

**ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

Раїса ПРИМА

**КУРС ЛЕКЦІЙ
З ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТУ
«ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ»**

Методичні рекомендації



Луцьк - 2022

УДК 378 : 371.1 (075.8)

П 75

*Рекомендовано до друку ухвалою науково-методичної ради
факультету педагогічної освіти та соціальної роботи
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Протокол № 2 від 13 жовтня 2022 року)*

Рецензенти:

Біда О.А. – доктор педагогічних наук, професор

Красовська О.О. – доктор педагогічних наук, професор

Пріма Р. М.

**П 75 Курс лекцій з освітнього компоненту «Професійна мобільність
майбутнього фахівця початкової освіти»: методичні рекомендації.**

Луцьк : ФОП Мажула Ю.М., 2022. 68 с.

Курс лекцій з освітнього компоненту «Професійна мобільність майбутнього фахівця початкової освіти» допоможе магістрантам засвоїти теоретико-методичні засади процесу формування професійної мобільності як виключно важливої особистісно-фахової характеристики сучасного педагога на етапі його підготовки у вищій школі; поглибить їхні знання щодо психолого-педагогічної сутності феномену «професійна мобільність особистості», систематизує наукові уявлення про професійну мобільність як ключову характеристику педагога-європейця, важливу ознаку пізнавальної самостійності вчителя у діяльності. Опрацювання лекційного матеріалу стимулюватиме процес формування професійної мобільності майбутнього педагога, змістове навантаження якої репрезентує педагогічне спілкування і діяльність.

Для студентів, аспірантів, викладачів та широкого кола зацікавлених читачів, хто відкритий до самоосвіти, творчого зростання, самовдосконалення, прагне реалізувати свій потенціал в умовах індивідуальних стратегій життєвого успіху.

© Пріма Р. М., 2022

ЗМІСТ

Тема 1. Психолого-педагогічна сутність поняття «професійна мобільність особистості»	4
Тема 2. Професійна мобільність у контексті генези вимог до фахової підготовки вчителя.....	22
Тема 3. Програмно-змістове забезпечення процесу формування професійно мобільного вчителя сучасної початкової школи	39
Тема 4. Професійна мобільність – важлива особистісно-професійна якість учителя сучасної початкової школи.....	49
Тема 5. Освітнє середовище вищої школи як чинник формування професійно мобільного вчителя сучасної початкової школи	53
Тема 6. Педагогічні технології формування професійної мобільності вчителя школи першого ступеня.....	63

Тема 1. Психолого-педагогічна сутність поняття «професійна мобільність особистості»

Мета: розкрити теоретико-методичні підходи до визначення психолого-педагогічної сутності феномену «професійна мобільність особистості», проаналізувати його співвіднесеність з поняттями «професійна діяльність», «професіоналізація», «професійна активність», «професійна компетентність», «професійна майстерність», «професійна зрілість», «кар'єрний ріст» як основних характеристик, що зумовлюють досконалість професійної підготовки педагога і водночас суттєво доповнюють уявлення про «професійну мобільність» і змістовно уточнюють трактування цього поняття.

Зміст лекції

1. Сучасні наукові підходи щодо висвітлення професійної мобільності як інтегративного феномену.

Сучасні пріоритети розвитку освіти зумовлюють потребу у підготовці фахівців, здатних до творчої праці, професійного розвитку та вдосконалення, освоєння та впровадження нових освітніх технологій. Тому підготовка педагогічних кадрів у нинішніх умовах має забезпечувати оптимальні передумови для самореалізації особистості, розкриття усіх закладених у ній потенційних задатків, сил, здібностей, здатності до творчості, прийняття нестандартних та оперативних рішень. З огляду на це важливим є підготувати професійно мобільного педагога, що у контексті інтеграції вітчизняної освіти в загальнолюдське європейське співтовариство забезпечуватиме європейську мобільність і конкурентноспроможність фахівця.

Якою бути Україні ХХІ століття багато в чому визначає стан системи освіти, її структурне, змістове, якісне наповнення. Освіта як найважливіша сфера життєдіяльності суспільства окреслює шляхи його функціонування й перспективного розвитку. При цьому життя потребує знань, які зумовлюють модернізацію сучасної освіти. Вища освіта набуває все більшої ваги у світі як інформаційна і технологічна база діяльності людей.

Нинішній етап розвитку системи освіти нашої країни, що підписала Болонську конвенцію, характеризується орієнтацією на входження до світового освітнього простору і, як наслідок, на значні зміни у структурі і змісті традиційної національної освіти. Передбачається, що подібні кроки приведуть до підвищення якості освітнього процесу, і зокрема академічної і професійної мобільності студентів і фахівців. Проте дослідження питання показує, що єдиного погляду на цю проблему не існує. У науковій пресі періодично з'являються гарячі дискусії прихильників і противників (учених, педагогів, політиків) входження України у світовий освітній простір шляхом європеїзації традиційної української освіти. У цьому контексті важко не погодитись з думкою Г. Касьянова, керівника Центру аналітичних досліджень в освіті Міжнародного фонду «Відродження», висловлену у статті «Болонізація: поспішай повільно», що поруч із очевидними досягненнями

йдуть не менш очевидні проблеми. Передусім експерти звертають увагу на те, що вже нинішні контури Болонського клубу та Євросоюзу не збігаються. Отже, для студентів із країн поза Євросоюзом один із базових принципів Болонського руху - європейська мобільність – стає вельми проблематичним за нерівності умов участі в цьому процесі [1].

