнення реальних педагогічних цілей, оволодіння необхідними для цього засобами і методами.

7. Принцип педагогічного саморозвитку передбачає орієнтацію випускника на створення умов для стабільного задоволення власних духовних та педагогічних потреб у саморозвитку і самореалізації.

Професійна підготовка майбутніх учителів буде ефективною, якщо вона здійснюється в комплексі зазначених підходів і принципів і має цілісний характер.

8. Принцип орієнтації на особистість – вибір змісту методів, форм навчання спирається на природну схильність студентів до пізнання, цілеспрямовано актуалізує їхні духовні потреби та інтереси, сприяє їх духовній самореалізації.

9. Принцип технологічної єдності процесу навчання, використання нових технологій навчання.

10. Принцип діалогізації навчання – відмова від монолізму як соціально-орієнтованого спілкування – діалогу; розвиток у студентів уміння бачити сильні та слабкі аспекти співрозмовника, критично ставитись до отриманої інформації, розрізняти упереджену та неупереджену інформацію, виявляти розбіжності в позиціях учасників діалогу та розуміти позицію співрозмовника.

Запропонована С. Рубінштейном структура здібностей включає два основних елементи: «ядро» і «операційність» - набір засобів дій, за допомогою яких здійснюється діяльність [49, с. 22-24.]. Тому професійна компетентність педагога не зводиться до набору знань, умінь, а визначає необхідність і ефективність їх застосування в реальній освітній практиці. Причому цей набір має індивідуальну спрямованість і вдосконалюється більшою мірою самостійно при непрямому управлінні цим процесом педагогом.

Виходячи з цього визначення компетентності педагога, можна вести мову, наприклад, про його вміння розвивати творчі здібності учнів, формувати загальнолюдські цінності, виховувати здоровий спосіб життя

У педагогічній науці іноді використовується поняття «педагогічні здібності». Так, Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, А. Маркова при розробці моделі педагога виділяють професійні здібності як її основу. Н. Кузьміна визначає педагогічні здібності як індивідуальні психологічні передумови успішної діяльності [40].

Незважаючи на схожість понять педагогічні здібності і компетентність педагога, вони все-таки мають відмінності. Так, компетентність педагога виступає умовою ефективності здійснення педагогічної діяльності.

При моделюванні компетентності педагога можна виділити як мінімум три рівні розробки: загальний для всіх педагогів (його готує педагогічна наука), приватний (для всіх освітян освітньої установи - його розробляє методична служба з урахуванням реальних умов і специфіки) і конкретний (його визначає і приймає сам педагог). Розробка моделі компетентності

педагога поділяється на три рівні:

загальний – ключові та операційні компетентності;

приватний – компетентності посадової групи в певному освітньому закладі;

конкретний – компетентності окремого педагога в рамках установи [20, с. 32 – 36].

При розробці приватного і конкретного рівнів моделі компетентності педагога важливо враховувати наступні фактори: специфіка регіону, тип і вид навчального закладу, його проблемні спрямованості, займаної педагогом посади, особистісні особливості учнів, рівень професіоналізму педагога і його потреб. Визначення приватного і конкретного рівнів компетентності може проводитися в школі, але краще це робити при проведенні ансамблевих курсів, де представлені вчителі – предметними і працівники адміністрації.

На основі визначених пріоритетів приватного рівня вибудовується методична діяльність школи (або курсів). Результати конкретного рівня дозволяють вибудувати індивідуальну траєкторію самовдосконалення педагога і визначити питання для консультацій.

Запропонований підхід допомагає більш якісно планувати спільну роботу ШПК, методичних служб і самих педагогів з удосконалення їх професіоналізму. Розвиток компетентності педагога припускає зміну значущих його якостей в результаті його усвідомленої, цілеспрямованої активності, яка забезпечує підвищення ефективності діяльності.

Вдосконалення компетентності педагога передбачає визначення та прийняття конкретного рівня моделі на основі самопізнання. На цьому етапі найбільш ефективними є формалізовані діагностичні методики, опитувальники, проєктивні методики [27]. Доцільна організація проблемно-орієнтованого навчання, у процесі якого здійснюється рішення професійно-педагогічних завдань. Виділяємо два типи таких завдань, актуальні для педагога в конкретних умовах (адаптивне навчання); спрямовані на переоцінку власної діяльності і мають для нього перспективне значення.

Основними діяльнісно-рольовими компонентами педагогічної свідомості, які представлені в стандартах вищої освіти, визначені професійні знання, вміння і навички.

Професійні знання. Специфіка педагогічної діяльності педагога вищої школи полягає у тому, що він має справу з тією категорією учнів (студентів), яка має різноманітні загальні і професійні інтереси і яка потребує від нього не тільки володінням системою загальнокультурних, психолого-педагогічних знань, необхідних для організації і ефективної взаємодії в педагогічному процесі, а й спеціальних знань, необхідних для підготовки спеціалістів - професіоналів. Таким чином знання педагога вищої школи (педагога професійного навчання) характеризуються:

- комплексністю, яка передбачає синтез знань із різних сфер науки і практики;
- системністю, яка забезпечує цілісність і єдність розвитку особистісного і професійного компонентів;
- дієвістю, що передбачає здатність їх переведення в практичну діяльність.

Сучасні вимоги до педагога визначено у законі України «Про загальну середню освіту»: «Педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність і якість своєї роботи, фізичний і психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах системи загальної середньої освіти» [26]. Крім того, педагог має бути інтелегентною людиною з енциклопедичними знаннями, ерудованою, чесною, культурною, тактовною, демократичною, комунікабельною, творчою особистістю, яка володіє сучасними технологіями та ін. [61].

Уряд, парламент та місцеві органи самоврядування приділяють велику увагу матеріальному стимулюванню викладачів. Педагогам надано академічну свободу. Він може готувати авторські навчальні програми,

самостійно обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання, активно виражати власну фахову думку [34].

Але, тим не менше, педагог залишається основним і головним суб'єктом, покликаним вирішувати завдання розвитку освіти. І саме він є ресурсом підвищення якості освіти. Отже, формування педагогічної свідомості є неодмінною умовою в процесі модернізації освіти.

Дані обставини стали основою для численних досліджень по виявленню сутнісних характеристик педагогічної свідомості, розробці моделей педагогічної свідомості сучасного педагога, визначення оптимальних умов для її розвитку.

Моделі компетентностей розробляються також в міжнародних дослідженнях типу PIRLS і PISA. Ці моделі вважаються найбільш розробленими і можуть служити відправною точкою для подальшого розвитку компетентнісних стандартів в різних областях [25, с. 32-39].

Аналіз системи задач і компетенцій педагога, які позначені в стандартах третього покоління, дозволяє зробити висновок, що вона, безумовно, відображає вимоги сучасного ринку праці до утворення випускників вищої школи, але, з іншого боку, погано співвідноситься з можливостями самого освітнього процесу. Якщо виходити з розділу «Завдання професійної діяльності бакалавра» в стандарті третього покоління, то неминучий висновок, згідно з яким кваліфікація бакалавр за напрямом підготовки, наприклад, «Психолого-педагогічна освіта» має на увазі готовність до професійної діяльності відразу після закінчення вузу. Досягнення цієї мети є досить проблематичною з двох причин: термини підготовки бакалаврів невеликі (4 роки), а завдання підготовки дуже широкі і не спрямовані на оволодіння конкретного набору технологій роботи, які повинен застосовувати у своїй професійній діяльності випускник педагог-психолог.

Як стверджує Л. Мітіна, необхідно, щоб фахівець, що виходить зі стін вишу, не просто відповідав нормативним вимогам професії, але, що найголовніше, був готовий до:

- побудови прогнозів успішності/неуспішності результатів діяльності, своєрідному передбачення розвитку професійних подій при тому чи іншому збігу обставин;

- побудові ієрархії цілей професійної діяльності відповідно до об'єктивно складається професійної ситуацією, виділенню головного і другорядного, розстановці смислів і значень відповідно до уявленнями роботодавця;

- розподілу своїх зусиль відповідно до вимог реально складних обставин, а не тільки згідно з нормативними приписами [46].

У цьому контексті, на наше переконання, саме особистісне зростання має бути задіяне в якості одного з критеріїв підготовки конкурентоспроможних фахівців. Такі особистісні якості, як здатність робити осмислений вибір, приймати відповідальність за свою діяльність, мати і вміти професійно відстоювати свою точку зору і ін., що визначають компетентність професіонала, дозволять йому ефективно задіяти у своїй практичній діяльності, придбані в вузі знання, сформовані вміння та здібності. Відповідно і зміст освітнього процесу, крім факторів, які опосередковують засвоєння загально знань і навичок, має відображати умови для особистісного зростання студента, його ідентичності «я - професіонал»

[47, с. 4-10.]

Отже, магістр після закінчення освіти у вищому навчальному закладі повинен вміти вирішувати поточні завдання в умовах, що змінюються, використовуючи досить широкий спектр професійних операцій. Значить, він повинен мати серйозний досвід практичної діяльності. Тобто освіта магістрів повинна бути більш практико-орієнтованою, одночасно, вона повинна бути досить фундаментальною для того, щоб сформувати у студента набір загальнокультурних, загальнонаукових, компетенцій, які послужать

підставою для формування компетенцій професійних. Формування професійних компетенцій – лише верхня частина освітньої піраміди, а становлення її відбувається вже в безпосередній професійній діяльності.

Крім цього, кажучи про освітню програму магістрів, не можна забувати і про те, що магістратура є фундаментом, на якому будується підготовка вищих наукових ступенів. Тому підготовка магістра повинна бути організована таким чином, щоб як мінімум не суперечила завданню продовження освіти. Більш того, для значної частини студентів освітня програма магістратури повинна це завдання вирішувати.

Таким чином, магістр повинен отримати фундаментальну підготовку в обраній сфері практичної діяльності, оволодіти основними технологіями за напрямом підготовки, отримати досвід практичної діяльності та при цьому виявитися підготовленим до можливого продовження освіти.

Дане протиріччя, з нашої точки зору, може вирішуватися тільки через інтенсифікацію освітнього процесу, яка виключає його фундаментальність, але орієнтовану на активізацію пізнавальної діяльності студентів з використанням активних технологій навчання [31].

Не можна не помітити і багатьох інших суперечностей, які існують між нормативно-правовими основами регулювання освітніх процесів і педагогічною практикою, що включає в себе досвід освітньої діяльності в реальних умовах конкретного навчального закладу. Навіть якщо розглядати процедуру реформування системи освіти правомірною і необхідною, основоположною метою якої є оновлення усталеної і нормально розвивається системи, багато серйозні завдання розвитку освіти не вдалося вирішити в рамках проведеної в останнє десятиліття модернізації [33].

В даний час питання «Яким повинен бути сучасний педагог?» є пріоритетним у вирішенні завдань сучасної освіти. Стандартизація в системі педагогічної освіти і в цілому його модернізація спрямовані на вирішення цієї проблеми. Працюють над цією проблемою і фахівці системи підвищення кваліфікації [68].



Для теми найбільш обговорюваною в центральних і регіональних журналах, професійно обговорюється в науковому та експертному професійному співтоваристві. Всі учасники даних обговорень сходяться на думці, що ефективність будь-яких змін в системі освіти залежить від педагога як конкретного виконавця цих змін.

Однак заданий темп введення перерахованих вище новацій в сфері освіти далеко не завжди відповідає можливостям педагога. Оскільки для виконання поставлених завдань педагог повинен володіти досить високим рівнем педагогічної свідомості.

На думку О. Савченко, справжні умови функціонування системи освіти, що проводяться, реформи її структурної і змістовної сторони збільшують складність професійної діяльності педагога, пов'язаної з інтелектуальним та емоційним напруженням, подоланням психологічних

труднощів. Крім того, розвиток сучасної освітньої практики зумовлює появу нових змістовних і процесуальних характеристик педагогічної діяльності. У зв'язку з цим в реалізації актуальних завдань і сучасних аспектів професійної діяльності багато педагогів зіштовхуються з проблемою, яка полягає в недостатньому володінні актуальними і ключовими професійними компетентностями, в тому вигляді як їх в даний час все частіше починають трактувати [51, с. 8].

Як наслідок, викладач відчуває кризу педагогічної свідомості.

Згідно з останніми дослідженнями в даній області, основними причинами кризи педагогічної свідомості педагогів установ загальної освіти, системи середньої та вищої професійної освіти, можна вважати:

- невідповідність між зміною ціннісних пріоритетів суспільного розвитку, стрімкими перетвореннями суспільної свідомості і ригідністю професійної свідомості, мислення фахівців (педагогічний консерватизм як професійна деформація), орієнтування їх у переважній більшості на традиційні способи і методи вирішення професійних завдань;

• відсутність у більшості педагогів уявлень про кращі зразки педагогічної майстерності, про використання досягнень світового педагогічного співтовариства в освітній практиці;

• функціональна інерційність існуючої системи підготовки педагогів, а також системи підвищення кваліфікації.

Як результат, зростає ризик виникнення особистісно-професійних деформацій педагога, таких як: підвищена тривожність, фрустрованість, напруженість, дратівливість, високий фактор агресії, сухість, внутрішня невпевненість, зниження позапрофесійної активності, відсутність схильності до співпереживання, низька комунікабельність, тенденція до демонстративних проявів, закріпленість рольової маски, конфліктність, безапеляційність і ін. [48].

Як стверджує О. Мороз, майже кожна з наведених характеристик представляє один з можливих варіантів розвитку професійно важливих якостей сучасного педагога. «Іншими словами, гіпертрофований розвиток важливих якостей перетворює їх у власну протилежність, знижуючи ефективність педагогічної праці, ускладнюючи життєдіяльність викладача.

Слід зазначити, що виникнення і закріплення деформацій має імовірнісний характер, тобто є одним з можливих векторів розвитку педагога» [36, с. 62].

Крім того, сама підготовка викладача, формування його дидактичної, методологічної, методичної, філософської позиції є найбільш вразливою стороною реалізації державних освітніх стандартів, що визначають актуальний зміст професійно-педагогічної діяльності.

Цей зміст передбачає створення розвивального середовища в освітній установі, якісно нової системи оцінювання навчальних досягнень вихованців, застосування сучасних освітніх та виховних технологій, методів, форм організації навчання, реалізацію компетентного підходу в процесі навчання, суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу та ін. [6].

На наш погляд, в даній ситуації новизну і особливу значущість в контексті нормативно-правових документів, що регламентують діяльність

викладача вищої школи, набуває надана можливість тому студентам вибирати освітні програми, які також передбачають і формування індивідуального навчального плану.

## Висновки до розділу 2

У другому розділі нашого магістерського дослідження ми виконали наступні завдання: визначили особливості процесу формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи; визначили педагогічні умови процесу підготовки майбутнього педагога, спрямовані на формування його педагогічної свідомості.

Узагальнюючи теоретичні підходи до класифікації педагогічних умов формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи, ми з'ясували, що особливої актуальності і значущості набуває створення, функціонування і розвиток своєрідних освітніх середовищ вирощування педагогічно свідомого педагога, розробка моделі умов, в яких такий педагог мав би можливість успішно і безперервно розвиватися.

З метою формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів нами були виокремлені найбільш оптимальні педагогічні умови, а саме:

- створення позитивної мотивації у студентів до формування особистісних та професійних якостей;
- організація здійснення комплексної діагностики розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя;
- використання різноманітних форм та методів удосконалення розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя.

Перевірка ефективності впровадження педагогічних умов в ході формування педагогічної свідомості в викладачів вищої школи обумовлює проведення педагогічного експерименту.

## РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

### 3.1. Діагностика вихідного рівня сформованості педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи

Теоретичний аналіз проблеми формування педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищої школи уможливив проведення експерименту на основі розроблених змісту та програми, а також, розробки та впровадження науково-методичного інструментарію вимірів стану педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи у процесі вузівської педагогічної підготовки.

У першому та другому розділах нашого дослідження була висвітлена теоретична сторона проблеми формування педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищої школи: збудований термінологічний апарат, розкрито умови формування педагогічної свідомості. Як підкріплення обґрунтованості висунутих положень потрібна організація комплексних заходів щодо їх практичного застосування. Використання педагогічного експерименту дозволить: виділити досліджуваний предмет, штучно змінити умови педагогічного впливу, з подальшою реплікацією, створивши тим самим необхідні для дослідження обставини: провідну роль дослідника, достовірність експериментальних даних, можливість їх синтезування для більш розгорнутого спектра педагогічних явищ.

У даному розділі ми представили основні етапи, методики проведення і результати дослідно-експериментальної роботи. В ході реалізації експериментальної частини роботи ми керувалися виконанням наступної мети: перевірити ефективність педагогічних умов формування педагогічної свідомості майбутніх викладачів.

Поставлена мета окреслила коло пріоритетних завдань, що вирішуються в процесі дослідно-експериментальної роботи:

- дослідження початкового рівня сформованості педагогічної свідомості майбутніх педагогів;

- дослідно-експериментальна перевірка педагогічних умов, що впливають на формування педагогічної свідомості;

- обробка і систематизація отриманих результатів, їх аналіз та визнання ефективності запланованої теоретичної і експериментальної роботи.

Для досягнення поставленої нами мети було використано такі **методи дослідження**:

1. Педагогічний експеримент.
2. Спостереження.
3. Опитування.
4. Аналіз студентських робіт.

5. Математична обробка результатів.

3 метою формування у майбутніх викладачів вищої школи нами були розроблені педагогічні умови, а саме:

1. створення позитивної мотивації у студентів до формування особистісних та професійних якостей;

2. організація здійснення комплексної діагностики розвитку педагогічної свідомості майбутнього викладача;

3. використання різноманітних форм та методів удосконалення формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи.

Перевірка ефективності впровадження педагогічних умов в ході формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи обумовлює проведення педагогічного експерименту.

Експериментальне дослідження проводилося упродовж 2020-2021 навчального року на базі Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Діагностика рівня педагогічної свідомості була проведена зі студентами-магістрами кафедри педагогіки із загальною кількістю студентів спеціальності: «Освітні, педагогічні науки (Педагогіка вищої школи)» 54 особи (32 студентів-магістрів групи ПВШ-20001м (денна форма навчання) та 22 студентів ПВШ – 20001мз (заочна форма навчання).

Вибір даних груп для експерименту не є випадковим, так як студенти даного курсу прослухали однаковий комплекс дисциплін педагогічного, психологічного спрямування, проходили виховну та педагогічну практику й готуються до проходження переддипломної практики.

У експериментальній групі нами впроваджувалися науково обґрунтовані педагогічні умови розвитку педагогічної свідомості викладача вищої школи.