В умовах масштабності й активності політичних чинників у царині академічної євроінтеграції висловлюються різноманітні, інколи діаметрально протилежні погляди на одну проблему – удосконалення системи освіти, по-новому актуалізується питання якісного оновлення змісту вищої професійної освіти шляхом відходження від звичайних моделей трансляції знань і пошуку нових концептуальних ідей реалізації стратегії життєдіяльності у глобальному світі.

Звідси все частіше у педагогічному середовищі виникає запитання: чому і як вчити студентів для того, щоб вони, ставши професійно компетентними фахівцями, були реально потрібні і конкурентноспроможні на ринку праці, а, головне, щоб були готові до професійного росту і професійної мобільності, гнучкості мислення, міжнаціонального діалогу, толерантності і співпраці. Щодо готовності до професійної мобільності, то, незважаючи на те, що лише 10% працюючих за офіційними даними хочуть цього, подає оптимістичну надію в переважній більшості наше нинішнє студентство з його прагматизмом, величезним прагненням до знань як до капіталу, до освоєння 2-3 спеціальностей як до гарантії життєвого успіху.

Проблема професійної мобільності не нова, проте ще донедавна вона була традиційним предметом дослідження виключно соціології.

Для дослідників професійної мобільності вже багато десятиріч залишається класичною фундаментальна праця Пітірима Сорокіна «Соціальна мобільність», яка була опублікована ще у 1927 році у Нью-Йорку, але, без сумніву, заклала основи оригінального напрямку досліджень з проблем стратифікації й мобільності. Цей твір містить систему основних понять і схему теоретичного аналізу, яка і сьогодні є загальновизнаною для дослідників соціальної, у тому числі і професійної мобільності. Слід зауважити, що П. Сорокін визначає мобільність як перехід, переміщення соціального об'єкту (індивідів, груп, цінностей) з однієї позиції в іншу всередині соціального простору. Автор виділяє два основні типи мобільності: горизонтальна й вертикальна.

Горизонтальна мобільність – це перехід індивіда чи соціального об'єкта від однієї соціальної позиції до іншої, що знаходиться на тому ж рівні (соціальному прошарку), а також територіальне переміщення (зміна місця проживання).

Вертикальна мобільність – це перехід індивіда чи соціального об'єкта від одного соціального прошарку до іншого, зміна соціального статусу (нова позиція у суспільстві). При цьому залежно від напрямку вертикального переміщення розрізняють два види мобільності: *висхідна й спадна* (тобто соціальний підйом або соціальний «спуск»). Загальні закономірності вертикальної мобільності в цілому формулюються П. Сорокіним так:

1) ніколи не існувало суспільства, соціальні прошарки якого були б абсолютно закриті або в яких була б відсутня вертикальна мобільність у трьох її основних аспектах – політичному, економічному і професійному, як внутрішньо професійна або міжпрофесійна циркуляція, політичні переміщення і просування «економічними сходами»;

2) вертикальна соціальна мобільність змінюється від суспільства до суспільства й від одного історичного періоду до іншого, тобто має коливальний, хвилеподібний характер [2];

Без сумніву, праця П. Сорокіна геніальне за своєю системністю і багатогранністю джерело, на яке посилаються практично усі сучасні дослідження мобільності. При цьому соціологи зосереджують основну увагу насамперед на переміщеннях індивідів, шансах на кар'єру, а також фактах її усвідомлення, на цілях і мотивах професійної мобільності, соціальної адаптації (Є. Іваненко).

Етапні праці в розробці теми соціальних переміщень належать американським авторам: С. Ліпсету і Р. Бендіксу, П. Блау і О. Данкену, Д. Фезерману і Р. Хаузеру, в яких висвітлюються питання, пов'язані з проведенням досліджень, використанням термінології, залученням статистики до обробки емпіричної інформації. Зокрема, на думку П. Блау і О. Данкена, емпіричне дослідження мобільності має бути зосереджене на аналізі умов, що впливають на професійні досягнення та мобільність в межах конкретного суспільства [2, с.14].

У контексті сучасної соціології мобільності загальноприйнято розрізняти мобільність *структурну й обмінну (циркулюючу)*, які є похідними від принципово різних чинників. *Структурна* мобільність обумовлена змінами в економічній і соціальній структурі суспільства, його викликаними, прогресуючим розвитком техніки і технології.

Обмінна ж мобільність детермінована ніби то виключно соціальними факторами: розкриттям можливостей отримання освіти, зростанням обсягу в цьому плані соціальних гарантій і пільг як шансу здійснити мобільність; зміною структури цінностей і мотивацій професійних досягнень [2, с.15-16].

Аналіз публікацій із зазначеної проблематики свідчить, що мобільність у тих чи інших формах досліджують переважно представники суспільних наук, проте, на думку Н. Коваліско, суттєвою вадою їх досліджень є однобічний розгляд проблеми – в економічному або в соціальному плані, відсутність міждисциплінарного системного підходу до цього комплексного явища. При цьому існує підхід до професійної мобільності як до форми трудової мобільності, яка, за ствердженням Т. Заславської, є не стільки економічним чи соціальним, скільки міждисциплінарним поняттям [3, с.3], що виражається в професійному, кваліфікаційному, соціальному, галузевому, територіальному та інших переміщеннях індивідів, є своєрідною формою їх адаптації до нових технологічних і економічних умов функціонування.

Системний розгляд професійної мобільності, за твердженням Н. Коваліско, з одного боку, висуває певні вимоги до професійно-кваліфікаційних якостей індивідів, а з іншого – максимально сприяє розвитку

особистості через підвищення відповідності між структурою її індивідуальних потреб і соціально-економічною цінністю місця, яке вона посідає. Перша з цих функцій є предметом економічної науки, друга-соціології і соціальної психології. Це зумовлює, за твердженням М. Лукашевича і М. Туленкова, якісно різні підходи до досліджень мобільності:

- як до деперсоніфікованого соціально-економічного процесу;
- як до засобу соціального просування і професійного розвитку особистості.

У першому випадку маємо справу з власне трудовою мобільністю, а в другому – з так званою трудовою кар'єрою працівників [4, с.129].

Поділяючи думку Л. Лесохіної, Л. Рибникова розглядає поняття професійної мобільності з двох позицій:

- 1) з одного боку, це *зміна позицій*, спричинена зовнішніми умовами, а саме: відсутністю робочих місць, низькою заробітною платою, побутовою непорядкованістю працівників тощо, що зумовлює необхідність їх адаптування до реальних життєвих позицій;
- 2) з іншого, професійну мобільність можна розглядати як *внутрішню свободу, самовдосконалення особистості*, що базується на стабільних цінностях та потребі у самоорганізації, самовизначенні і саморозвиткові, здатності швидко реагувати на зміни в соціумі завдяки грамотності, освіченості та професійній компетентності. Саме це, на думку Е.Зеєра, може забезпечити професійній освіті «конвертовану», соціально-професійну мобільність.

Науковців у галузі психології (В. Ковальова, В.Тихонович, М. Шабонова, Л. Левченко та ін.), перш за все, цікавить психологічна готовність до зміни професії та причини, що дозволяють чи не дозволяють зламати традиційний стереотипи професійної поведінки. При цьому професійна мобільність розглядається ними як «здатність і готовність особистості достатньо швидко й успішно оволодівати новою технікою і технологією, набувати нових знань і вмінь, що забезпечують ефективність нової профорієнтаційної діяльності» (психологічний словник).

За визначенням Л. Шевченко, професійна мобільність – це психологічна готовність робітника, фахівця до розв'язку широкого кола виробничих завдань, здатність оперативно, швидко перебудовуватись в залежності від ситуації, оскільки найбільш ефективною відповіддю людини на невизначеність та проблемність трудової ситуації є гнучкість поведінки, що проявляється в його здатності вчасно змінювати стратегію або засіб дій у відповідності з умовами праці, що змінюються. При цьому показником гнучкості є швидкість зміни стратегій в залежності від зміни ситуації.

За такого підходу цілком вмотивованою є характеристика Н. Мурадяном мобільності як засобу адаптації працівників, що підвищує їх конкурентоздатність, обумовленість професійної мобільності рівнем психологічної готовності робітників до діяльності в умовах конкуренції та нестабільності на ринку праці (Ф. Гайсин, Ф. Фаїзов).

Виходячи з цього, найбільш правомірним у контексті психології професійної мобільності є виокремлення типів особистості потенційно схильних до мобільної або стабільної поведінки та типів особистості, що по-різному оцінюють порівняльну значущість кар'єрного росту, оскільки всі типи особистості і є тим чинником, що диференціює індивідуальне сприйняття та оцінку тієї чи іншої ситуації [5].

Практика показує, що різні типи особистостей, які знаходяться в однаковій об'єктивній ситуації, реалізують різні моделі трудової поведінки: більш здібні індивіди іноді крокують службовими сходами значно повільніше, ніж менш здібні, але орієнтовані на кар'єру; одні змінюють професію задля кращих умов, інші – протистояти зміні фаху; частина людей під впливом руйнуючої економічної та професійної культури засвоюють нову культуру, а інша частина залишається відданою попередній. Тобто особистості по-різному пристосовуються до життєвих обставин, виробляють різні (традиційні та інноваційні) стратегії адаптації до кризи, серед яких: стратегія пристосування, настанова на будь – яку постійну роботу та гарантовану зайнятість, стратегія зміни професії, одночасної зайнятості на декількох роботах.