Спираючись на аналіз науково-педагогічної літератури ми визначили критерії сформованості педагогічної свідомості викладача вищої школи, зіставивши їх з сформульованими раніше структурними компонентами та представили в таблиці 3.1. Відібрані нами критерії гарантують реалізацію безпосередньої взаємодії всіх компонентів досліджуваної системи і відображають основні процеси формування педагогічної свідомості.

Таблиця 3.1.

### Критерії розвитку педагогічної свідомості викладачів вищої школи

Компоненти педагогічної свідомості	Критерії сформованості педагогічної свідомості
Ціннісно-мотиваційний	- внутрішня і зовнішня позитивна мотивація професійної діяльності викладача; - професійна спрямованість ціннісних орієнтацій особистості викладача;
Особистісно-регулятивний	- розвинуте почуття емпатії (висока емпатійність); - володіння прийомами (навичками) саморегуляції;
Соціально-комунікативний	- вміння співпрацювати (взаємодіяти); - володіння прийомами професійного (педагогічного) спілкування;
Діяльнісний	- володіння педагогічними технологіями; - досягнення у професійній діяльності.

Оскільки основні зусилля роботи педагога спрямовані на розв'язання завдань в сфері «особистість і навколишнє середовище», слід звернути особливу увагу на *ціннісно-мотиваційний компонент*, який поєднує в собі систему внутрішніх і зовнішніх мотивів, які спонукають до усвідомленої соціально-цінної діяльності і засвоєння комплексу ціннісних педагогічних установок.

Настільки ж важливою умовою дослідження предмета є критерії *особистісно-регулятивного компонента*, що інтегрує в собі сконцентровані знання психології, саморегуляції, здатність до емпатії, як базової ступені суб'єктивної співпраці.

Критерії *соціально-комунікативного компонента* досліджуваного об'єкта надають інформацію яка проливає світло на рольову сторону педагогічної діяльності, що включає в себе наявність спеціального багажу професійних умінь і навичок спілкування, суб'єктивно заломлених і засвоєних в процесі життя, що дозволяють досягати ефективної співпраці в соціумі.

Критерії сформованості *діяльничого компонента* розкривають здатність викладача до самостійних дій в різнопланових сферах педагогічного впливу з опорою на сформовані професійні знання і досвід, а також готовність до подальшої самоосвіти та самовдосконалення.

З усього вищесказаного стає очевидним, що досліджувана нами педагогічна свідомість являє собою комплекс загальних і спеціальних знань, в оцінці яких найбільш перспективним нам представляється тріо-метод запропонований В. Корнюшиним [30]. Результативність праці викладача дозволить нам оцінити кількісний метод; нечислову характеристику якостей педагога дасть якісний метод, вираженість окремих якостей ми оцінимо комбінованим методом. Відзначимо той факт, що діагностувати обрані компоненти можливо як разом, так і нарізно.

Проведення оцінки можна назвати успішною при наявності оптимальних показників, в яких об'єктивно відображаються зовнішня і

внутрішня складові процесу діяльності, саме під цим кутом зору ми систематизували їх і в таблицю рівнів (табл. 3.2.).

Таблиця 3.2.

### Характеристика рівнів сформованості педагогічної свідомості

#### майбутніх викладачів вищої школи

Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
<b>1. Ціннісно-мотиваційний компонент</b>		
<p>Домінує внутрішня позитивна мотивація, праця педагога сприймається людиною як цінність.</p> <p>Ціннісні установки і орієнтації максимально виражені в професійній діяльності.</p> <p>Самоактуалізація особистості досягається в педагогічному професіоналізмі.</p>	<p>Домінує зовнішня позитивна мотивація діяльності або внутрішня мотивація, коли значимість праці педагога стає переважною, але носить тимчасовий характер.</p> <p>Ціннісне ставлення до професії не яскраво виражено. У блоці особистих цінностей також присутні: професійні, громадські, цінності саморозвитку, наявність потенціалу професійної спрямованості ціннісних орієнтацій</p>	<p>Мотивація професійної діяльності педагога будується на бажанні задоволення потреб, непрямим по відношенню до змісту самої педагогічної діяльності (мотиви соціального престижу, зарплати тощо).</p> <p>Ціннісне ставлення до професії не належить до акцентуації характеру особистості. Ціннісні орієнтації особистості не мають відношення до цінностей педагогічної сфери.</p>
<b>2. Особистісно-регулятивний компонент</b>		
<p>Високий ступінь володіння емпатією.</p> <p>Спілкування з вихованцями орієнтоване на розвиток особистості вихованця, з опорою на його позитивні сторони.</p> <p>Володіння рефлексивним аналізом, як своїх вчинків, так і інших суб'єктів спілкування (дітей і дорослих).</p> <p>конструктивне рішення</p>	<p>Середній рівень розвитку емпатійності. адекватна оцінка емоційного стану (Як свого, так і інших).</p> <p>Знання характерологічних рис вихованців і організація спільної діяльності з їх урахуванням. Навички самоконтролю і критичного мислення розвинені. Труднощі, що виникають на практиці, вирішуються з</p>	<p>Мінімальний рівень емпатії.</p> <p>Сприйнятливості лише до особливо виражених емоцій інших людей.</p> <p>Відсутність системи в співвіднесенні прикладаються дій з цілями і вимогами до функціональним обов'язків. Здібності до самоорганізації відсутні</p>



професійних проблем, шляхом аналізу власних дій. Емоційна стабільність.

Оптимальні навички свідомої самоорганізації

допомогою методиста. сталий самовладання в різних ситуаціях

### 3. Соціально-комунікативний компонент

Оптимальний показник культури педагогічного спілкування.

переважний тип професійного і міжособистісного

взаємодії з дітьми і дорослими - співробітництво.

Гнучкість в спілкуванні і мобільність впливу на ситуацію

підпорядковані досягненню головної педагогічної мети.

Культура педагогічного спілкування представлена в загальних рисах.

Демократично-мотивуючий стиль виховних впливів в системі відношень

«педагог – вихованець».

Комунікативне середовище доброзичливе,

побудоване на діалозі в рамках професійної сфери.

Організаційні здатності до групової та індивідуальної роботи з дітьми. Професійна діяльність будується з опорою на дисципліну. Труднощі в корекції поведінки юнаків, в реалізації соціального спілкування

### 4. Діяльнісний компонент

Орієнтація в соціальних, виховних,

психологічних, профілактичних, педагогічних

технологіях, методиках і програмах. Адекватне реагування і на

нестандартну педагогічну ситуацію,

здатність до самостійного її вирішення.

Участь в методичних проєктах (конкурах, семінарах) при

наявності зовнішньої мотивації

В основі професійної діяльності – традиційні методи і форми роботи.

Роль виконавця в реалізації педагогічного

проєкту. Нездатність самостійно вирішувати

нетипові соціально-педагогічні ситуації.

Педагогічна діяльність

окреслена функціональними обов'язками.

При цьому показник трактується як кількісна або якісна характеристика обраного критерію досліджуваного об'єкта. Кількісними називають показники, значення яких виражаються числами. Якісні – це описові показники, значення яких виражаються не числовою, а словесною характеристикою [27].

Рівень дає уявлення про наявність істотних, необхідних ознак сформованості педагогічної свідомості.

Таким чином, ми можемо дивитися на процес становлення педагогічної свідомості як на сукупність загальних і спеціальних знань і умінь, відображених в динаміці формування від базової платформи до більш високорозвиненого ступеня. Варто зазначити, що зберігається певна міжрівнева взаємодія, в процесі якої один рівень являє собою необхідні умови, а наступний є результатом формуючої дії.

Індикатором кожного критерію виступили діагностичні методи, які дозволяють зробити висновок про досягнення особистості. Для забезпечення поставленого завдання були обрані методики, що задовольняють основним текстологічним вимогам: стандартизації, надійності, об'єктивності, валідності. Аналіз даних вимірювань, забезпечив порівнянність і градацію резидентів, визначивши рівень сформованості педагогічної свідомості кожного респондента ( див. табл. 3.3.).

Таблиця 3.3.

### Діагностичний інструментарій оцінки рівня сформованості педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищої школи

Компонент педагогічної свідомості	Діагностичний інструментарій
Ціннісно-мотиваційний	Методика «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір в модифікації А. А. Реана) Шкала ціннісних орієнтацій М. Рокіча

Особистісно-регулятивний	Діагностика рівня емпатії (Ф.М. Юсупов)
Соціально-комунікативний	Діагностика ефективності педагогічних комунікацій (модифікований варіант анкети А.А. Леонтьєва)
Діяльнісний	Діагностична карта «Оцінка рівня володіння педагогічними технологіями» Діагностична карта «Досягнення в професійній сфері»

Однаковість діагностичної процедури оцінки сформованості компонентів педагогічної свідомості досяглося на етапах дослідження.

В основу вивчення педагогічної свідомості лягла методика «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір в модифікації А. А. Реана).

На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості – співвідношення між собою трьох видів мотивації: внутрішньої (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) і зовнішньої негативної (ЗНМ). До оптимальних мотиваційних комплексів слід відносити наступні два типи поєднань: ВМ > ЗПМ > ЗНМ і ВМ = ЗПМ > ЗНМ.

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип: ЗНМ > ЗПМ > ВМ.

Вирішальним фактором вибору методики послужив підтверджений дослідниками факт, що чим істотніше виражена зовнішня позитивна і внутрішня мотивація, тим більший інтерес у респондента викликає професійна діяльність, її змістовні складові і бажання досягти успіху в ній, стати майстром своєї справи. Виходячи зі сказаного, можна зробити висновок, що переважне поєднання зовнішньої позитивної і внутрішньої мотивації підтвердить сформованість професійно-педагогічної мотивації діяльності (табл. 3.4.).

Таблиця 3.4.

### Результати дослідження мотивації професійної діяльності

Респонденти	Виразність зовнішньої позитивної і внутрішньої мотивації					
	Висока		Середня		Низька	
	%	К-ть студентів	%	К-ть студентів	%	К-ть студентів
Експериментальна група ПВШ-20001М	56,2	18	40,6	13	3,2	1
Контрольна група ПВШ – 20001МЗ	54,5	12	45,5	10	0	0

Згідно з отриманими результатами у майбутніх викладачів обох досліджуваних груп однаково переважають високий та середній ступінь вираженості мотивації професійної діяльності.

Виявити змістовну складову спрямованості особистості, ціннісну основу її відносин до самого себе, до соціуму і навколишнього світу дозволило застосування методики Мілтона Рокіча «Ціннісні орієнтації». Ціннісні орієнтації визначають спрямованість інтересів і прагнень респондентів, цільову й мотиваційну програми, рівень домагань і переваг, в тому числі у професійній діяльності, міру готовності до реалізації власного «проекту» життя (Додаток Б).

На підставі отриманих результатів ми можемо резюмувати, що головна цінність, яка займає пріоритетне місце в ранжуванні – це здоров'я, за ним слідує впевненість в собі, суспільне визнання, цікава робота, активна діяльне життя, дізнання, гроші і творчість. Причому відмінності між вибором респондентів в ході першого зрізу в тому, що гроші вони не ставлять в першу п'ятірку значущих цінностей, для більшості з них важливіше – розвиток як цінність.

За ціннісними орієнтаціями перше місце зайняла відповідальність. Респонденти в момент констатуючого зрізу вирішили, що для них важливіший самоконтроль і освіченість. Найменш значимими за рангом серед інструментальних цінностей виявилися: сміливість у відстоюванні поглядів, непримиренність до недоліків у собі та інших. Висновки про соціальну спрямованість особистості будуються на підставі переважання високого і середнього рівня альтруїстичних цінностей і цінностей прийняття інших людей.

Отримані результати вибірки респондентів експериментальної та контрольної груп представлені в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

### Результати проведення методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча

Респонденти	Рівень значущості цінностей професійної самореалізації					
	Високий		Середній		Низький	
	%	К-ть студентів	%	К-ть студентів	%	К-ть студентів
Експериментальна група ПВШ-20001м	43,7	14	53,1	17	3,2	1
Контрольна група ПВШ – 20001мз	40,9	9	50	11	9,1	2

Емпатія майбутніх викладачів оцінювалася на основі результатів діагностики рівня емпатії (І.М. Юсупов). Для виявлення рівня емпатійних тенденцій майбутнім викладачам необхідно, було погодитися чи не погодитись з пропонованими твердженнями. Оцінка результатів була модифікована нами для інтерпретації розрахунку показників: при сумі від 63 до 90 балів у людини високий рівень емпатійності, від 37 до 62 балів - середній рівень, від 36 і менше балів - низький рівень.

Більшість опитаних студентів продемонстрували середній рівень емпатійності (табл.3.6.).

Таблиця 3.6.

### Результати дослідження рівня емпатії (І.М. Юсупов)

Респонденти	Рівень емпатії					
	Високий		Середній		Низький	
	%	К-ть студентів	%	К-ть студентів	%	К-ть студентів
Експериментальна група ПВШ-20001м	78,1	25	21,9	0	0	0
Контрольна група ПВШ – 20001мз	81,8	18	18,2	4	0	0

Для діагностики соціально-комунікативного компонента в своїй експериментальній діяльності ми використовували методику «Діагностика ефективності педагогічних комунікацій (модифікований варіант анкети А. А. Леонтьєва)». З її допомогою досліджувалася комунікативна активність, а також деякі прояви стилю педагогічної діяльності. Оцінка проводилася експертами: заступником по соціально-виховній роботі, завідувачем соціально-педагогічного відділення, завідувачем відділенням діагностики та соціальної реабілітації, методистом. Незалежні оцінки всіх експертів були представлені до загального обговорення, для отримання середньостатистичної оцінки, усереднена експертна оцінка підраховується в діапазоні від 49 до 7 балів.

Відповідно до інтерпретації результатів переважна більшість респондентів має високий ступінь комунікативної ефективності (табл. 3.7.)

Результати діагностики ефективності педагогічних комунікацій  
(модифікований варіант анкети А. А. Леонтьєва)

Респонденти	Рівень сформованості навичок комунікативної діяльності					
	Високий		Середній		Низький	
	%	К-ть студентів	%	К-ть студентів	%	К-ть студентів
Експериментальна група ПВШ-20001м	59,4	19	37,5	12	3,2	1
Контрольна група ПВШ – 20001мз	54,5	12	36,4	8	9,1	2

Для якісної і кількісної оцінки діяльнісного компонента нами розроблені діагностичні карти, на підставі робіт: «Методика оцінки рівня кваліфікації педагогічних працівників» [34] і рекомендації щодо застосування критеріїв і методики оцінки кваліфікації та рівня педагогічної свідомості педагогічних працівників [44].

Діагностична карта «Оцінка рівня володіння педагогічними технологіями» (див. Додаток ), дозволяє оцінити 5 груп умінь викладача: організувати соціалізуючу діяльність (S1) і самопідготовку вихованців (S2), проектувати педагогічний процес (S3), вибрати і реалізувати програму (S4), створювати власні програмні і методичні матеріали (S5). Підраховується середнє значення за кожним показником і компетентності в цілому. Результати інтерпретуються як низький, середній та високий рівні використання технологій в роботі викладача (табл. 3.8.).

Найбільш складними для студентів виявилися вміння розробити програмні та методичні матеріали.

Таблиця 3.8.  
**Результати оцінки рівня володіння педагогічними технологіями**

Респонденти	Рівень володіння педагогічними технологіями					
	Високий		Середній		Низький	
	%	К-ть студентів	%	К-ть студентів	%	К-ть студентів
Експериментальна група ПВШ-2000ІМ	53,1	17	46,9	15	0	0
Контрольна група ПВШ-2000ІМЗ	54,5	12	45,5	10	0	0

Діагностична карта «Досягнення в професійній діяльності» (див. Додаток) допомогла майбутнім педагогам оцінити свої успіхи у професійній діяльності за наступними критеріями: поширення власного педагогічного досвіду (конференціях, семінарах та ін.); результативна участь педагога і вихованців у конкурсах і фестивалях; наявність авторської методичної продукції; наявність опублікованих методичних і дидактичних розробок, методичних рекомендацій, програми, навчально-методичних посібників. Показник, що відображає рівень оцінки досягнень педагога в професійній діяльності, підраховується як сума балів: від 0 до 6 балів - низький; від 7 до 12 балів - середній; від 13 до 18 балів - високий рівень. Результати діагностики наведені в таблиці 3.9.

Діагностика виявила труднощі майбутніх викладачів пов'язані з відсутністю методичних навичок: розробки і систематизації програмних матеріалів. Оцінка діяльності в сфері досягнень проводилася за кількістю і рівнем участі (установа, місто, область). Також враховувався досвід представлений в вигляді публікацій, тез і поповідей. Низькі показники актуалізували потребу в: поповненні навчально-методичної бази закладу,



активізації організаційно-методичної діяльності, розробці та запровадженні ефективно стимулюючої системи.

Таблиця 3.9.

### Оцінка рівня досягнень педагога в професійній діяльності

Респонденти	Рівень досягнень					
	Високий		Середній		Низький	
	%	К-ть студентів	%	К-ть студентів	%	К-ть студентів
Експериментальна група ПВШ-20001м	46,8	15	46,8	15	6,25	2
Контрольна група ПВШ – 20001мз	50	11	40,9	9	9,1	2

Підсумовуючи результати оцінок, виділених нами компонентів педагогічної свідомості, вироблених окремо і незалежно один від одного, робимо наступний суттєвий висновок: констатуємо наявність зовнішньої і внутрішньої мотивації, значущості професійних цінностей і характерних емпатійних здібностей, переважне число студентів не володіє основами самоорганізації і здатністю самостійно знайти вихід з нетипової, конфліктної ситуації, а також вони пасивні в реалізації науково-методичної діяльності.

Діагностичне обстеження виявило проблемні зони, на які необхідно сфокусувати фактори впливу при формуванні педагогічної свідомості педагога.

Зафіксувавши дані по кожному респонденту ми визначили рівень сформованості компонентів педагогічної свідомості майбутніх викладачів як суму значень (табл.3.10).

За результатами проведеної діагностики виявлено початковий рівень сформованості педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищої школи.

# НУБІП України

Таблиця 3.10.