При цьому, як слушно зауважує Н. Коваліско, оцінка необхідності та бажання переміщення, як правило, мотивується самою людиною. Залежно від характеру цієї оцінки розрізняють мотиви здійснення акту мобільності і мотиви утримання від неї. Під мотивами мобільності розуміють усвідомлені людиною причини та цілі (внутрішні усвідомлені або не усвідомлені спонуки, що відповідають цим стимулам), які роблять соціальне, і зокрема професійне, переміщення необхідним. Тому в одних і тих же умовах і за наявності рівних можливостей індивіди приймають неоднакові рішення. Це пов'язано з тим, що особистість з її неповторною структурою перебуває між зовнішніми стимулами до переміщення і мотивованими оцінками його доцільності. Безперечно, мотиваційні функції виконують ціннісні орієнтації особистості. При цьому цінностями виступають матеріальні або ідеальні предмети, які здатні задовольнити потреби та інтереси людини, сформувавши індивідуальний стиль життя, невід'ємною складовою якого є професійна діяльність, професійне самовизначення особистості.

Поняття «професійна мобільність» охоплює сукупність різноманітних процесів, різні види переміщень, що виконують відносно самостійні функції. Щодо професійної мобільності педагогів вона охоплює різноманітні зміни змісту, характеру та умов праці вчителів, що торкаються змін їх статутних характеристик (внутрішньо професійних, категоріальних) і більш широких (соціальних).

Вона виражається у зміні:

- професії (спеціальності, спеціалізації);
- кваліфікації;
- посади;
- місця роботи;

Суб'єктом мобільності може виступати як окремий педагог, так і педагогічний колектив в цілому.

Дослідження як вітчизняних (С. Кугель, Р. Ривкіна, Л. Хахуліна та ін.), так і зарубіжних (Ю. Веніга, Е. Йожа, Т. Орден та ін.) науковців показують, що мобільність у педагогічній сфері має низку особливостей, що впливають із специфіки професійної діяльності.

Перш за все в освіті співвіднесеність стабільності і мобільності кадрів інша, ніж у матеріальному виробництві: забезпечення гнучкості і багатофункціональності професійної освіти відповідно до потреб суспільства збільшує «питому вагу» значення мобільності.

По-друге, детермінована об'єктивними чинниками, як і в матеріальному виробництві, мобільність у педагогічній сфері, її спрямованість, інтенсивність більшою мірою залежать від особистісних, суб'єктивних чинників. Суспільство зацікавлене у такому фахівцеві, який уміє думати самостійно і вирішувати різноманітні проблеми, застосовувати знання, одержані у процесі навчання; володіє критичним і творчим мисленням, що сформоване у процесі освіти; вміє здобувати нові знання, здібний до самонавчання, самоосвіти.

Вивчення професійно-педагогічної мобільності, на думку С. Кугеля, охоплює як її здійснення, так і чинники, передумови, умови, наслідки цього процесу. Наявність об'єктивних (можливість зміни статусу) і суб'єктивних (орієнтація на зміну статусу) передумов дозволяє говорити про *реальну і потенційну мобільність*.

Під потенційною мобільністю, за визначенням Н. Коваліско, слід розуміти схильність, бажання, прагнення людини змінити соціальний статус, соціальну позицію. Цей стан триває в часі між прийняттям рішення про мобільність і фактично мобільністю або ж уникненням її. Період потенційної мобільності різний у різних індивідів. Критичний рівень потенційної мобільності призводить до фактичної (реальної) мобільності.

Фактична мобільність – це зміна статусу людини, її перехід в іншу групу під дією об'єктивних і суб'єктивних факторів, умов і стимулів. Проте перетворення потенційної мобільності у реальну залежить від обставин, умов, від того, наскільки орієнтація на зміну статусу буде сприяти або, навпаки, перешкоджати здійсненню цих намірів [3]. При цьому суттєве й те, наскільки значущими для особистості є ці орієнтації, яке їх місце у структурі цінностей. Тому оцінювати і прогнозувати фактичну мобільність за потенційною можливо лише умовно.

Для наукових і практичних цілей вирішальне значення має класифікація мобільності. Вихідним поняттям при класифікації процесів мобільності є *вид мобільності*, в основі якого лежить такий критерій, як зміни у змісті та умовах професійної діяльності. Погоджуючись з думкою С. Кугеля, зазначаємо, що класифікація цих процесів дає можливість упорядкувати різноманітні переміщення з єдиних позицій, подати їх як окремі прояви загального процесу професійно-педагогічної мобільності, визначити який вид мобільності забезпечує виконання тих чи інших соціальних функцій. Проте цей критерій не єдиний. Додатковими критеріями, на нашу думку, можуть виступати :

- *часова ознака* ,
- *суб'єкт мобільності* ,
- *спрямування мобільності*.

Так, за першою ознакою мобільність може бути *диференційована на інтрагенераційну* (охоплює всі види мобільності впродовж життя покоління) та *інтергенераційну* (міжпоколінну) , що може вивчатися як в ретроспективному, так і в проєктивному планах (порівняння фактичного професійного статусу дітей і батьків, оцінка професійних перспектив дітей і т. ін.), за суб'єктом мобільності поділяється на *індивідуальну і групову*; за спрямуванням можна виділити *внутрішню* (в межах освітньо-професійної діяльності) і *зовнішню* (між освітою й іншими сферами діяльності) мобільності тощо.