Узагальнені показники рівня сформованості педагогічної свідомості

студентів експериментальної та контрольної груп

(констатувальний етап педагогічного експерименту)

Сформованість компонентів педагогічної свідомості	Високий рівень (абсолютна кількість)		Середній рівень (абсолютна кількість)		Низький рівень (абсолютна кількість)	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Виразність зовнішньої позитивної та внутрішньої мотивації	18	12	13	10	1	0
Рівень значущості цінностей професійної самореалізації	14	9	17	11	1	2
Рівень емпатії	25	18	7	4	0	0
Рівень сформованості навичок комунікативної діяльності	19	12	12	8	1	2
Рівень володіння технологіями професійної діяльності	17	12	15	10	0	0
Рівень досягнень педагога в професійної діяльності	15	11	15	9	2	2
Середньостатистичний результат констатувального етапу педагогічного експерименту (особа, 7%)	18 (56,25%)	12,3 (55,9%)	13,2 (40,6%)	8,7 (39,5%)	0,8 (2,5%)	1 (4,5%)

У результаті аналізу отриманих результатів виявлено, що рівень сформованості педагогічної свідомості у студентів обраних груп був приблизно однаковим, проте у студентів ЕГ, показники високого рівня вищі ніж у студентів КГ.

Високий рівень сформованості педагогічної свідомості студентів в

експериментальній групі становить 56,25 % та 55,90% в студентів контрольної групи. Середній рівень готовності виявили у 40,6% студентів експериментальної групи, 49,5 % – контрольної групи. Низький рівень сформованості педагогічної свідомості – 2,5 % у експериментальної групи та 4,5 % у контрольної.

Однак, виявлений рівень був недостатнім для успішної сформованості педагогічної свідомості студентів в майбутній викладацькій діяльності, що, в свою чергу, свідчило про необхідність внесення певних змін у процес підготовки майбутніх викладачів вищої школи.

### 3.2. Розробка змісту програми з формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи

Нами в рамках гуманістичної педагогіки була розроблена інноваційна модель (програма), орієнтована на розвиток професійної свідомості педагога. Її мета – створення психолого-педагогічних умов для оволодіння аналітичними знаннями і вміннями як інструментом розвитку професійної самосвідомості. Інноваційна програма складається з трьох основних блоків:

- 1) науково-методичне освоєння психолого-педагогічних дисциплін;
- 2) науково-методичне освоєння процедур психолого-педагогічного аналізу;
- 3) формування професійної аналітичної діяльності у педагогів в організації навчально-виховного процесу та практичного освоєння навчального змісту.

Наша інноваційна модель включає в себе комплекс навчально-методичних заходів (принципи навчання гуманістичної педагогіки, спеціально відібраний і розроблений навчальний зміст, проектування методів і форм педагогічної комунікації).

Для реалізації даної програми ставляться наступні цілі та завдання.

1. Розвиток професійної свідомості майбутніх викладачів шляхом оволодіння ними рефлексивними і аналітико-синтетичними процедурами дослідження своєї свідомості, а також когнітивних, емоційних і інтуїтивних прийомів управління власним особистісним і професійним потенціалом.

2. Знайомство з теоретичними та практичними знаннями в сфері особистісного і професійного самосвідомості.

3. Формування практичних умінь, пов'язаних з розвитком професійної самосвідомості слухачів в рамках складного психологічного розвитку особистості в контексті вікової динаміки і педагогічного (виховного) спілкування і взаємодії.

4. Формування поведінкового репертуару слухачів з урахуванням компенсації дефіциту їх професійного розвитку та становлення системи професійного цілепокладання і змістоутворення.

Дана система навчально-виховних і розвиваючих завдань втілюється в наступних навчальних курсах:

- Загальна педагогіка (розділи «Свідомість і самосвідомість», «Духовна складова свідомості людини»);
- Основи педагогіки (розділ «Розвиток самосвідомості суб'єктів педагогічного процесу»);
- Теорія і практика навчання (дидактика вищої школи) (розділ «Конструювання навчально-виховного процесу з урахуванням розвитку самосвідомості учня»);
- Психолого-педагогічний аналіз (розділ «Дослідження продуктів свідомості педагога»);
- Методика викладання психології (розділ «Конструювання продуктивних сценаріїв навчальних ситуацій з урахуванням розвитку самосвідомості»);
- Педагогічна психологія (розділи «Професійна самосвідомість педагога»,

«Педагогічне спілкування та співпрацю як психологічний і духовний феномени»), Психологія інтелектуальної діяльності (розділ «Творчість як духовне саморозкриття»), Теорія особистості (розділи «Індивідуальність і особистість в концепції Б.Г. Ананьєва», «Духовна криза в концепції К.-Г. Юнга» і т.п.

В ході вирішення зазначених навчально-методичних задач слухачі набувають знань і формують практичні вміння з питань особистісної і професійної самосвідомості педагога, так як розвиток аналітико-синтетичного мислення в рамках його професійного мислення в цілому поряд з використанням процедур рефлексивно-перцептивного аналізу покликаний допомогти слухачам усвідомити і створити умови для розвитку процесу самопізнання і саморозвитку особистості. Психолого-педагогічний навчальний зміст з проблем педагогічної самосвідомості покликаний допомогти у формуванні рефлексивного, аналітичного, емоційного та інтуїтивного способів надбань знань.

Оскільки творча робота майбутніх викладачів можлива тільки за умови самостійного критичного відношення до особистісних, професійних і духовних фактів і явищ їх життя, бажано, щоб вони вели психологічний щоденник, який є засобом психологічної самоосвіти і самовиховання педагога-професіонала.

Щоденник важливий як спосіб самоаналізу, самопізнання, самодіагностики слухачів, крок до саморозвитку, а також як вихідний матеріал для початку роботи на кожному наступному етапі. Для більш глибокого проникнення в навчальний матеріал і опрацювання свого психологічного стану слухачам пропонується система домашніх завдань після кожного дня занять за запропонованою тематикою.

В ході освоєння змісту навчального матеріалу по даній тематики слухачі поглиблюють свої уявлення про наступні поняття: свідомість, самосвідомість, професійна самосвідомість, професійне мислення, рефлексія, аналітико-синтетичні вміння, рефлексивно-перцептивні вміння, духовність,

віра, духовне саморозкриття, духовний розвиток, цінності. Вони формують у себе вміння здійснювати рефлексію, оцінку, інтерпретацію, аналіз і зміна смислів і цінностей професійного саморозвитку та саморозкриття.

У процесі теоретичного і практичного освоєння змісту навчальних курсів, орієнтованих на формування професійної самосвідомості (аспекти професійного педагогічного самопізнання і саморозкриття), слухачі набувають здатності самостійно здійснювати діагностику, оцінку, інтерпретацію, аналіз і корекцію своєї професійної самосвідомості. Це допомагає їм вирішувати основні проблеми власного розкриття і реалізації потенційних можливостей, реалізації в своєму житті вищих людських цінностей.

Педагогічну свідомість слухачів можна розвивати, застосовуючи в практиці організації педагогічного процесу такі форми і методи інноваційного навчання.

*Групова дискусія* – неімітаційний метод інтерактивного навчання. Мета групової дискусії полягає у вихованні ініціативи активності, творчості в спілкуванні, розвитку навичок усного спілкування, рефлексивно-перцептивних умінь. В ході традиційної дискусії відбувається обмін думками, причому переважає неформальна комунікація учасників дискусії.

«Мозковий штурм» («мозкова атака») як різновид групової дискусії має на меті вироблення (генерацію) ефективних ідей. «Мозковий штурм» - це групове рішення творчої проблеми. В основі даної форми лежить зниження критичності людини щодо своїх можливостей. «Мозковий штурм» відкриває можливість розуміти і приймати чужу думку. В ході тренування учасники набувають вміння доброзичливо слухати, сперечатися, задавати питання, заохочувати. «Мозковий штурм» з поділом предметно-рольової функції.

Процедура нетрадиційної дискусії ускладнюється рольовими функціями в групах. Беруть участь чотири групи: «генератори ідей», «методології», «психологи», «теоретики».

Метод мозкового штурму, званий також методом мозкової атаки, був запропонований в 1953 р американським винахідником і підприємцем А. Осборном. Його метою була розробка рекомендацій по організації процедури

колективного пошуку ідей і висунення пропозицій в таких областях, як наука, техніка, торгівля і менеджмент. Нині цей метод добре відомий і широко використовується. Грамотно спланований і проведений мозковий штурм дозволяє досягти таких результатів, які виявляються неможливими при використанні інших методів. метод мозкового

штурму передбачає творчий підхід до вирішення завдань і поставлених проблем. Перевага методу в викладанні полягає в тому, що з його допомогою викладач може залучити до участі студентів, які зазвичай не виявляють активності на заняттях і не висловлюють свою думку публічно. При

проведенні заняття з використанням методу мозкового штурму такі думки будуть не просто почуті, але і принесуть користь при генерації ідей, так як головна відмінність методу від інших процедур пошуку рішення - формування якомога ширшого спектра ідей і способів вирішення

поставленої проблеми. Основою методології методу є вихід за межі традиційних уявлень, наявних у групі в даній області, і висунення самих неординарних пропозицій. Чим більше альтернативних ідей буде висловлено, тим більше оригінальним буде рішення поставленої завдання. Відсутність критики як основної умови методу дозволяє учасникам групи мозкового

штурму не побоюватися за те, що викладач або більш авторитетний член групи негативно сприймуть ідею. Метод мозкового штурму дозволяє студентам проявити себе, розкрити свої творчі здібності і представити ідеї, які в іншому випадку не були б озвучені.

Мозковий штурм здійснюється в два етапи. Перший етап - колективна генерація ідей. На цьому етапі створюються умови для висунення якомога більшої кількості різноманітних ідей і пропозицій. Тривалість одного сеансу колективної генерації ідей становить не більше 20-30 хв. Всі висловлені ідеї фіксуються в протоколі. Основним правилом проведення мозкового штурму

є сувора заборона на будь-яку критику висловлюваних пропозицій. Приймається до розгляду і фіксуватися повинні всі без винятку пропозиції, наскільки б фантастичними і навіть абсурдними вони не здавалися. Не допускається ніяка

попередня оцінка висловлених суджень, причому забороняється висловлювати свою ставлення навіть мимікою і жестами. Тільки таким чином можна створити обстановку, максимально сприяє вільного творчого пошуку варіантів рішення

проблеми. Більш того, висловлювання неординарних і в якомусь сенсі фантастичних ідей має не тільки допускатися, але і вітатися.

Другий етап - аналіз висунутих ідей. В ході цього етапу здійснюються аналіз і узагальнення цих пропозицій, робляться висновки і формулюється остаточний варіант рішення. Для цього створюються дві групи: група

генераторів ідей і група експертів-аналітиків. Подальшим удосконаленням методу мозкового штурму є метод синектики. Цей метод запропонував В. Дж. Гордон, який сформулював його у вигляді методу вирішення проблем, коли керував групою з дослідження винаходів.

Синектика - в перекладі з англійської «synectics» - «поєднання різнорідних елементів». Як і при мозковому штурмі, при використанні синектики формуються групи, але з тією лише різницею, що ці групи постійні. Також в синектичній моделі штурму допустима критика, але лише та, яка дозволяє поліпшувати або розвивати висловлені ідеї. В результаті

студент звикає до постійної критики і не боїться її, тобто сприймає критику адекватно, як поліпшує інструмент

*Метод case-study* або метод аналізу конкретних ситуацій (від англійського case - випадок, ситуація) – метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань – ситуацій (рішення кейсів). Метод аналізу конкретних ситуацій відноситься до неігрових імітаційних активних методів навчання.



Суть його в тому, що студентам пропонується осмислити реальну життєву ситуацію, опис якої одночасно відображає не тільки будь-яку практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, навичок і умінь учнів, який необхідно засвоїти при вирішенні даної проблеми.

Сьогодні *метод case-study* завоював провідні позиції в навчанні, активно використовується в практиці бізнес-освіти і вважається одним з найефективніших способів навчання студентів навичкам вирішення типових проблем. Так Гарвардська школа бізнесу виділяє майже 90% навчального часу на розбір конкретних кейсів, зберігаючи пріоритетне значення методу *case-study* в навчанні бізнесу. Фахівці-викладачі, практикуючи кейсовий метод, в своїй основі єдині в трактуванні його сутності, це метод навчання, при якому студенти та викладачі беруть участь у безпосередньому обговоренні ділових ситуацій або завдань. Кейси, зазвичай підготовлені у письмовій формі і складені виходячи з досвіду реальних людей, які працюють в різних сферах професійної діяльності, вивчаються і обговорюються студентами. В цьому випадку кейси складають основу навчально-пізнавальної діяльності студентів під керівництвом викладача.

Тому метод кейсів включає одночасно і особливий вид навчального матеріалу, і особливі способи використання цього матеріалу в навчальному процесі. Таке навчання на основі управління різними практичними ситуаціями розвиває у студента розуміння і здатності професійного мислення.

Метод кейсів сприяє розвитку вміння аналізувати ситуації, оцінювати альтернативи, вибрати оптимальний варіант і скласти план його здійснення. Він краще інших методів вчить вирішувати виникаючі проблеми з урахуванням конкретних умов і фактичної інформації. Саме ця обставина принципово важливо враховувати, коли мова йде про систему економічної освіти учнів, яким в реальній житті доведеться зіткнутися з серйозними соціально-економічними проблемами, які вимагають рішення в конкретних умовах.

Використання методу case-study в навчанні студентів економічних спеціальностей

дозволяє підвищити пізнавальний інтерес до дисциплін, що вивчаються, поліпшити розуміння економічних законів, сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних та творчих навичок прийняття рішень.

Особливість методу аналізу конкретних ситуацій полягає в тому що він призначений для отримання знань з дисциплін, істина в яких плюралістична, тобто немає однозначної відповіді на поставлене запитання, а є кілька відповідей, які можуть змагатися за ступенем істинності; задача викладання при цьому відхиляється від класичної схеми і орієнтована на отримання не єдиною, а багатьох істин і орієнтацію в їх проблемному полі.

Будучи інтерактивним методом навчання, метод case-study завойовує позитивне ставлення з боку студентів, забезпечуючи освоєння теоретичних положень і оволодіння практичним використанням матеріалу; він впливає на професіоналізацію студентів, сприяє їх дорослішанню, формує інтерес і позитивну мотивацію по відношенню до навчання.

Однак потрібно зазначити, що застосування даного методу вимагає підготовленості студентів. Даний метод вимагає опори на вже наявні знання і вчення навчаються, тому метод аналізу конкретних ситуацій необхідно використовувати в єдності з іншими методами навчання, в тому числі і з традиційними. Для того щоб навчальний процес на основі case - технологій був ефективним, необхідні дві умови: хороший кейс і певна методика його використання в навчальному процесі.

Таким чином, переваги методу аналізу конкретних ситуацій очевидні: він дозволяє навчатися на реальних проблемних ситуаціях (в т.ч. інноваційних), отримувати навички рішення проблем. Однак потрібно розуміти, що найбільшого ефекту можна досягти при системному підході до вибору традиційних та інноваційних технологій навчання, при їх розумному поєднанні, доповненні один одного

Метод інциденту спрямований на подолання вікової та особистісної інерційності і вироблення адекватних способів поведінки в напружених стресових ситуаціях. Ситуації характеризуються несприятливими для прийняття рішень умовами: дефіцитом інформації, часу, аварійної обстановки, тобто факторами, що приводять до дуже великої напруженості. Ухвалення відповідального рішення в напружених умовах - одна зі складних психологічних проблем.

Метод інциденту використовується для того, щоб навчити фахівців долати підвищену інерційність психіки і розвинути у них навички прийняття оптимальних рішень без надмірної емоційної напруженості.

З огляду на сучасні підходи до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, велике увагу потрібно приділяти самоосвіті майбутнього фахівця, який бажає поглибити знання по своїй спеціальності.

Цьому жраз і сприяє проведення тренінгів, які представляють собою матеріал для самостійної роботи студента.

Тренінги є формою інтерактивного навчання і можуть використовуватися у всіх формах навчання: заочною, вечірньою, а також в інших формах із застосуванням методів дистанційного навчання як в електронному, так і в паперовому вигляді. Тренінги не тільки дозволяють формувати світоглядний компонент предмета, але і принципують їм навички роботи з предметом. На сьогоднішній день це одна з зручних форм для викладача і студента. Тренінги можна розширювати, поглиблювати, творчо

допрацьовувати і обговорювати як на семінарських заняттях, так і за допомогою інтернеттехнологій, інтернет-конференцій, круглих столів.

Методичні можливості тренінгів набагато ширше, ніж прийнято вважати.

Вони дозволяють приділяти увагу кожному задається

питання, стимулюють додаткове звернення до літератури і джерел, грають важливу роль у пробудженні залучення наукового розуміння предмета. Всі ці якості не до кінця розкриті сучасною освітою. Одним з достоїнств тренінгу є

то, що він є інструментом активного залучення всіх студентів до процесу навчання.

*Професійний тренінг* передбачає:

- придбання знань в області психології особистості педагога;

- розвиток здатності до рефлексії, самоаналізу, до розумінню інших людей;

- формування, розвиток і корекцію установок, необхідних для глибшого розуміння особливостей своєї особистості в рамках професійного взаємодії;

- розвиток, формування, корекцію уявлень про себе, інших людей і про відносини, що складаються між іншими людьми в процесі професійного спілкування;

- коригування та розвиток системи відносин особистості.

*Тренінг* сприяє розвитку емпатії, тобто розумінню того, що відчуває зараз партнер і яке рішення він готовий прийняти, тренінг також навчає вмінню

оптимально мотивувати і стимулювати людину в професійної діяльності.

*Проблемна лекція* – лекція, в якій педагог, враховуючи об'єктивно виявлені в науці протиріччя (тенденції, підходи, позиції), звертається до досвіду аудиторії для того, щоб виявити, актуалізувати, співвіднести підходи і позиції слухачів з наявними в науці тенденціями в аналізі проблеми.

*Евристична бесіда* – форма навчання, при якій ставиться дидактична мета повернути учнів до нової рефлексивної позиції по відношенню до власних способів осмислення знання в навчальному предметі. Центральне місце в цій формі відводиться не контролю за мірою засвоєння знань, а перетворюючої

свідомість функції діалогу як особливого роду розвиваючої зворотного зв'язку.

Рольові ігри дають хороші результати при аналізі окремих багатоцільових виробничих завдань, вирішення яких досягається шляхом компромісу між

учасниками, які мають різні рольові цілі. Рольова гра характеризується наявністю складного завдання або проблеми, що повідомляється викладачем, розподілом ролей між учасниками, відмінністю інтересів учасників, що виконують різні ролі; взаємодією учасників в процесі виконання завдання.