Професійно-педагогічна мобільність здійснюється, як правило, в межах визначеної структури педагогічних кадрів, яка є ніби «полем мобільності» (С. Кугель), що являє собою перехід від одного її елемента до іншого. В цьому плані класифікація мобільності відповідає класифікації структур науково-педагогічних кадрів: кваліфікаційній, посадовій, професійній. Кваліфікаційна і посадова мобільність виступають переважно як різновиди вертикальної мобільності, професійна – горизонтальної. Як правило, кваліфікаційно-посадова мобільність має «зростаючий» характер, а індикатором росту є отримання відповідної кваліфікації майбутніми педагогами: бакалавр – магістр, ступенів і звань науково-педагогічних кадрів: кандидата (доктора філософії), доктора наук, доцента, професора тощо.

Відносно самостійним видом професійно-педагогічної мобільності, лише побічно пов'язаним з кваліфікаційно-посадовим зростанням є підвищення престижу професії.

Вищезазначені критерії (часовий аспект, суб'єкт мобільності, спрямування мобільності) є загальними критеріями диференціації професійно-педагогічної мобільності, проте вони не забезпечують всебічне, комплексне, системне визначення і вивчення цього феномену, що потребує, в свою чергу, виокремлення специфічних критеріїв професійної мобільності, зокрема таких, як: зміна професійних ролей, предметно-тематичні зрушення тощо. Так, «рольова мобільність» як аспект професійної мобільності педагога являє собою зміни структури його діяльності, основних функцій. Перш за все це пов'язане з переходом, наприклад, від педагогічної до науково-методичної, науково-дослідної, управлінської діяльності (або навпаки) тощо.

Специфіка педагогічної діяльності вимагає частоті зміни видів роботи лише для певного, відносно вузького кола спеціальностей (наприклад , учитель початкових класів); вона включає в себе періодичне повернення до одних і тих же робіт. Цей вид мобільності умовно названий науковцями «*маятниковий*».

Інший характер носить мобільність, що змінює основну структуру діяльності і, по суті, є перекваліфікацією. У цьому випадку мобільність має ніби лінійний характер. «Маятникова мобільність» може виступати і як етап повної перекваліфікації.

Слід зауважити, що «маятникова мобільність» і перекваліфікація як відносно самостійні види мобільності взаємопов'язані перш за все як сторони цілісного процесу спеціалізації. В окремих випадках вони можуть переходити одна в одну. Так, на практиці у структурі діяльності педагога «неосновна» спеціальність (або спеціалізація) може стати основною, а перекваліфікація зумовлює радикальні зрушення в спектрі його професійної діяльності.

Теоретичне узагальнення сучасних тенденцій щодо формування мобільності майбутнього педагога дозволяє нам констатувати, що саме вона є тим соціальним механізмом, що ліквідує або пом'якшує диспропорції між визначеною соціально-педагогічною проблемою і наявною структурою кадрів, і водночас спрямований на підвищення ефективності професійної діяльності. В цьому, на нашу думку, суть функційного спрямування професійної мобільності. У загальному вигляді ці функції можуть бути розподілені на:

- пізнавальні,
- професійно-організаційні,
- особистісні.

Пізнавальна функція професійної мобільності реалізується як стимулятор креативності педагога і спосіб міждисциплінарної комунікації.

Професійно-організаційна функція професійної мобільності проявляється у встановленні співвіднесеності між суспільно необхідною і фактично професійною структурами педагогічних кадрів і, перш за все, в забезпеченні інноваційної діяльності.

Особистісна функція професійної мобільності відіграє важливу роль у динаміці професійних інтересів педагога, розширенні професійного профілю, забезпеченні зайнятості, формуванні у майбутнього фахівця «екстрафункційних» знань, умінь і навичок, властивостей, якостей і здібностей, що слугуватимуть підґрунтям реалізації його професійної мобільності, конкурентоспроможності і соціальної захищеності.

2. Аспекти та чинники професійної мобільності

Професійна мобільність розглядається як зміна трудової позиції або ролі фахівця, зумовлена зміною місця роботи або професії. За такого підходу у понятті «професійна мобільність» розрізняють об'єктивний, суб'єктивний і характерологічний аспекти.

Об'єктивний аспект охоплює науково-технічні та соціально-економічні передумови, а також сам процес зміни професії. Щодо чинників, які стимулюють професійну мобільність, то акценти перенесені з науково-технічних досягнень, що прискорювали процес виникнення нових професій і потребували перекваліфікації робітників за радянських часів на фактори розвитку ринкових відносин, що забезпечують досягнення якісно нового рівня мобільності та професійно-практичної підготовки конкурентоспроможного фахівця.

Суб'єктивний аспект розкриває процес зміни інтересів працівників та акт прийняття рішення щодо зміни місця роботи чи професії, що залежить

від таких індивідуальних характеристик людей, як потреби, ціннісні орієнтації, моральні якості та інші визначальні мотиви.