Метод позиційного навчання максимально концентрує пізнавальну діяльність студентів в просторі змісту досліджуваного предмета, підсилює особистісну взаємодію викладача і студента, знімає напруженість, пов'язану з формальними аспектами навчання. Студенти не тільки опановують знання, а й розвиваються в процесі освіти. Перший етап здійснення цієї форми полягає в організації колективно розподіленої діяльності. Беручи участь в ній, яких

навчають знайомляться з можливостями застосування окремих засобів аналізу предметного змісту в зовнішньому плані. На другому етапі діяльність носить індивідуальний характер, що передбачає освоєння всієї системи засобів з перекладом із зовнішнього плану у внутрішній. На третьому етапі здійснюється аналіз освітніх систем і на четвертому – їх проектування. Усі позиції мають назви: «теза», «поняття», «схема», «критик», «аналогет», «символ», «пости», «театр», «рефлексія», «експерт», «практика», «питання», «діалектика».

**З метою розвитку педагогічної свідомості педагога слухачам пропонуються різні форми роботи, приклади яких ми тут наводимо.**

1. Навчальний семінар в курсі «Основи педагогіки»
2. Навчальний семінар в курсі «Теорія і практика навчання (дидактика вищої школи)», «Психолого-педагогічний аналіз і конструювання навчально-виховного процесу як фактор розвитку самосвідомості педагога і учня» з використанням методу інтерактивного навчання (групова дискусія). Семінар спрямований на розвиток функцій педагогічного розуміння, педагогічного цілеутворення і педагогічної рефлексії.

3. Цикл практичних занять в курсі «Педагогічна діагностика»: «Освоєння методів психолого-педагогічної діагностики особистості суб'єктів освітнього процесу», «Освоєння методів психолого-педагогічної діагностики комунікативної сфери», «Освоєння методів психолого-педагогічної діагностики професійної діяльності педагога» (індивідуальні та групові вправи, рольові ігри, групові дискусії, «мозковий штурм», «синектика»). Цикл занять орієнтований на розвиток діагностичних, аналітичних, творчих функцій педагогічного мислення, а також функцій педагогічного цілепокладання і рефлексії в рамках дослідження продуктів свідомості особистості.

4. Навчальне проектування психолого-педагогічного експерименту в курсі «Експериментальна психологія» на тему «Розвиток ціннісно-сміслових орієнтацій слухачів спеціальності «Психологія» в навчально-виховному процесі. Заняття розвиває педагогічну функцію вирішення проблем і завдань, функцію педагогічного цілепокладання і педагогічної рефлексії.

5. Рефлексивний твір «Моє професійне педагогічне кредо» (метод направленої самоаналізу). Творчий твір направлений на розвиток рефлексивних і аналітичних функцій педагогічного мислення, на виявлення, аналіз і оцінку продуктів власної свідомості слухачів.

6. Опис, аналіз і оцінка успішної педагогічної ситуації (своїї або іншого педагога) (метод аналізу конкретної ситуації). Навчальна діяльність орієнтована на розвиток педагогічної рефлексії як інструменту аналізу процесу усвідомлення особистості.

7. Навчальні ситуації дослідження слухачами самосвідомості в курсі «Педагогічна психологія»: «Цінності професійної діяльності педагога», «Принципи педагогічного спілкування» («мозковий штурм»). Такі ситуації розвивають різні сторони педагогічного мислення слухачів: діагностичні, рефлексивні, аналітичні, продуктивні – сприяють пізнанню, аналізу та оцінці діяльності їх власної свідомості.

Таким чином, саме рефлексія і рефлексивно-перцептивний аналіз в цілому є найважливішим інструментом розвитку свідомості та самосвідомості слухачів системи психолого-педагогічної підготовки.

Рефлексивно-перцептивний аналіз розвиває основні структурні компоненти самосвідомості слухачів, так як він дозволяє здійснювати процедури усвідомлення, оцінки та інтерпретації власної системи цінностей в зіставленні її з загальноприйнятою в суспільстві системою цінностей з метою подальшої корекції своєї свідомості: її цінностей і смислів, мотивів і потреб, емоцій і почуттів, думок і уявлень, психічних функцій і т.д.

Отже, тільки професійно сконструйована, системно організована, упорядкована і структурована педагогічна діяльність, орієнтована на процес формування педагогічної свідомості викладача вищої школи в рамках психолого-педагогічних курсів, покликана забезпечити реалізацію вищих потреб слухачів з урахуванням все зростаючих вимог суспільної свідомості до процесів професійного, морально-етичного і духовного виховання сучасної людини як носія духовно орієнтованих цінностей і сутностей людського Буття.

На даний момент освітній процес у вищій школі реалізується з урахуванням компетентнісного підходу, орієнтованого на рішення змістовних і компетентнісно орієнтованих завдань навчання. Це означає, що виховний вплив, що реалізується викладачем на аудиторних заняттях, повинний мати змістовний і методичний аспекти, що включені в предметне поле дисципліни. Під змістом виховання будемо розуміти спеціально відібрані з навчальної інформації відомості і факти, які можна використовувати як ілюстративний матеріал, основу для етичної бесіди/дискусії і т.п. за різними напрямками виховної роботи. Під методичним аспектом маються на увазі способи ведення аудиторних занять, які легко вбудовуються в контекст навчальної діяльності унів і допомагають

ім вирішувати як дидактичні (компетентнісно орієнтовані), так і виховні завдання.

Слід уточнити, що методи навчання та форми проведення занять в цьому випадку стають засобом виховання учнів і частково методами виховання (в класичному розумінні – методами організації діяльності вихованців). З'являється тенденція до того, щоб вважати кожне заняття виховним заходом, спланованим або реалізованим традиційним або інноваційним способом (із застосуванням інтерактивних методів і прийомів навчання).

На практиці методи навчання і методи виховання носять взаємодоповнюючий характер. Спробуємо позначити відповідності між окремими дидактичними методами і методами виховання (табл. 3.11.).

Таблиця 3.11.

#### Відповідність методів навчання і виховання

Методи навчання	Методи виховання
Наочні методи	Метод позитивного прикладу
Словесні методи	Методи формування свідомості
Практичні методи	Методи організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки особистості
Методи роботи з книгою	
Методи контролю	Методи контролю у вихованні
Методи самоконтролю	Методи самоконтролю і самооцінки у вихованні

Проведене нами порівняння показує, що формально методи навчання можуть виконувати виховні функції, як в плані організації діяльності учнів, так і в плані реалізації цієї навчальної діяльності. Це особливо чиним властиво практичним, словесним і наочним методам навчання. Словесні і



наочні методи навчання є центральними в реалізації цілісного освітнього процесу, так як саме вони забезпечують комунікацію всіх учасників даного процесу і формують їх зворотний зв'язок. Стаючи домінуючими методами контактної аудиторної роботи, ці методи впливають на формування педагогічної свідомості студентів.

Застосування зазначених вище методів направлено на реалізацію навчальних завдань через призму світоглядного, морального, громадянського, патріотичного та розумового виховання студентів.. Побічно впливаючи на формування або зміцнення морально-етичних норм у свідомості студентів, їх громадянської позиції, вміння міркувати і будувати власну систему ідеалів, впливає на професійне (трудове) становлення учнів.

Оскільки виховання в установах вищої школи безпосередньо пов'язано з майбутньою професійною діяльністю, аудиторні заняття через предметний зміст сприяють формуванню педагогічного типу мислення і культури, готовності до ведення здорового способу життя (фізичне виховання) та пропагування його своїм майбутнім студентам.

Класичні методи формування педагогічної свідомості складаються з наступних методів: переконання, розповідь, пояснення, роз'яснення, інструктаж, показ, лекція, етична бесіда, навіювання, приклад, аналіз ситуації [14; 15]. У вищій школі вони мають неоднаковий коефіцієнт доцільності та ефективності застосування в аудиторній роботі. Пов'язано це, з одного боку, з типом заняття (лекційне, семінарське та інші), з іншого – з змістовно-компетентнісними цілями проведення таких занять.

Логічним видається, що лекція в рамках лекційного заняття є пріоритетним методом навчальної діяльності майбутніх викладачів, проте як метод виховання лекція в умовах вищої школи навчальною аудиторією сприймається досить прохолодно, тому що вона носить директивний характер, що не відповідає віковим особливостям учнів. Виняток становлять предмети, цілком орієнтовані на засвоєння знань морально-етичного характеру. Проте навіть по відношенню до дисциплін, пов'язаних з

професійною етикою, застосування зазначеного методу виховання не демонструє високої ефективності.

Аналіз власної практики і досвіду колег доводить, що у ВНЗ у рамках навіть лекційних занять пріоритет віддається етичній розмові, роз'ясненню, поясненню, полеміці і переконанню. Розповідь часто замінюється прикладом і / або аналізом ситуацій. Перераховані методи формування педагогічної свідомості апелюють до особистісного досвіду учнів, ініціюють їх прагнення до аналізу, пошуку самоідентифікуючихся факторів, критичного осмислення, як власного досвіду суспільного життя, так і прикладів, знайдених в навколишній дійсності, а також формуванню на основі аналізу своєї позиції, педагогічної самосвідомості і культури, професійного образу «Я».

Доцільність застосування на заняттях таких методів виховання, як переконання, етична бесіда, роз'яснення, полеміка, пояснення, аналіз ситуацій, приклад вимагає від викладача не тільки глибокого знання дисципліни викладання, а й наявності високого рівня розвитку власних організаторських і комунікативних умінь. Успішність застосування методів формування педагогічної свідомості залежить від вміння використовувати психолого-педагогічні прийоми роботи з студентами.

Найбільш перспективними прийомами вважаємо ті, які показали свою ефективність під час їх апробації. Класифікуємо їх відповідно до зазначених вище методів формування свідомості (табл. 3.12). Крім класифікаційних параметрів, приведемо в табл. 3.12. коротку характеристику педагогічних/виховних завдань, що вирішуються за допомогою відібраних прийомів роботи, і приклади мовних кліше, що вказують на способи реалізації відібраних методів і прийомів виховного впливу.

Запропоновані варіанти формування педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищої школи в рамках дисциплін, що викладаються не є вичерпними, проте їх застосування логічно вбудовується в канву заняття і сиріає, як нам здається, рішенням як освітніх (навчальних), так і виховних завдань.

# НУБІП УКРАЇНИ

Таблиця 3.12.  
**Реалізація методів формування педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищої школи в рамках контактної аудиторної роботи (власний досвід)**

Метод виховання	Методичні прийоми	Проблеми які вирішуються/ суперечності і приклади використуваних мовних кліше
	«Я - повідомлення»	Перенесення оцінки безпосередньо з вчинку, або оцінка того, що відбувається/ події на оцінку наслідків, що вплинули на іншу людину: «Я заемучений тим фактом, що ви...», «Тепер ми не зможемо виконати ..., так як... не представлений вами вчасно / в якісному вигляді / ... », « Я радий, що ви маєте власну точку зору з даного питання, але ... »
Переконання	Договір з студентом+ прийом відстроченого наслідку	Демонстрація визнання позиції майбутнього викладача з покладанням відповідальності за результат відстоювання своєї позиції: «Ви маєте право так вважати, але в цьому випадку готові ви самі до того, що оточуючі значущі для вас люди будуть вважати, що ви... »
	Психологічне погладження	Висловлювання про достоїнства співрозмовника, його позиції одночасно з апеляцією до його вміння критично мислити і аналізувати ситуації: «З вами приємно мати справу, ви ... », « Мені подобається ваш підхід до ... »
	«Ми - повідомлення»	Спільне рішення / пошук вирішення проблеми: «Мені здається, що ми з вами підійшли до важливого відкриття, давайте разом обговоримо / уточнимо ... ». "Нам необхідно знайти конструктивний спосіб виходу з

НУБІП УКРАЇНИ		ситуації, що склалася, давайте шукати вихід, як...»
НУБІП УКРАЇНИ	Активне слухання + сократична бесіда	Можливість висловити свою позицію з обговорюваного питання, переклад емоційного стану мовця до раціонального мислення, спробі осмислити свою позицію; «У вашому міркуванні є частка правди, але як бути з...», «Ви стверджуєте, що...»
НУБІП УКРАЇНИ	Етична бесіда Маніпуляція почуттям гордості	Надання можливості співрозмовнику «приміряти» на себе пропоновану ситуацію, усвідомити, наскільки істотно / несуттєво спотворені моральні підстави вчинків: «Для людини, який вважає себе фахівцем в області..., судження про те, що... є вірним, щонайменше, є неспроможним»
НУБІП УКРАЇНИ	Великодушне прощення	Надання можливості співрозмовнику відчутти неспроможність своєї позиції / вчинку, виражене в кліше типу: «Якщо для вас це норма, то...»
НУБІП УКРАЇНИ	Великодушне прощення Роз'яснення	Надання можливості співрозмовнику відчутти неспроможність своєї позиції / вчинку: «Ви розумієте, що ваша позиція є суперечливою, але це можна спієрати на те, що ви...»
НУБІП УКРАЇНИ	Прояснення позиції + «Я-повідомлення»	Надання категоричної оцінки тому, що відбувається: «Я вважаю, що..., оскільки такі дії можуть викликати у людини тільки...»
НУБІП УКРАЇНИ	Пояснення Виправдання поведінки / позиції	Оцінювання негативного ефекту від вчинку через демонстрацію можливих причин скоєння вчинку з констатацією віри в те, що даний вчинок був ненавмисним + демонстрація принципу опори на позитивне в людині: «Коли ви приводили свої аргументи на користь..., ви напевно забули про те, що... Думаю

<p>надалі при формулюванні своєї думки ви будете більш уважні до ...»</p>	<p>Оцінювання вчинків / позиції співрозмовника без акценту на його особистості. Викладач не дивиться на співрозмовника, його висловлювання містить узагальнені думки з приводу що сталося: «Мені завжди соромно, коли я чую ...»</p>
<p>Висловлювання в простір</p>	<p>Апеляція до авторитетного джерела, який може бути експертом з обговорюваної проблеми: «Давайте звернемося до..., відомого фахівця в області ...»</p>
<p>Полеміка</p>	<p>Третейський суд</p>
<p>Підводячи підсумок всьому сказаному, відзначимо та надамо рекомендації спеціалістам, що готують майбутніх викладачів вищої школи.</p>	
<p>Встановлено, що контактна аудиторна робота з студентами являє собою комплекс освітньо-виховних завдань, які необхідно реалізувати викладачеві. Зміст заняття будь-якого типу має бути проаналізовано з дидактичної і виховної точки зору. Відбір методів організації роботи студентів на занятті</p>	
<p>слід здійснювати з урахуванням комплексності їх впливу на особистість того, хто навчається і здатності викликати у нього прагнення до формування або корекції своєї особистісної, життєвої, цивільної та професійної позиції. Таку можливість надають методи формування педагогічної свідомості, що реалізуються в класичному розумінні і з урахуванням нових тенденцій в особистісно-соціальній та ціннісній сфері молоді.</p>	
<p>Запропоновані методи формування педагогічної свідомості можуть розглядатися в якості приватних прикладів реалізації дидактичних методів (в першу чергу - словесні методи навчання). Наведені методичні прийоми</p>	
<p>роботи з студентами на аудиторних заняттях можуть розкривати сутність навчальної діяльності (якщо брати за основу змістовну частину прийомів) і психолого-педагогічної дії студентів, націлених на формування ставлення до</p>	

себе, до професії і до оточуючих (тобто реалізувати завдання громадянського, патріотичного, правового, морального, фізичного, трудового та розумового виховання). Саме в цьому випадку спеціаліст виконує свої професійні обов'язки і сприяє формуванню компетенцій згідно навчальних програм магістратури.

### 3.3. Аналіз результатів дослідження

Третьому заключному етапу відповідав практичний метод дослідження – контрольний експеримент. У 2021 році поряд з практичною роботою, систематизувалися й аналізувалися підсумки дослідницької роботи, визначалася логіка викладу матеріалу, формулювалися практичні і теоретичні висновки, висновки магістерського дослідження, здійснювалося оформлення отриманих даних. Зіставлення кількісних показників, на різних етапах експериментальної діяльності стало можливим шляхом порівняльного аналізу процентних значень, отриманих на початку та в кінці дослідження.

Застосувавши вдруге на практиці обрані нами раніше методики, ми можемо провести аналіз динаміки формування досліджуваної педагогічної свідомості. Отримані дані підтверджують наявність позитивної динаміки сформованості педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищої школи.

Узагальнені результати заключного етапу дослідно-експериментальної роботи представлені на рисунку 3.1 і в таблиці 3.13.

Результати констатуючого експерименту показали, що 3,2% студентів ЕІ мали критичний рівень сформованості педагогічної свідомості (1 особа), на кінець експерименту кількість знизилася до 0%. На тлі стабільності і легкої позитивної динаміки студентів з допустимим рівнем сформованості ПСВВШ кількісний склад студентів-магістрів з оптимальним рівнем зріс практично вдвічі. Основний кістяк групи (78,2%) володіючи допустимим

рівнем, знаходиться в безпосередній залежності від наявності формуючих умов, реалізація яких - запорука їх подальшого прогресу.

Таблиця 3.13.

### Результати вимірювань рівня сформованості ПСВВП ЕГ до і після експерименту

Рівні сформованості ПСВВП	експерименту			
	До початку експерименту		Після закінчення експерименту	
	%	осіб	%	осіб
Високий	56,2	18	78,2	25
Середній	40,6	13	21,8	7
Низький	3,2	1	0	0

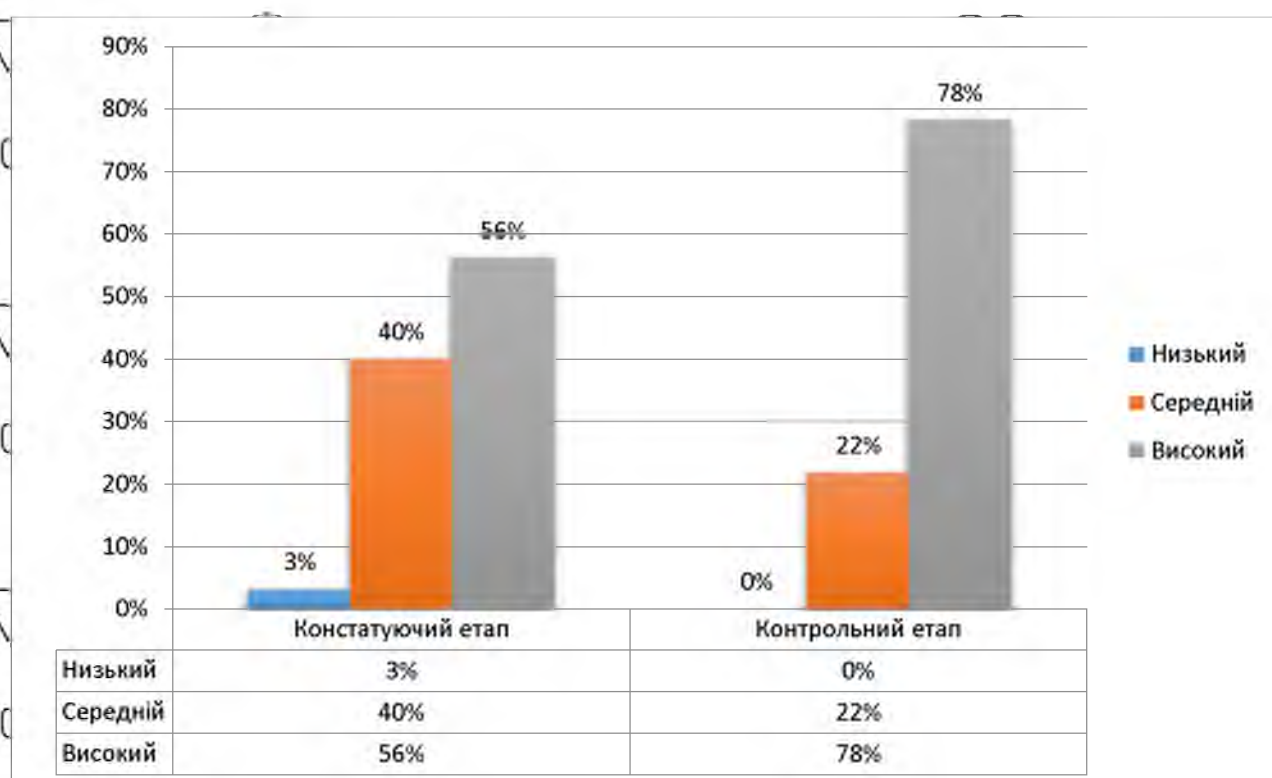


Рис. 3.1. Рівні сформованості педагогічної свідомості ЕГ на початок і кінець дослідження

У таблиці 3.14 представлені результати рівня сформованості педагогічної свідомості у контрольній групі до та після проведення експериментальної роботи.