З характерологічної точки зору важливою є схильність людини до зміни предметної діяльності, що дає підстави розглядати професійну мобільність як відносно усталену властивість особистості, як підготовленість або схильність до зміни виду професійної діяльності (працемобільність).

І. Хорєв визначає зовнішні й внутрішні чинники професійної мобільності:

Зовнішні спричинені об'єктивною необхідністю зміни спеціальності, спеціалізації, статусу особистості. А вже внутрішні зумовлені індивідуальними особливостями, пов'язаними з мотивацією успіху, спрямованістю особистості на вдосконалення професійних навичок, саморозвиток, кар'єрне зростання.

Внутрішні чинники можуть бути пов'язані також із схильністю людини до зміни предметної діяльності, пізнім професійним самовизначенням, різноманітними особистими проблемами [18, с. 243].

3. Основні характеристики, що зумовлюють досконалість професійної підготовки педагога. Аналіз сутності професійної мобільності особистості у зв'язку з поняттями «професійна діяльність», «професіоналізація», «професійна активність», «професійна компетентність», «професійна майстерність», «професійна зрілість», «кар'єрний ріст».

Глибокі соціальні зміни, що відбуваються в сучасному світі й Україні зокрема, вимагають нових підходів до осмислення професіоналізму сучасного педагога. Йдеться про необхідність реалізації сучасним учителем якісно нової професійної ролі. Як відомо, слово «професія» має латинське походження і означає той чи інший рід занять, який характеризує поділ праці, виокремлення його виду від іншого. Професія збагачує особистість, розширює її можливості, включає до сфери соціально-економічної, духовної взаємодії трудового колективу та індивідууму, сприяє самоздійсненню цілей особистості, формує її мотивацію, змінює ціннісні орієнтації.

Зазначимо, що у науковій літературі поняття «професія» та «професійна діяльність» здебільшого вживаються як синоніми. Однак, як уважає В. Кричевський, такий підхід не є повним і точним. На думку вченого, поняття «професія» відповідає на питання «хто і що робить?», а «професійна діяльність», окрім окреслених питань, відповідає ще й на «як» і «для чого?» Отже, у понятті «професія» відображено деякий статичний завершений стан: наявний статус особистості, можливість матеріальної винагороди, факт професійної навченості, надбаний досвід особистості. Професія пов'язується з характеристикою особистості, вказує на можливість займатися певною справою, виражає ставлення особистості до кінцевого продукту. Однак у понятті «професійна діяльність» фіксується динаміка, рух [6, с.28], що, власне, і є підґрунтям професіоналізації.

Принагідно зауважимо, що професіоналізація розглядається зарубіжними і вітчизняними науковцями (М. Варбан, Л. Петровська, А. Реан, Є. Зеєр та ін.) як складний багатовимірний феномен.

У контексті зазначеного відмічаємо, що процес професіоналізації підпорядкований єдиній меті і співвідноситься з розв'язанням конкретного завдання, що координується кінцевою метою і наближає її досягнення. В результаті проробленого індивідуально-психологічного аналізу, метою професіоналізації є особистісне утворення, яке можна означити, як професійну майстерність, компетентність, професіоналізм.

Виходячи з цього, цілком правомірно стверджувати, що професіоналізм – це інтегративна властивість, якість особистості, що формується у процесі певної діяльності. Це і процес, і результат організації педагогічної діяльності, що передбачає формування особистості, спроможної продуктивно, компетентно вирішувати соціальні, професійні та особистісні завдання.

Для дослідження будь-якого соціального явища і процесу важливе значення має чітке трактування термінології. Проте науковці в галузі професієзнавства (О. Ліпман, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська та ін.) дискутують щодо понять, які розкривають сутність цього інтегративного феномену. Серед основних характеристик, що зумовлюють досконалість професійної підготовки педагога, досить часто розглядаються активність, професійна мобільність, кар'єрний ріст, професійна спрямованість, професійна компетентність, педагогічна майстерність, професійна зрілість. Означені педагогічні категорії, характеризуючи одну й ту ж проблему, мають при цьому свої змістові відтінки, що суттєво доповнює уявлення про феномен «професійна мобільність» і змістовно уточнює його трактування.

У довідковій літературі «активність» (від. лат. *aktivus* – діяльний, дійовий) визначається як стан самоспричинюваного діяння, що прискорюється і розширюється, на протилежність стану сприйняття зовнішнього діяння – пасивності як здатність людини здійснювати суспільно значущі перетворення у світі на основі засвоєння нею багатств матеріальної та духовної культури, що проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні; «активний» трактується у тлумачному словнику української мови як: 1) діяльний, енергійний, який бере дієву участь у чому-небудь; 2) який розвивається, швидко й сильно діючий [7, с.14].

Активність особистості, як зазначає С. Гончаренко в українському педагогічному словнику, – це активна життєва позиція людини, яка виявляється в її принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічній настроєності на діяльність [8, с. 21].