Таблиця 3.14.

**Результати вимірювань рівня сформованості ПСВВЩ КГ до і після експерименту**

Рівні сформованості ПСВВЩ	До початку експерименту		Після закінчення експерименту	
	%	осіб	%	осіб
	Високий	54,5	12	77,3
Середній	45,5	10	22,7	5
Низький	0	0	0	0

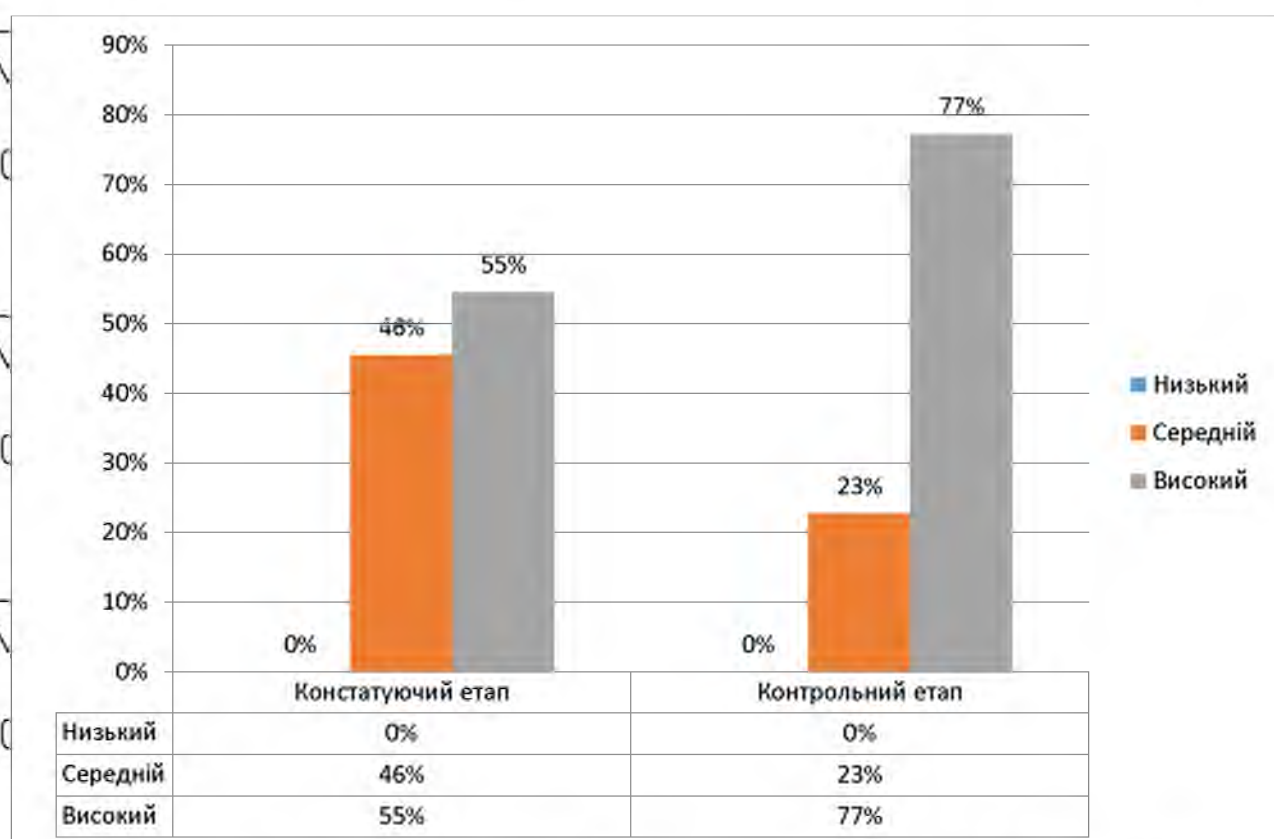


Рис. 3.2. Рівні сформованості педагогічної свідомості КГ на початок і кінець дослідження



З таблиці 3.14 та рисунку 3.2. видно, що у ЕГ після проведення формуючого етапу нашого експерименту значно зріс показник високого рівня сформованості педагогічної свідомості з 54,5 % до 77,2%. Показників низького рівня не виявлено.

На діаграмах (рис.3.3) та (рис. 3.4.) представлені в наочній формі результати сформованості зовнішньої і внутрішньої мотивації респондентів ЕГ та КГ. Після проведення формуючого експерименту на 21% збільшився критерій вираженості позитивної мотивації, що в свою чергу говорить про посилення позицій мотивації професійної діяльності.

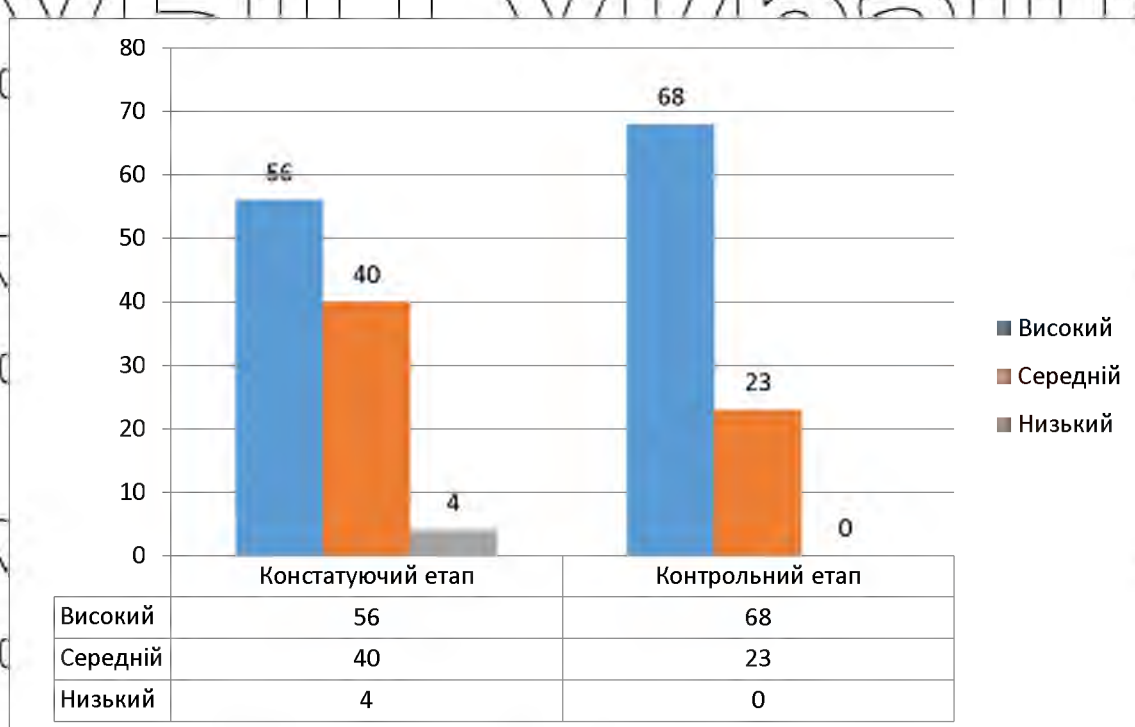


Рис.3.3. Виразність зовнішньої позитивної і внутрішньої мотивації в ЕГ на початок і кінець експерименту

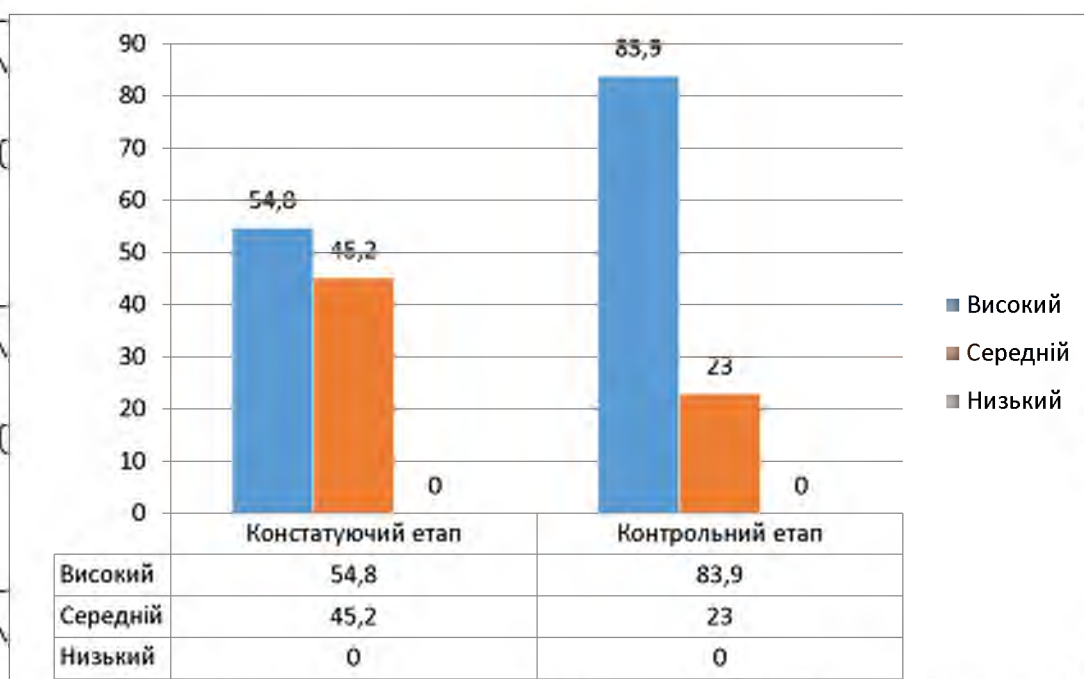


Рис.3.4. Виразність зовнішньої позитивної і внутрішньої мотивації в КГ на початок і кінець експерименту

У КГ високій показник змінився на 29,1% в позитивному напрямку. Це говорить про якісніше формування позитивної зовнішньої та внутрішньої мотивації.

Показник цінності професійної самореалізації змінився зі знаком плюс на 21%, при цьому низький рівень досяг нульового порогу. Отже, ціннісні установки сформовані у всій експериментальній та контрольній групі: у меншій половини студентів-майбутніх викладачів на середньому рівні і в більшій половини на високому (рис.3.5., рис.3,6).



Рис.3.5. Рівень значущості цінностей професійної самореалізації, EG

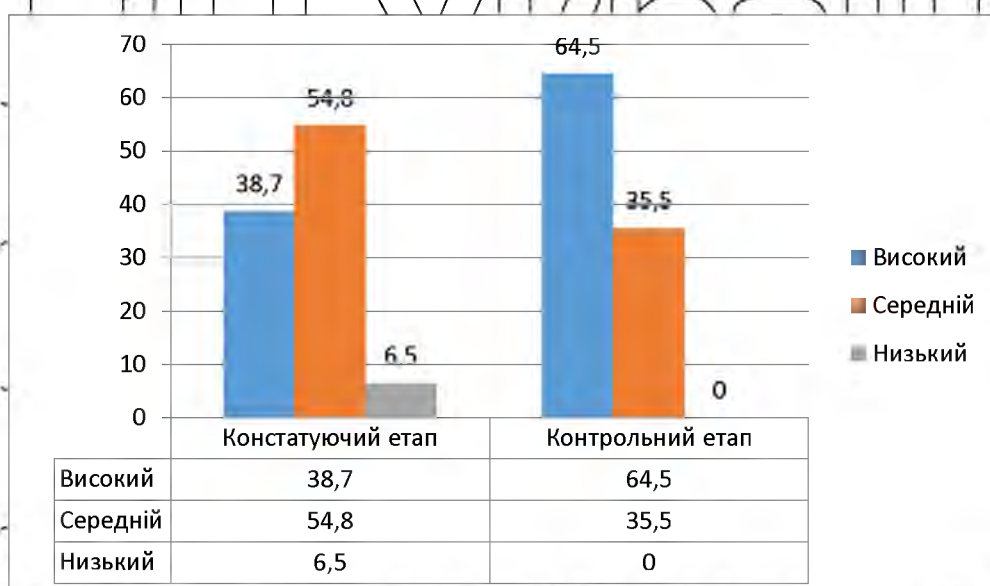


Рис.3.6. Рівень значущості цінностей професійної самореалізації, KG

За підсумками педагогічного експерименту зафіксовано зростання показника сформованості емпатійності, на 16% зріс високий показник і зменшився теж на 16% середній, студентів з низьким рівнем емпатії відсутні (рис.3.7., рис.3.8.).



Рис.3.7. Динаміка рівня емпатії до початку і після закінчення експерименту,

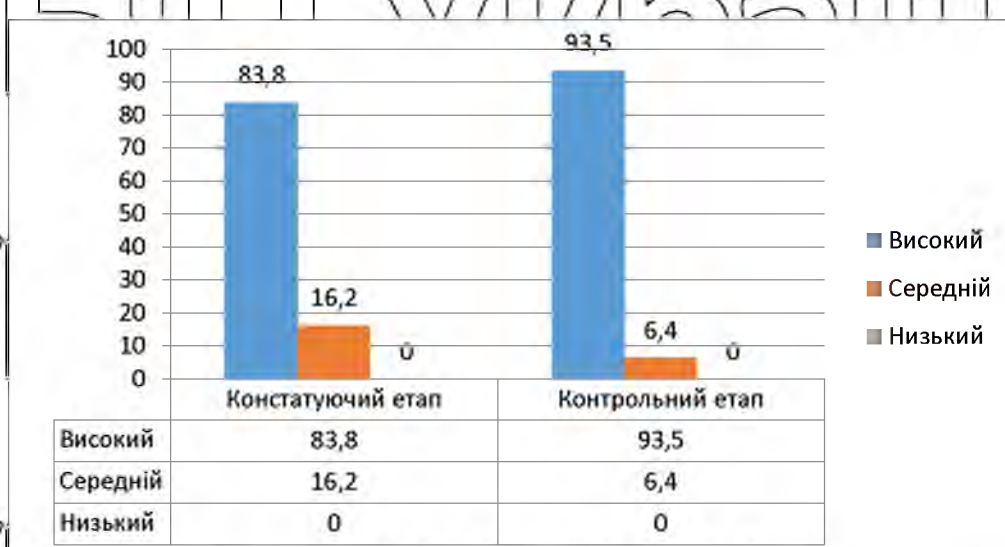


Рис.3.8. Динаміка рівня емпатії до початку і після закінчення експерименту,

КГ

Порівнюючи результати контрольного та констатуючого експериментів, ми відзначили позитивну динаміку рівня сформованості комунікативної діяльності (рис.3.9 та рис.3.10.). Переважна більшість студентів-педагогів на кінець експерименту (80% ЕГ та 77,4% КГ) сформували високий рівень комунікативної діяльності, якісно поліпшили свої позиції 37% респондентів.