Сучасні науковці (М. Єнікеєв) під активністю особистості розуміють здатність висувати реальні, досяжні при означеній сукупності обставин цілі, здатність особистості втілювати в життя свою програму через ланцюг зовнішньо не пов'язаних завдань, обставин, ситуацій, які можуть перешкоджати досягненню цих цілей; динамічний стан живих істот, спрямований на встановлення і підтримку їх життєво значущих зв'язків із навколишнім середовищем.

При цьому вважається за доцільне виокремлювати різні види активності, а саме:

- *особистісну* – здатність індивіда здійснювати соціально значущі перетворення дійсності і духовне самоформування;
- *надситуативну* – здатність особи піднятися над рівнем існуючої ситуації, подолати ситуативний бар'єр і реалізувати особисту позицію;
- *пошукову* – перетворення первинної ситуації для досягнення нового, раніше не відомого результату, що є важливою складовою процесу планування і прийняття рішення;
- *соціальну* – свідомо орієнтовану діяльність, спрямовану на вирішення різних соціальних завдань.

Зауважимо, що, як одна з найважливіших властивостей станів, якостей людини активність традиційно виступала об'єктом підвищеної дослідницької уваги науковців. При цьому вона розглядається не тільки в контексті ставлення людини до дійсності, але і, власне, в її духовній сфері. Феномен активності при цьому характеризується в різному співвідношенні з іншими людськими властивостями, особливостями, при відокремленні різних моментів, що розкривають природу активності.

Так, активність розглядається, по-перше, в єдності свідомості і внутрішньої необхідної діяльності (М. Бердяєв, Г. Гегель, Р. Декарт, Г. Кант, Платон, Ж.-П. Сартр, Б. Спіноза), по-друге, у зв'язку з рефлексією як елементом самосвідомості, необхідного для прояву активності (Г. Гегель, Р. Декарт, Дж. Локк, Г. Кант, Платон, Й. Фіхте); по-третє, активність зіставляється з творчістю (М. Бердяєв), основою проекту майбутнього (Ж.-П. Сартр); по-четверте, як можливість самовизначення (Ф. Ніцше); по-п'яте, активність осмислюється як самодіяльна, самодетермінуюча, структурно творча основа особистості, пов'язується з відчуттям, переживаннями, що спонукають до її розвитку (Ж.-П. Сартр, Ф. Ніцше, Й. Фіхте). Таким чином, аналіз наукових джерел дозволяє, з одного боку, конкретизувати не тільки різні орієнтації в підходах до дослідження активності, але й з іншого – окреслити різне розуміння її природи та структурної своєрідності.

Цілком вмотивованим є психологічний підхід щодо розгляду людської активності, за яким виокремлюються три сторони цього явища:

- *результативна* як реальні досягнення, що з'явилися в результаті тієї або іншої конкретної діяльності, дії або вчинку;
- *змістова* – комплекс етичних і інтелектуальних спонукань, настанов, інтересів і мотивів, що розкривають причини і цілі здійснення тих або інших дій чи вчинків;
- *динамічна*, яка дає формальну характеристику діяльності, що складається з таких її якостей, як темп, інтенсивність, рівень і розподіл за часом тощо.

З-поміж існуючих, вигідно вирізняється своєю виваженістю позиція В. Петровського щодо виділення *цільової та інструментальної основи активності особистості*. При цьому цільова основа активності є передбаченням результату діяльності в образі можливого майбутнього.

Мотиви як інструментальна основа теж пов'язані з передбаченням можливого майбутнього. Але вони є ціннісною диспозицією ставлення до самого суб'єкта, виявлення готовності суб'єкта до активності. Причому мета активності спрямована на об'єкт, на результат активності, який повинен з'явитися внаслідок прояву активності. Це може бути матеріальний об'єкт або результат інтелектуальної творчості.

Л. Мітіна, досліджуючи особистісний та професійний розвиток людини дійшла висновку про їх єдність, де чинником розвитку є внутрішнє середовище особистості її активність, потреба у творчій самореалізації.

Додамо, що в контексті вище зазначеного саморегуляція особистості виступає як процес забезпечення особистісної активності індивіда, яка припускає прояв ініціативності, цілеспрямованості тощо у вчинках, діяльності. Проявляючи себе у вчинках, у навчанні і праці, особистість через ці прояви і об'єктивні результати вступає у відносини з людьми, завдяки чому може підтримувати або змінювати в собі певні властивості особистості, тобто самоактуалізується. Це дозволяє зрозуміти психологічну сутність феномена «самоактуалізована особистість» як такої, що розвивається не завдяки біологічним і соціальним детермінантам, а через те, що знайшла джерела розвитку в самій собі.

У контексті порушеної проблеми, важливо враховувати, що одним із видів активності є *професійна активність*, що визначається професійно значущими якостями вчителя, професійним інструментарієм освітнього процесу закладу вищої освіти (ЗВО), де забезпечується оволодіння фаховою спеціальністю.

При підготовці сучасного педагога одним із найважливіших чинників його професіоналізації є розумова активність, під якою розуміють постійне обдумування своїх дій, критичне ставлення до переконань, на яких ґрунтується поведінка вчителя, постійне підвищення свого фахового рівня і набуття нових знань про мистецтво навчання.