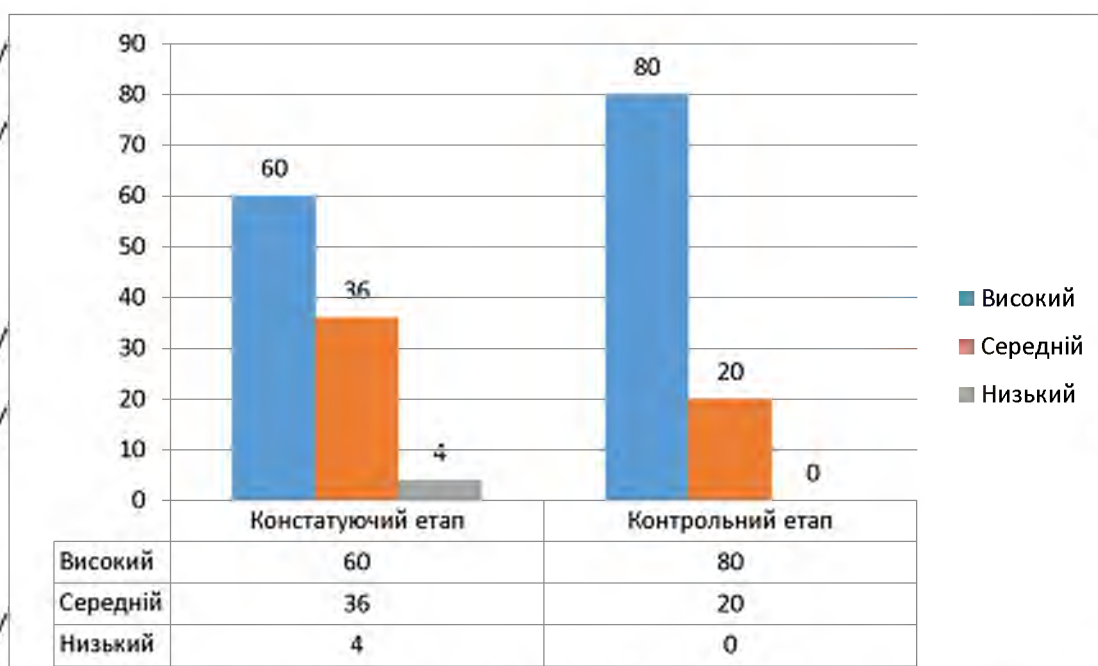


Рис.3.9. Динаміка рівня сформованості навичок комунікативної діяльності до початку і після закінчення експерименту, ЕГ

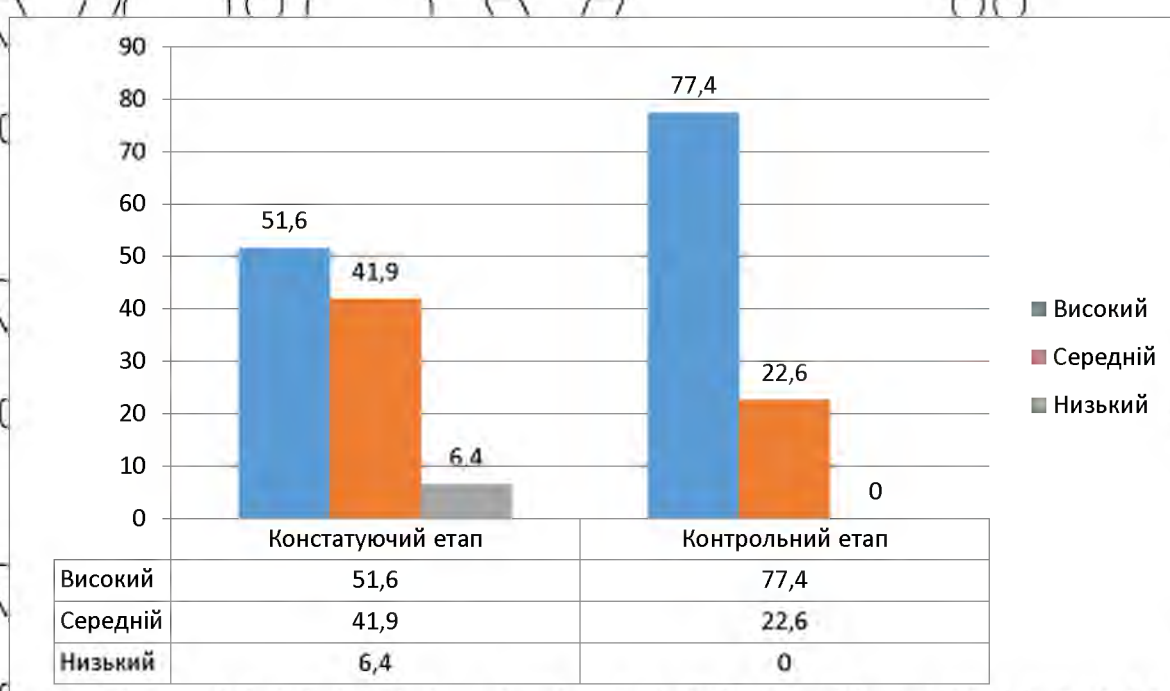


Рис.3.10. Динаміка рівня сформованості навичок комунікативної діяльності до початку і після закінчення експерименту, КГ

На діаграмі (рис. 3.11, рис.3.12.) видно, що зміни за підсумками експерименту можна інтерпретувати як значні: знизилася кількість студентів, що володіють низьким і середнім рівнем володіння технологіями професійної

діяльності, значно збільшився відсоток високого рівня в обох групах, на 24% у ЕГ та 29,1% у КГ.



Рис.3.11. Динаміка рівня володіння технологіями професійної діяльності до початку і після закінчення експерименту, ЕГ



Рис.3.12. Динаміка рівня володіння технологіями професійної діяльності до початку і після закінчення експерименту, КГ

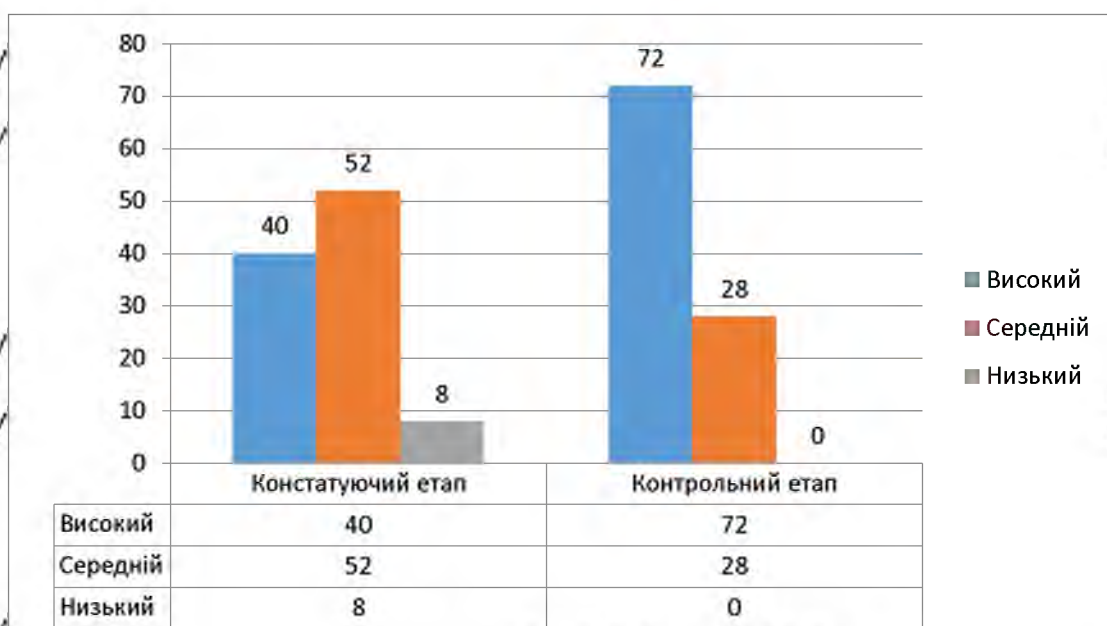


Рис.3.13. Динаміка рівня досягнень педагога в професійній діяльності до початку і після закінчення експерименту, ЕГ

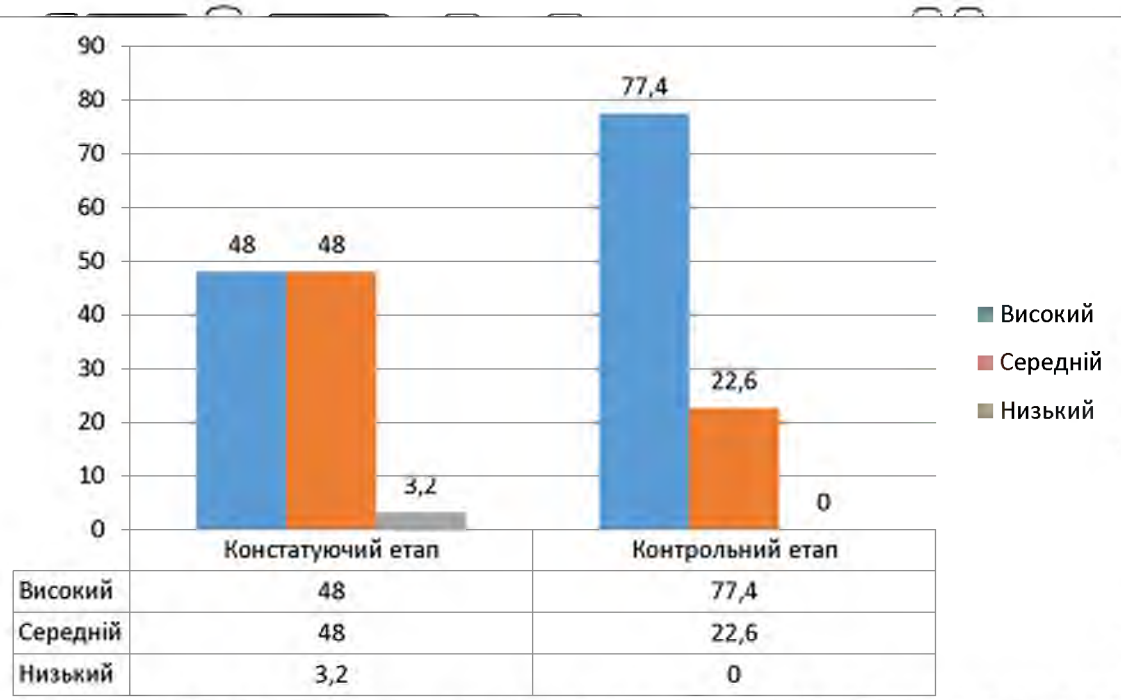


Рис.3.14. Динаміка рівня досягнень педагога в професійній діяльності до початку і після закінчення експерименту, КГ

Результати діагностики показують позитивну динаміку рівня досягнень студентів експериментальної групи в професійній діяльності. На 42% зроста

кількість студентів, які показали середній рівень, при цьому 6 студентів досягли високого рівня (рис.3.13 та рис. 3.14.).

Інтерпретуючи результати, перш за все, необхідно враховувати специфіку діяльності шкіл. Реалізація програми є запорукою успішності у формуванні та розвитку практичних умінь і навичок педагогів, використання сучасних педагогічних соціальних технологій у власній практичній діяльності та самого основного – ефективного формування педагогічної свідомості(табл.3.15.).

Таблиця 3.15.

**Динамічна результативність показника сформованості педагогічної свідомості експериментальної групи**

Сформованість компонентів	Високий		Середній		Низький	
	До	Після	До	Після	До	Після
педагогічної свідомості						
Виразність зовнішньої позитивної і внутрішньої мотивації	14	17	10	8	1	0
Рівень значущості цінностей професійної самореалізації	10	19	14	6	1	0
Рівень емпатії	19	23	6	2	0	0
Рівень сформованості навичок комунікативної діяльності	15	20	9	5	1	0
Рівень володіння технологіями професійної	12	18	10	7	3	0



Рівень досягнень педагога в професійній діяльності	10	18	13	7	2	0
Середнє значення результатів Експерименту	13,3/53,2 %	19,1/76,4%	10,3/41,2%	5,8/23,3	1,3/5,2%	0/0

Таблиця 3.16.  
Динамічна результативність показника сформованості педагогічної свідомості контрольної групи

Сформованість компонентів педагогічної свідомості	Високий		Середній		Низький	
	До	Після	До	Після	До	Після
Виразність зовнішньої позитивної і внутрішньої мотивації	17	26	14	5	1	0
Рівень значущості цінностей професійної самореалізації	12	20	17	11	2	0
Рівень емпатії	26	29	5	2	0	0
Рівень сформованості навичок комунікативної діяльності	16	24	13	7	1	0
Рівень володіння технологіями	17	26	14	5	3	0

професійної діяльності						
Рівень досягнень педагога в професійній діяльності	15	24	15	7	2	0
Середнє значення результатів експерименту	17,6/56,8 %	24,8/80 %	13/41,9 %	6,2/20 %	1,3/5, 2%	0/0

Таблиця 3.17.

Порівняльні дані за критеріями сформованості педагогічної свідомості до і після експерименту, ЕГ

Критерії сформованості ПСВШ	Рівень	До		Після		Динаміка сформованості критеріїв
		%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	
Виразність зовнішньої позитивної внутрішньої мотивації	Низький	3,2	1	0	0	
	Середній	40,6	10	32	8	-8%
	Високий	56,2	18	68	17	+12%
Рівень значущості цінностей професійної самореалізації	Низький	3,2	1	0	0	
	Середній	56	14	24	6	-32%
	Високий	43,7	14	76	19	+36%
Рівень емпатії	Низький	0	0	0	0	
	Середній	21,9	7	8	2	-16%
	Високий	78,1	19	92	23	+16%
Рівень сформованості навичок комунікативної	Низький	4	1	0	0	
	Середній	37,5	12	20	5	-16%

Рівень володіння технологіями професійної діяльності	Високий	59,4	15	80	20	+20%
	Низький	0	0	0	0	
	Середній	46,9	15	28	7	-10%
	Високий	53,1	17	72	18	+24%
Рівень досягнень педагога в професійній діяльності	Низький	6,25	2	0	0	
	Середній	46,8	15	28	7	-6%
	Високий	46,8	15	72	18	+32%

Таблиця 3.18.  
Порівняльні дані за критеріями сформованості педагогічної свідомості до і після експерименту, КГ

Критерії сформованості ПСВВП	Рівень	До		Після		Динаміка сформованості критеріїв
		%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	
Виразність зовнішньої позитивної і внутрішньої мотивації	Низький	3,2	1	0	0	
	Середній	45,2	14	16,1	5	-29,1%
	Високий	54,8	17	83,9	26	+29,1%
Рівень значущості цінностей професійної самореалізації	Низький	6,5	2	0	0	
	Середній	54,8	17	35,5	11	-19,3%
	Високий	38,7	12	64,5	20	+25,8%
Рівень емпатії	Низький	6,5	2	0	0	
	Середній	16,1	5	6,5	2	-10%
	Високий	83,9	26	93,5	29	+9,6%
Рівень сформованості навичок	Низький	3,2	1	0	0	
	Середній	41,9	13	22,6	7	-19,3%

Рівень володіння технологіями професійної діяльності	Високий	51,6	16	77,4	24	+25,8%
	Низький	9,7	3	0	0	
	Середній	45,	14	16,1	5	-28,9%
Рівень досягнень педагога в професійній діяльності	Високий	54,8	17	83,9	26	+29,1%
	Низький	6,5	2	0	0	
	Середній	48,4	15	22,6	7	-25,8%
	Високий	48,4	15	77,4	24	+29%

Якісні зміни показників спостерігаються за всіма критеріями, так наприклад, зросла частка тих студентів, які мають високий рівень на 25-29% за критеріями вираженості мотивації, значущості професійних цінностей, а також досягненнями в професійній діяльності. Частка студентів підвищили свій рівень володіння технологіями і комунікативні навички склали більше 25% (24-25%). Емпатійний показник досить високий на констатуючому експерименті також продемонстрував позитивну динаміку на 16% ЕГ і 9,6 КГ%.

Результати, отримані в ході експерименту (табл.3.17 та табл.3.18), наочно свідчать про помітне зростання рівня педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищої школи. Заставлено, що за всіма критеріями зросла кількість студентів, що володіють високим рівнем сформованості педагогічної свідомості.

Якісно змінився портрет викладача вищої школи. Більшість студентів експериментальної групи (76%) мають оптимальний рівень педагогічної свідомості, їх характеризує високий рівень внутрішньої і зовнішньої мотивації професійної діяльності, соціально-професійні цінності особистості, висока емпатійність. Вони володіють навичками продуктивної взаємодії, прийомами професійного (педагогічного) спілкування, а також сучасними технологіями професійної діяльності. Активно займаються організаційно-

методичною роботою, досягають об'єктивних успіхів у професійній діяльності, здатні до самоаналізу і критичного мислення.

У 24% студентів сформована педагогічна свідомість на допустимому рівні. Вони мають позитивну мотивацію діяльності (зовнішньої чи внутрішньої) і соціально-професійною спрямованістю ціннісних орієнтацій. Студенти відрізняються середнім (або вище середнього) рівнем розвитку емпатії. Вони усвідомлюють і оцінюють власні дії, вміють реалізувати методики, програми з включенням в педагогічну технологію. Як правило, беруть участь професійних конкурсах при наявності зовнішньої мотивації.

Об'єктивність і достовірність отриманих результатів доведена нами за допомогою методів математичної статистики, що в цілому підтверджує правильність висунутої гіпотези.

### ВИСНОВКИ до розділу III

Підводячи підсумок формування педагогічної свідомості педагогів за результатами, отриманими в ході експерименту, і викладеними у представленому вище розділі, ми можемо резюмувати наступне:

Результати першого етапу експерименту підтвердили наявність протиріччя між актуальним соціальним запитом і існуючим рівнем сформованості педагогічної свідомості викладачів вищої школи. Вихідні дані констатуючого зрізу діагностували недостатню ефективність діючої системи формування педагогічної свідомості.

В рамках розробленої методики дослідження визначені оціночні критерії, виділені нами основних компонентів сформованості педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи, реалізація яких заснована на структурному, рівневому аналізі.

Дана змістовна характеристика структури педагогічної свідомості, що включає ціннісно-мотиваційний, особистісно-регулятивний, соціально-комунікативний, діяльнісний компоненти, ступінь прояву яких відображає

рівень сформованості предмета дослідження (оптимальний, допустимий, критичний).

З метою надання кількісної оцінки для кожного критерію підібраний діагностичний інструментарій з урахуванням принципу адекватності та репрезентативності, що забезпечує надійність і достовірність інформації.

У ході формуючого етапу експерименту в контексті реалізації комплексу організаційно-педагогічних умов розроблена і застосована інноваційна модель (програма), орієнтована на розвиток педагогічної свідомості педагога.

Динамічний аналіз сформованості компонентів предмета дослідження зафіксував позитивні зміни у формуванні основних показників, які є результатом комплексної реалізації створених організаційно-педагогічних умов:

а) актуалізація методичних ресурсів, як засобів формування педагогічної свідомості майбутнього викладача вищої школи;

б) уточнення системи оцінки якості діяльності майбутнього викладача, в рамках впровадження професійного стандарту якості;

в) стимулювання саморозвитку майбутнього викладача вищої школи через включення в психолого-педагогічних тренінгів

## ВИСНОВКИ

НУБІП України

Проведене дослідження з формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи дає можливість зробити наступні

### висновки:

НУБІП України

1. З'ясовано поняття, сутність та особливості індивідуальної педагогічної свідомості майбутнього викладача. На основі аналізу філософської, психологічної і педагогічної літератури з питання формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи розкрито сутність категорії «педагогічна свідомість» та запропоновано власне визначення поняття «педагогічна свідомість», яке являє собою цілісне, динамічне особистісне утворення, що включає професійні знання та вміння, особистісний досвід викладача та його професійно важливі якості, усвідомленість педагогічних цінностей, сформованість ціннісних орієнтацій та мотивів саморозвитку педагогічної свідомості, позитивне емоційно-ціннісне відношення до себе як фахівця та своєї професійної діяльності, уміння керувати особистими психічними та емоційними станами, професійну активність, здатність до цілепокладання і рефлексії.

НУБІП України

З'ясовано, що, цілісність професійної педагогічної свідомості виражає в єдності емпіричної, художньо-образної і наукової форм сприйняття педагогічної дійсності, завдяки якому розкривають своє справжнє значення такі сутнісні характеристики свідомості як: гуманістична спрямованість, рефлексивність, креативність і діалогічність.

НУБІП України

2. Розглянуто сучасні освітні вимоги до майбутнього викладача вищої школи, зокрема, ми дійшли висновку, що для забезпечення підготовки сучасного вчителя діяльність педагогічних університетів має базуватися на нових концептуальних засадах. Їх зміст полягає в зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в студентів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки й досвід успішних дій у ситуаціях професійної

діяльності та соціальної практики. Реалізація даного підходу в процесі підготовки магістрів вчителя в умовах освітньої інтеграції можлива за таких умов: прояв ініціативи, відкритість педагогічної діяльності, прагнення до самовдосконалення, самореалізації, зміна міжособистісних стосунків викладача і студентів, орієнтація педагогічної системи на цілі розвитку студентів, на чому акцентують у своїх дослідженнях сучасні науковці.

3. Охарактеризовано процес формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи. На основі дослідження основних показників сформованості педагогічної свідомості майбутнього викладача вищої школи, було виділено такі компоненти, як *ціннісно-мотиваційний компонент, особистісно-регулятивний, соціально-комунікативний та діяльнісний.*

4. Визначено педагогічні умови формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи; створення позитивної мотивації у студентів до формування особистісних та професійних якостей; організація здійснення комплексної діагностики розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя; використання різноманітних форм та методів удосконалення розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя.

5. Проведено емпіричне дослідження проблеми формування педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищої школи. Результати першого етапу експерименту підтвердили наявність протиріччя між актуальним соціальним запитом і існуючим рівнем сформованості педагогічної свідомості викладачів вищої школи. З метою надання кількісної оцінки для кожного критерію підбраний діагностичний інструментарій з урахуванням принципу адекватності та репрезентативності, що забезпечує надійність і достовірність інформації. У ході формуючого етапу експерименту в контексті реалізації комплексу організаційно-педагогічних умов розроблена і застосована інноваційна модель (програма), орієнтована на розвиток педагогічної свідомості педагога.



6. Розроблено та проаналізовано ефективність програми з формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи. Таким чином, розроблена нами програма ефективно розвиває та формує педагогічну свідомість студентів, і її структурні компоненти: ціннісно-мотиваційний, особистісно-регулятивний, соціально-комунікативний та діяльнісний. За підсумками реалізації програми, нами було виявлено, що у майбутніх викладачів вищої школи змінюються уявлення про себе, виникає здатність до ідентифікації себе з професією педагога, студенти оцінюють свої педагогічні навички та вміння.

Запропоновані нами методи формування педагогічної свідомості апелюють до особистісного досвіду здобувачів освіти, ініціюють їх прагнення до аналізу, пошуку самоідентифікуючихся факторів, критичного осмислення, як власного досвіду суспільного життя, так і прикладів, знайдених в навколишній дійсності, а також формуванню на основі аналізу своєї позиції, педагогічної самосвідомості і культури, професійного образу «Я».

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 334 с.
2. Авшениук Н. М. Педагогіка трансаціональної вищої освіти. Концептуальні засади: навчальний посібник. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2015. 156 с.
3. Акопов Г.В. Психологические аспекты формирования профессионально-педагогического сознания. Тезисы докл., к 7 съезду общества психологов СССР. М., 1988. 177с. С.5
4. Бахтин М.М. К философии поступка. Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984-1985. М.: Просвещение, 1986.
5. Беляева Д. А. О педагогическом сознании. Социологические проблемы формирования личности. Вып. 2. Свердловск: Изд-во Свердл. Гос. Пед. Инст-та, 1975. С. 39-47.
6. Бистрова Ю. В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України.
7. Бойченко В. Формування педагогічного мислення майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного викладача*. 2013. № 8 (Ч. 2). С. 32-37.
8. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи. Методичний посібник для студентів магістратури. К.: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
9. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. К.: Центр учбової літератури, 2011. 384 с. 56 с.
10. Вітвицька С. С. Термінологічна система педагогіки вищої школи – основа формування, поглиблення, збагачення педагогічних знань студентів магістратури. *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія*. за ред. проф.

О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 107–139.

11. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури. К.: Центр навчальної літератури, 2003. 316

с.  
12. Волкова Н. П. Педагогічні комунікації: Інноваційні методи навчання: навчальний посібник. Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ, 2004. 52 с.

13. Гершунский Б. С. Менталитет и образование: Уч. пособие для студентов. М.: Инс-т практической психологии, 1996. С. 144.

14. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.

15. Гуревич Р. С. Підготовка магістрів у педагогічному ВНЗ: як її здійснювати? / Р. С. Гуревич. URL:

[http://ito.vspu.net/SAIT/inst\\_kaf/kafedru/matem\\_fizuka\\_tex\\_osv/www/mater\\_conf/files/PDF/Pidgotovka\\_magistriv.pdf](http://ito.vspu.net/SAIT/inst_kaf/kafedru/matem_fizuka_tex_osv/www/mater_conf/files/PDF/Pidgotovka_magistriv.pdf) (дата звернення: 01.05.2021)

16. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті: Львів: Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. 2012.

17. Демичев В. А. Общественное бытие и общественное сознание: механизмы взаимосвязи. Кишинев, 1970. 167 с.

18. Донченко І. А. Педагогічні умови розвитку професійної самосвідомості майбутніх викладачів вищого навчального закладу в процесі магістерської підготовки: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. теор. і метод. проф. осв. Класичний приватний університет. Запоріжжя., 2010. 25 с.

19. Драч І. І. Управління формуванням педагогічної свідомості магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади: монографія. Київ : Дорадо-Друк, 2013. 456 с.

20. Дробноход М. І. Сьогодення і проблеми вищої школи України. Електронний ресурс. URL: <http://www.anvsu.org.ua> (дата звернення: 21.05.2021)

21. Дубінецький В.В. Управлінська культура викладача вищого технічного навчального закладу. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. Вип. № 6. С. 52–56

22. Зайченко І. В. Педагогіка і методика навчання у вищій школі : навч. посіб. Київ, 2017. 456 с.

23. Закон України «Про вищу освіту» : від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://www.vnz.org.ua/zakonodavstvo/11--zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu> (дата звернення: 25.05.2021)

24. Зіньковський Ю. Імператив сучасної парадигми вищої освіти. *Вища школа*. 2013. № 9 (111). с. 7–19.

25. Каган М.С. Человеческая деятельность. М.: Наука, 1974. 304 с

26. Климчук В. Експериментальне дослідження явища «мотиваційного зараження». *Соціальна психологія*. 2005. №3 (11). с. 59–71.

27. Крицкая Н.Л. Социально-философские проблемы формирования нового типа педагогического мышления будущих учителей: автореф. дис. . канд. филос. наук. М., 1986. – 16 с.

28. Кротюк В. А. Духовна безпека суспільства та освіта. *Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. Серія : Філософія, філософія права, політологія, соціологія* X. : Право, 2012. № 4 (14). 272 с.

29. Кузьміна Н.В. Очерки психологии труда учителя: Изд-во ДГУ, 1967. 181 с

30. Кузьмінський А. І. Розвиток педагогічної майстерності викладачів вищих шкіл в умовах неперервної полікультурної освіти. Черкаси : ЧДПУ, 2007. 71 с.

31. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1997. 315 с.

32. Лернер И. Я. Педагогическое сознание явление действительности и категория науки. Советская педагогика. 1985. №3. С.52-57.

33. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации: описание и руководство к использованию. Отв.ред. А.Ф.Кудряшев. Изд-во «Петроком», Петрозаводск. 1992. 318 с.

34. Мамардашвили М.К. Сознание это парадоксальность, к которой невозможно привыкнуть. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1990. -С.72-85.

35. Мороз О. Г. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки. К.: НПУ, 2006. 208с.

36. Мороз О. Г. Особистість майбутнього педагога. Вища освіта України. 2002. №3. с.54.

37. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи: К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 267 с.

38. Нечаев Н. Н. Профессиональное сознание как центральная проблема психологии и педагогики высшей школы. М.: Знание, 1988. С.3-37.

39. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Центр учб. літератури, 2009. 472 с.

40. Пазухина С. В. Педагогическая успешность : диагностика и развитие профессионального сознания учителя : Учебное пособие. СПб. : Речь, 2007. 224 с.

41. Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. Кривий ріг : Айс Принт, 2007. Вип. 1 (50). – 332 с.

42. Подольж Л. Г. Психологія вищої школи: практикум: навчальний посібник. К.: Каравела, 2008. 336 с.

43. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості: монографія. К.: Наш час, 2007. 280 с.

44. Пономарьов О. С. Моделювання діяльності фахівця . підруч. Х.: НТУ «ХП» ; Вид-во ФОП Тагаєв П. О., 2011. 236 с.

45. Право та інноваційне суспільство: електронне наукове фахове видання 2015. № 1(4) URL.: <http://apir.org.ua/wp-content/uploads/2015/04/Bystrova.pdf>

46. Пятигорский А. М., Мамардашвили М. К. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке. Иерусалим, 1982 (перездание М.: Школа «Языки русской культуры», 1997).

47. Ронзин Д.В. Профессиональное сознание учителя как научно-практическая проблема. Психологический журнал. М.: Наука. Т.12. 1991. №5. С.65-72.

48. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения (практическое руководство). Тернополь, 2004. 168 с.

49. Рубинштейн С. Я. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М.: АПН СССР, 1957. 328 с.

50. Руденко Ю. Д. Шляхи подолання кризи сучасної педагогіки. Київ: Просвіта, 2018. 278 с.

51. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти». Полтава. 2001. с. 8.

52. Сидоренко В.В. Розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах відкритої освіти: кластерний аналіз. Професійна компетентність педагога в умовах оновленого змісту освіти та вимог ринку праці: III регіональна науково-практична конференція. Вінниця: Вінницька міська друкарня, 2017. С. 8-17.

53. Сідаш Н. С. Теоретична модель педагогічної свідомості майбутнього викладача вищої школи. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2015. № 5. с. 150-161

54. Словник української мови: в 11 т. За ред. коллег. І. К. Білодід (голова)  
К.: Наукова думка, 1973. 840 с.

55. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М.: Политиздат, 1972.

56. Теоретичні та методичні засади управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи на основі компетентнісного підходу в межах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу. монографія. З. В. Рябова, І. І. Драч, Н. О. Приходкіна [та ін.]. Київ: ТОВ "Альфа-реклама", 2014. 338 с.

57. Тимошко Г. М. Організаційна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу: теорія та практика: монографія. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. 592 с.

58. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи. навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Кондор, 2011. 628 с.

59. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: Навч. пос. К.: Академвидав, 2006. 352 с.

60. Хорунжа О. Педагогічні технології процесу виховання моральних якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності. Духовність особистості. 2012. Вип. 1. С. 174–182.

61. Цехмістрова Г. С. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. для студентів магістратури вищих навчальних закладів. Київ, 2014. 328 с.

62. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» Одеса, 2004. 21 с.

63. Цокур О. С. Категория педагогического сознания в теории и практике профессиональной подготовки учителя: дис. доктора пед. наук: 13.00.01. 1998. 269 с.

64. Чередник Л. М. Професійна підготовка майбутніх учителів до толерантного виховання майбутніх школярів. теорія і практика: монографія. Мелітополь, 2021. 238 с.

65. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. Магістратури. М-во освіти і науки України; Нац. гірн.ун-т. Д.: НГУ, 2014. 120 с.

66. Шварп Н.В. Формування професійної самосвідомості студентів фармацевтичного університету у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теор. і метод. проф. осв. ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Харків: 2011. 19 с.

67. Шевченко Г. П. Проблемы образования и воспитания студенческой молодежи в эпоху постмодернизма. Проблемы образования и воспитания студенческой молодежи в эпоху. 2011. Вып. 3. С. 200–209.

68. Шевченко Г. П. Проблемы духовности людини XXI століття. Духовність особистості. 2012. Вып. 5. С. 241–250.

69. Шевчук Т. О. Культура почуттів викладача як важливий фактор виховання студентів. Проблеми сучасної педагогічної освіти. 2005. Вып. 8, Ч. 2. С. 39–45.

70. Шурухина Т. Н. Содержание и средства формирования целостности педагогического сознания у будущих учителей в процессе вузовской профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01.СПб., 2000. 235 с.

71. Щербаков А. И. Повышение качества и эффективности профессиональной подготовки учителей в высшей школе: Межвуз. сб. научн. трудов. Л., 1988. С.3-25.

72.



## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Діагностика показників сформованості ПСМВВП

## Методика «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір,

**А. Реана)** використовується для оцінки мотивації професійної діяльності.

Діагностується внутрішня мотивація - значення діяльності самої по собі.

Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх по відношенню до змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплати і т.д.), то в даному випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію.

**Тест «Ціннісні орієнтації» (М. Рокича)** визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її відносин до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і ядро мотивації життєдіяльності. Система ціннісних орієнтацій М. Рокича розрізняє два класи по 18 цінностей:

*термінальні (цінності-цлі)* - переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути;

*інструментальні (цінності-засоби)* - переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є кращим.

Домінуюча спрямованість ціннісних орієнтацій людини фіксується як займана ним життєва позиція, яка визначається за критеріями рівня залученості в сферу праці, в сімейно-побутову і дозвільної активність. Пряме ранжування списку цінностей дає можливість оцінити ієрархію життєвих цінностей, уявлень про норми поведінки, які людина розглядає як еталон. За результатами тесту можна визначити провідні цінності, діагностувати суперечливість або несуперечливість професійних цінностей.

**Методика «Діагностика рівня емпатії» (І.М. Юсупов)** служить для виявлення рівня емпатійних тенденцій. Пододжуючись чи ні з кожним з 36 тверджень, необхідно оцінювати відповіді за шкалою від 0 до 5 («не знаю»

- 0 балів, «ні, ніколи» - 1, ... «так, завжди» - 5 балів. Підраховується сума балів. Результатам тестування можна довіряти, якщо опитуваний дав не більш трьох неширих відповідей. При сумі від 82 до 90 балів у людини дуже високий рівень емпатійності, від 63 до 81 бала - високий рівень, від 37 до 62 балів - середній рівень, від 12 до 36 балів - низький рівень, 11 балів і менше - дуже низький рівень емпатійності.

**Діагностика ефективності педагогічних комунікацій**

**(Модифікований варіант анкети А. А. Леонтьєва)**

Визначає «аудиторну атмосферу», активність, вираженість пізнавального інтересу в учасників, а також деякі прояви стилю педагогічної діяльності. Експертам пропонується карта комунікативної діяльності. Кожен працює незалежно, після чого знаходиться усереднена оцінка. Оцінка дається за шкалою від 0 до 7, розташованої між парами понять-антонімів:

«доброзичливість - недоброзичливість», «зацікавленість - байдужість», «заохочення ініціативи учнів - придушення ініціативи», «відкритість - закритість», «активність - пасивність», «гнучкість - жорсткість», «Дифференційованності - відсутність індивідуального підходу».

Підраховується усереднена експертна оцінка. Діапазон цих оцінок може коливатися від 4 до 7 балів. На основі середньої оцінки експертів робиться висновок про ступінь комунікативної ефективності.

# НУБІП України

Додаток Б  
ДІАГНОСТИЧНА КАРТА  
«Оцінка рівня володіння педагогічними технологіями»

## НУБІП України (П.І.В.)

Оцініть ряд тверджень, з позиції застосування їх в своїй професійній діяльності за шкалою від 1 до 5 (ні/згоден)

Підсумуйте отримане кількість балів кожного розділу і розділіть даний результат на 12. Суму результатів за шістьма основними педагогічними компетенціями розділіть на 6.

№	Значення	Самооцінка	Оцінка експерта
1	<b>Уміння організувати соціалізуючу діяльність вихованців:</b>		
1	Сформувати у вихованців знання і навички дотримання правила і норма, прийнятих в суспільстві і найближчому оточенні (в установі, школі)		
2	Сформувати навички самооцінки та корекції поведінки у вихованців		
3	Ефективно організувати роботу з профілактики шкідливих звичок, правопорушень		
4	Створити умови для прояву підліткової активності соціально прийнятними способами		
5	Організувати взаємодію з колективом педагогів і однолітків		
<b>Загальна кількість балів по пункту (S1)</b>			
<b>Середнє значення (S1/5)</b>			

2	<b>Уміня організувати діяльність вихованців по самопідготовці:</b>
6	Організувати процес самостійної підготовки вихованцями домашніх завдань
7	Сформувати у вихованців навички навчальної діяльності
8	Викласти матеріал в доступній формі
9	Мотивувати на досягнення поставлених результатів навчальної діяльності
10	Організувати вихованців для пошуку додаткової інформації, необхідної при вирішенні навчальної задачі (книги, ПК, цифрові освітні ресурси та ін.).
<b>Загальна кількість балів по пункту (S2)</b>	
<b>Середнє значення (S2/5)</b>	
3	<b>Уміня проектувати педагогічний процес</b>
11	Проектувати цілі і завдання власної педагогічної діяльності
12	Відбирати і планувати зміст соціально-реабілітаційних процесу, форми, методи і засоби
13	Створювати умови для комфортного перебування і розвитку кожного вихованця
14	Переглянути свої дії під впливом ситуації або нових фактів
15	Організувати взаємодію з фахівцями установи, представниками інших установ, громадських організацій
<b>Загальна кількість балів по пункту (S3)</b>	
<b>Середнє значення (S3/5)</b>	

4	<b>Уміння вибрати і реалізувати програму</b>		
16	Знає основні нормативні документи, що відображають вимоги до навчальних установ		
17	Провести порівняльний аналіз програм, методичних і дидактичних матеріалів, виявити їхні переваги і недоліки		
18	Використовувати елементи сучасних педагогічних технологій		
19	При підготовці до занять використовує ІТ-технології (медіа-посібники, сучасні цифрові освітні ресурси та ін.).		
20	Має «банк» різних завдань, орієнтованих на вихованців з різними індивідуальними і віковими особливостями		
<b>Загальна кількість балів по пункту (S4)</b>			
<b>Середнє значення (S4/5)</b>			
5	<b>Уміння розробити власні програмні, методичні та дидактичні матеріали</b>		
21	Вносити зміни в дидактичні і методичні матеріали з метою досягнення високих результатів		
22	Самостійно розробляти програмні, методичні та дидактичні матеріали		
23	Робоча програма побудована з елементами сучасних методик і технологій		
24	Добре володіє матеріалом програми		
25	Аналізувати педагогічну діяльність		
<b>Загальна кількість балів за пунктом (S5)</b>			
<b>Середнє значення (S5 /5)</b>			
<b>Значення показника «Володіння технологіями»</b>			

професійної діяльності»  $(S1+S2+S3+S4+S5/5)$

Для визначення рівня володіння технологіями підрахувати середнє значення за кожним показником і компетентності в цілому. На основі обробки результатів визначається рівень володіння технологіями професійної діяльності педагога за п'ятибальною шкалою:  $ВТПД = S (S1 + S2 + S3 + S4 + S5) / 5$ .

Отриманий показник відображає рівень самооцінки володіння технологіями професійної діяльності педагога, за таблицею нормативних показників.

Рівень	Значення показника
Низький	до 3,29
Середній	від 3,3 до 4,29
Високий	від 4,3 балів і вище

# НУБІП України

Додаток В

## ДІАГНОСТИЧНА КАРТА

«Досягнення в професійній діяльності»

(Ц.І.Б)

# НУБІП України

Вам пропонується оцінити досягнення Вашої професійної діяльності.  
Обведіть бал в відповідний колонці.

№	Значення	Самооцінка
1	Узагальнення та поширення власного педагогічного досвіду (Через відкриті заходи, майстер - класи, виступи на семінарах, участь в «круглих столах» та ін.):	
1.1.	на рівні установи	1
1.2.	на рівні міста, області	2
1.3.	на всеукраїнському рівні	3
2	Наявність призових місць в професійних конкурсах (Фестивалях, оглядах, змаганнях, виставках професійної майстерності тощо)	
2.1	на рівні установи	1
2.2	на рівні міста, області	2
2.3	на всеукраїнському рівні	3
3	Наявність вихованців, які беруть участь творчих конкурсу (фестивалях, оглядах, змаганнях, виставках і т.п.)	
3.1	на рівні установи	1
3.2	на рівні міста, області	2
3.3	на всеукраїнському рівні	3
4	Наявність публікацій (узагальнення та презентація власного педагогічного досвіду і т.п.)	

4.1	на рівні установи	1
4.2	на рівні міста, області	2
4.3	на всеукраїнському рівні	3
5	Наявність авторської методичної продукції (авторської програми з рецензіями, методичної розробки, методичних рекомендацій і т.п.)	
5.1	наявність рецензії	2
5.2	відсутність рецензії	1
6	Наявність опублікованої авторської продукції (методичних і дидактичних розробок, методичних рекомендацій, програми, навчально-методичних посібників та ін.)	
<b>Значення показника «Досягнення в професійній діяльності»</b>		

Для визначення рівня самооцінки педагогом (студентом, який проходив виробничу практику) власних досягнень у професійній діяльності необхідно підрахувати суму балів за всіма пунктами.

Рівні самооцінки досягнень у професійній діяльності:

Низький рівень - макс. 6 балів;

Середній рівень - макс. 12 балів;

Високий рівень - макс. 18 балів.



НУБІП України **Додаток Г**  
Апробація результатів дослідження

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України



**СЕРТИФІКАТ**  
**ПІДТВЕРДЖУЄ, ЩО**  
**Тетяна ТАРАН**

брав(ла) участь у роботі

Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції  
*"Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості в  
системі неперервної професійної освіти"*  
26–27 листопада 2020 року

ДЕКАН ФАКУЛЬТЕТУ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ  
ОСВІТИ ТА МИСТЕЦТВ



Людмила КОВАЛЬ

**Лідія ЧЕРЕДНИК,**

кандидатка педагогічних наук,  
асистентка кафедри педагогіки,

Національний університет Біоресурсів і  
природокористування України,

**Тетяна ТАРАН,**

здобувачка другого (магістерського)  
рівня вищої освіти,

Національний університет Біоресурсів і  
природокористування України

## **ОСОБИСТІСНІ ЦІННОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ТА РЕГУЛЯТИВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Сучасний етап розвитку українського суспільства, соціальні трансформації у ньому, процеси глобалізації та євроінтеграції диктують корективи до системи загальнолюдських принципів, норм та ідеалів, а також до особистості педагога як основного провідника значущої для соціуму інформації, головного чинника процесу формування громадянина, планетарної свідомості та духовного потенціалу нації. Впроваджувана у практику сьогодення освітня модель, яка підпорядковується Закону про вищу школу та Національній доктрині розвитку освіти, а також аналіз результатів психолого-педагогічних напрацювань з досліджуваного питання на чільне місце висувують той факт, що педагог у соціумі сьогодення сприймається як носій цілісної системи властивостей і характеристик, що уможливають його професійну діяльність на засадах гуманізму.

Метою статті – розкрити значення особистісних цінностей викладача вищої школи як чільного комплексу його педагогічної свідомості та регулятиву професійної діяльності.

Професія педагога (викладача, вчителя, вихователя) – соціально значима діяльність, спрямована на розвиток і формування людини. По мірі зростання суспільних вимог до ефективності освітнього процесу зростають і соціальні очікування по відношенню до особистості і діяльності педагога.

Проблема особистісних цінностей викладача як компонент його педагогічної свідомості та регулятив професійної діяльності досліджувалася різноаспектно. Зокрема, найбільш важливими для нашого дослідження є ті, у яких розкрито теоретичні та методологічні аспекти зазначеного явища (О. Грінцова, В. Демічев, І. Дожченко, В. Козієв, Н. Крицька, К. Маркова, Є. Матвієвська, М. Мітіна, Л. Римар, Н. Шевченко та ін.); формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів (О. Абдуліна, Г. Ахолов, А. Держач, В. Журавльов, Н. Костіна, В. Слєпханін, О. Тихомирова та ін.); проблеми змісту, структури та функцій педагогічної

свідомості (Б. Братусь, Є. Ісаєв, С. Косарецький, С. Рубінштейн, Е. Юдіна та ін.); формування професійних переконань крізь призму ціннісних орієнтацій особистості майбутніх педагогів (В. Дряліка, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.); формування ціннісних орієнтацій у вищій освіті (О. Адаменко, Г. Васянович, В. Вербець, С. Гожчаренко, С. Кримський, О. Сухомлинська та ін.); окремі аспекти категорії «цінності» (І. Бек, М. Боришевський, В. Вояков, В. Малахов, М. Окса, Э. Павлютенкова та ін.).

Звернення до міждисциплінарного контексту зумовило багатозаспектність термінологічного поля дослідження та необхідність з'ясування змісту понять «педагогічна свідомість», «компоненти педагогічної свідомості», «цінності», «особистісні цінності», «педагогічні цінності».

Першим, хто розробляв поняття «педагогічна свідомість», був німецький педагог А. Дікстервег, який тлумачив його як особливе світобачення, товариські стосунки тощо. Ґрунтовне теоретичне дослідження досліджуваної нами категорії належить І. Лернеру, який розглядав педагогічну свідомість як певне культурно-історичне утворення, в якому втілюється сукупність педагогічних ідей, посладів, почуттів, цінностей, людяї, помилок в області виховання та освіти та яке здатне істотно впливати на педагогічну діяльність [5].

Сучасні дослідження розглядають педагогічну свідомість як систему норм, свідомих і несвідомих установок і уявлень, які визначають позицію педагога в освітньому процесі (Е. Юдіна); сукупність знань і уявлень про способи, предмети і методи професійної діяльності; систему загальнолюдських і професійних педагогічних цінностей, цілей і планів діяльності (В. Стніков); оптимальний рівень інформаційно-педагогічної взаємодії у процесі навчання і виховання (Л. Плескач); складне особистісне утворення, характеристиками якого є фахові знання, особистісні якості, мотивація, педагогічна спрямованість, професійна та творча активність, здатність до досягнення поставлених цілей, рефлексія (Н. Гусякова).

Зважаючи на наявність у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях великої кількості тлумачень щодо визначення педагогічної свідомості, ми робимо узагальнення: *педагогічна свідомість* – це цілісне, динамічне особистісне утворення, що є комплексом професійних компетентностей, знань, особистісного досвіду, професійно важливих якостей, сформованості та усвідомленості ціннісних орієнтацій і мотивів саморозвитку, професійної спрямованості, здатності до рефлексії.

Визокремлюючи структурні компоненти поняття «педагогічна свідомість», ми зважаємо на думку Е. Великова, В. Зінченка, В. Лекторського, які переконані, що будь-яка свідомість не відображається у структурі, а «...є умова і можливість підйому над власною структурою» [3, с. 29] і, зважаючи на тему нашого дослідження, використовуємо аксіологічний підхід, за якого набувають пріоритетного

значення особистісні цінності викладача та система його ціннісних орієнтацій.

У структурі педагогічної свідомості ми виокремлюємо інформаційно-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний та рефлексивний компоненти. Хочемо представити саме мотиваційно-ціннісний компонент, чільним показником якого вважаємо сформованість особистісних цінностей викладача вищої школи.

І. Бех вважає особистісні цінності внутрішнім стражнем особистості, який можна інтерпретувати як ціннісну етичну орієнтацію, що забезпечує цілісно-суб'єктивне розуміння окремих актів поведінки людини. На його думку, ціннісні орієнтації конкретної особистості формуються і функціонують на основі системи цінностей, вкробленої суспільством, нерозривно і тісно пов'язані з цим утворенням [2].

У сучасному світі, на думку О. Андреевої, де постійно змінюються та модернізуються системи, за якими функціонують суспільства, особистісні цінності в структурі педагогічної свідомості піддаються багаторазовим і досить істотним перетворенням [1].

Систему особистісних цінностей представляють такі якості особистості педагога, які дозволяють йому здійснювати професійну діяльність на засадах гуманізму, толерантності, дитиноцентризму, сприяють психологічному комфорту педагога та інших учасників освітнього процесу, дозволяють безконфліктно вирішувати педагогічні ситуації, сприяють професійному зростанню та самореалізації, виступаючи при цьому регулятивом його професійної діяльності. Опираючись на аналіз психолого-педагогічних досліджень (В. Дряпика, О. Олексюк, Г. Падалка, Н. Панчук, О. Рудницька, Н. Шевченко та ін.), систему особистісних цінностей ми представляємо у вигляді комплексу особистісних якостей (рис. 1).

Таким чином, ми підійшли до висновку, що педагогічна свідомість викладача вищої школи є цілісним динамічним утворенням з багаторівневою структурою, основу якого складають особистісні цінності педагога, які ґрунтуються на засадах гуманізму та співпраці й виступають регулятивом професійної діяльності, а показниками сформованості цих цінностей виступають доброзичливість, толерантність, емпатія, людяність, порядність та їх практична реалізація в освітньому процесі (практичні дії, вчинки, мотиви, стимули і наміри).

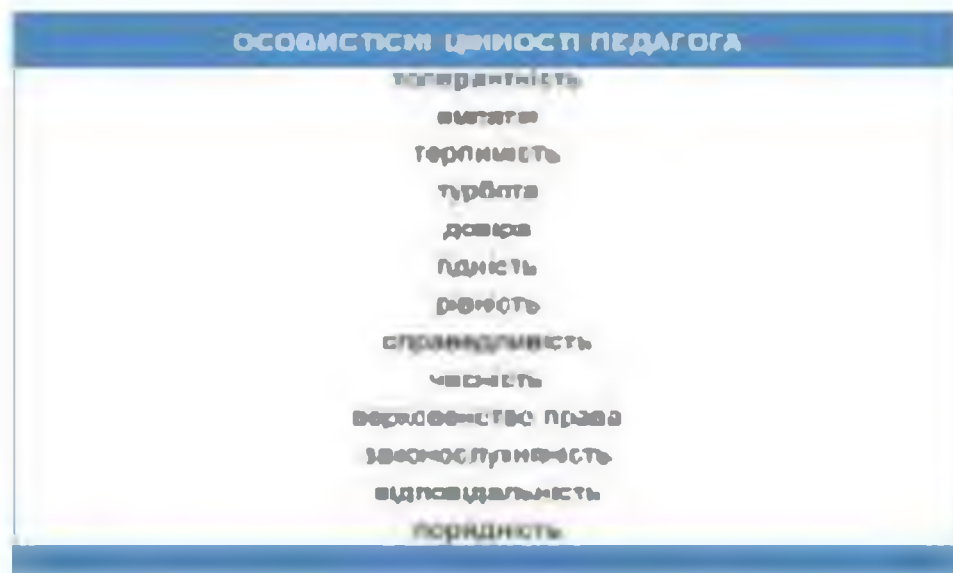


Рис. 1 – Особистісні цінності педагога як складники його педагогічної свідомості

Подальші дослідження полягатимуть у розкритті сутності особистісних цінностей та аргументації їх значимості в професійній діяльності викладача вищої школи.

#### Список використаних джерел

1. Андреева О. Сучасна педагогічна наука про сутність і зміст загальнолюдських цінностей. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. № 4 (84). 2018. С. 14–23.
2. Бех І. Цінності як ядро особистості. *Цінності освіти і виховання* / за ред. О. Сухомлинської. Київ, 1997. С. 8–11.
3. Веліхов Є. Свідомість: досвід міждисциплінарного підходу. *Вопросы философии*. 1988. № 11. С. 3–31.
4. Долінська Л. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: навч. посіб. Кам'янець-Подільський, 2008. 124 с.
5. Лернер И. Я. Педагогическое сознание явление действительности и категория дидактики. *Сов. педагогика*. 1985. № 3. С. 52–57.
6. Марчук В. Ціннісні орієнтації в структурі педагогічної свідомості. URL: <http://visnyk.chnpu.edu.ua/download/vs111/48.pdf> (дата звернення: 18.11.2020).

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Кафедра педагогіки

# СЕРТИФІКАТ

Цим засвідчується участь

**ТАРАН ТЕТЯНА АНАТОЛІЇВНА**

У всеукраїнській студентсько-учнівській науково-практичній он-лайн конференції

«СУЧАСНА ГУМАНІТАРНА НАУКА В ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ»

14.04.2021 р. (6 годин)

Декан гуманітарно-педагогічного  
Факультету Національного університету  
біоресурсів і природокористування України



І.М. Савицька



247

*Таран Тетяна Анатоліївна,  
магістрантка спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки (Педагогіка  
вищої школи)*

*Чередник Лідія Миколаївна,  
канд. пед. наук,  
Національний університет біоресурсів і  
природокористування України*

## **ПЕДАГОГІЧНА СВІДОМІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК КОМПОНЕНТ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Соціальні трансформації сучасного суспільства, гуманізація, глобалізація та євроінтеграція вносять зміни до системи загальнолюдських принципів, норм та ідеалів, а також диктують вимоги до особистості педагога як провідника значущої для соціуму інформації, головного чинника процесу формування громадянина, планетарної свідомості та духовного потенціалу нації. Впроваджувана у практику сьогодення освітня модель, яка підпорядковується Закону про вищу школу та Національній доктрині розвитку освіти, а також аналіз результатів психолого-педагогічних напрацювань з досліджуваного питання на чільне місце висувають той факт, що професія педагога – соціально значима діяльність, спрямована на розвиток і формування людини. Саме тому педагог у соціумі сьогодення сприймається як носій цілісної системи властивостей і характеристик, що уможливають його професійну діяльність на засадах гуманізму.

Проблема педагогічної свідомості викладача як компонента його професійної компетентності досліджувалася різноаспектно.

Першим, хто розробляв поняття «педагогічна свідомість», був німецький педагог А. Дистервег, який тлумачив його як особливе світобачення, товариські стосунки тощо. Ґрунтовне теоретичне дослідження досліджуваної нами категорії належить І. Лернеру, який розглядав педагогічну свідомість як певне культурно-історичне утворення, в якому втілюється сукупність педагогічних ідей, поглядів, почуттів, цінностей, ілюзій, помилок в області виховання та освіти та яке здатне істотно впливати на педагогічну дійсність (Лернер, с.52-57).

Сучасні дослідження розглядають педагогічну свідомість як систему норм, свідомих і несвідомих установок і уявлень, які визначають позицію педагога в освітньому процесі (Е. Юдін); сукупність знань і уявлень про способи, предмети і методи професійної діяльності; систему загальнолюдських і професійних педагогічних цінностей, цілей і планів діяльності (В. Сітніков); оптимальний рівень інформаційно-педагогічної взаємодії у процесі навчання і виховання (Л. Плєскач); складне особистісне утворення, характеристиками якого є фахові знання, особистісні якості, мотивація, педагогічна спрямованість, професійна та творча активність, здатність до досягнення поставлених цілей, рефлексія (Н. Гуслякова).



Зважаючи на наявність у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях великої кількості тлумачень щодо визначення педагогічної свідомості, ми робимо узагальнення: *педагогічна свідомість* – це цілісне, динамічне особистісне утворення, що є комплексом професійних компетентностей, знань, особистісного досвіду, професійно важливих якостей, сформованості та усвідомленості ціннісних орієнтацій і мотивів саморозвитку, професійної спрямованості, здатності до рефлексії.

У структурі педагогічної свідомості ми виокремлюємо інформаційно-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний та рефлексивний компоненти. Хочемо представити саме мотиваційно-ціннісний компонент, чільним показником якого вважаємо сформованість особистісних цінностей викладача вищої школи.

На думку І. Беха, особистісні цінності є внутрішнім стрижнем особистості ціннісні орієнтації конкретної особистості формуються і функціонують на основі системи цінностей, виробленої суспільством, нерозривно і тісно пов'язані з цим утворенням (Бех, с.8-11). О. Андреева переконана, що у світі, де постійно змінюються та модернізуються системи, за якими функціонують суспільства, особистісні цінності в структурі педагогічної свідомості піддаються багаторазовим і досить істотним перетворенням (Андреева, с.14-23).

Систему особистісних цінностей представляють такі якості особистості педагога, які дозволяють йому здійснювати професійну діяльність на засадах гуманізму, толерантності, дигноцентризму, сприяють психологічному комфорту педагога та інших учасників освітнього процесу, дозволяють безконфліктно вирішувати педагогічні ситуації, сприяють професійному зростанню та самореалізації.

Таким чином, ми підійшли до висновку, що педагогічна свідомість викладача вищої школи є цілісним динамічним утворенням з багаторівневою структурою, основу якого складають особистісні цінності педагога, які ґрунтуються на засадах гуманізму та співпраці й виступають регулятивом професійної діяльності, в показниках сформованості цих цінностей виступають доброзичливість, толерантність, емпатія, людяність, порядність та їх практична реалізація в освітньому процесі (практичні дії, вчинки, мотиви, стимули і пам'іри).

### Література:

1. Андреева О. Сучасна педагогічна наука про сутність і зміст загальнолюдських цінностей. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. № 4 (84). 2018. С. 14–23.

2. Бех І. Цінності як ядро особистості. *Цінності освіти і виховання* / За ред. О. Сухомлинської. Київ, 1997. С. 8–11.

3. Долинська Л. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : навч. посіб. Кам'янець-Подільський, 2008. 124 с.

4. Лернер И. Я. Педагогическое сознание явление действительности и категория дидактики. *Сов. педагогика*. 1985. № 3. С. 52–57.