Аналіз наукового фонду з означеної проблеми (Л. Карпова, Ю. Кулюткін, Н. Меншикова, Г. Сухобська та ін.) показав, що поряд із поняттям активність для характеристики певного рівня розвитку і професійного становлення особистості педагога, здатного до ефективної реалізації педагогічної діяльності, досить часто застосовується поняття «професійна мобільність», «професійна компетентність», «педагогічна майстерність». Для уточнення окресленого аспекту цілком правомірним є звернення до енциклопедичних джерел і словників, що дає можливість більш повно розглянути їх багатогранність і неоднозначність. Щодо ключового поняття «професійна мобільність» названі категорії при явній неоднозначності їх тлумачення, на нашу думку, суттєво доповнюють і уточнюють змістову характеристику досліджуваного феномену.

У різних тлумачних словниках (Словарь русского языка, 1987; Великий тлумачний словник української мови, 2002; словник іншомовних слів, 2000) пояснення хоча і дещо відрізняються за своїм змістом, але включають ряд загальних акцентів, на яких здебільшого і сфокусована наша увага. Зокрема,

словник С. Ожегова «мобільність» (від лат. *mobilis* – рухомий) трактує як рухливість, а «мобільний» як рухливий, здатний до швидкого і прискореного пересування, дії [9, с.288]. «Компетентність» же подається як ознака значення «компетентний»: знаючий, поінформований, авторитетний у певній галузі; 2) що володіє компетенцією [9, с.234].

За словником іншомовних слів «мобільний» (фр. *mobile*, від лат. – *mobilis* – рухливий) – «рухливий, здатний швидко щось виконувати», а «мобільність» – «рухливість, здатність швидко виконувати певні завдання» [10, с.648]. «Компетентність» відповідно визначається як:

- 1) володіння знаннями, які дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку;
- 2) «володіння компетенціями, поінформованість, обізнаність, авторитетність».

Щодо ключового слова «компетенція», то воно здебільшого розуміється як «коло повноважень будь-якої організації, установи або особи; коло питань, у яких дана особа має повноваження знання, досвід» [10, с.541].

Деякі акценти у витлумаченні цього феномену дозволяють зробити «Словник української мови» та «Тлумачний словник української мови» через близькі до означеного феномена поняття: «компетентний», «компетенція», де останнє є ключовим щодо вищезазначених. Зокрема, перше довідкове джерело трактує поняття «компетентний» двояко: по-перше, як таку якісну характеристику особистості, що є свідченням її достатніх знань в якій-небудь галузі; по-друге, як з чим-небудь добре обізнаний, тямущий, що ґрунтується на знанні, кваліфікований .

А. Івченко, автор «Тлумачного словника української мови», акцентує увагу на такі характеристики цього поняття: 1) який має достатні знання в певній галузі : компетентний фахівець. Синоніми: знаючий, тямущий; 2) який має певні повноваження (з лат *competens* (*competentis*) – «відповідний, спроможний» [7, с.189].

«Компетенція» ж аналогічно подається як ключова ознака у таких характеристиках:

- 1) добра обізнаність із чим-небудь. Мати достатню компетенцію;
- 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи (з лат. «*competentia*» – відповідність, узгодженість) [7, с.189].

Вищезазначене дає підстави зробити узагальнення, що у вітчизняній науковій літературі до поняття «компетентності» в основному включають певну сукупність знань, умінь і певний досвід їх використання.

Ми поділяємо думку О. Гури, що в англійських словниках на перший план виходить категорія «здатність до дії» як уміння використовувати знання в практичній діяльності, як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості [11, с.50]. Виходячи з цього бути компетентним, значить уміти мобілізувати у даній ситуації набуті знання і досвід, а компетентність у свою чергу органічно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі досліджувані поняття також характеризуються об'ємністю їх змісту та інтегративністю. Психологи відносять мобільність до поняття рух. Це може бути, буквально, фізичний рух стимулу об'єкта або організму; або, метафорично, рух через сфери, які можуть бути соціальними, професійними або навіть пізнавальними.

Ю. Кулюткін вважає, що мобільність особистості виявляється в її здатності до творчого набуття нових видів діяльності та перебудови стереотипів, які склалися раніше, і припускає:

- відвертість людини щодо відношення до нового, впевненість у своїх силах у процесі його засвоєння;

- широту і багатогранність мислення, здатність до переходу від одного способу діяльності до іншого;

- гнучкість настанов особистості, які дозволяють регулювати свої дії в умовах, що змінюються;

- критичність особистості, здатність до адекватного оцінювання своїх результатів та до висунення нових перспектив [12].

На нашу думку, усі вищезазначені характеристики притаманні професійній мобільності фахівця, яка визначається у професійній педагогіці як здатність швидко змінювати види праці, переключатися на іншу діяльність у зв'язку зі змінами техніки і технології виробництва. Вона виявляється у володінні системою узагальнених прийомів професійної праці та їх застосуванні для успішного виконання будь-якого завдання на суміжних за технологією ділянках виробництва; передбачає високий рівень розвитку узагальнених професійних знань, а також готовність до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання виробничо-технічних завдань.

Керуючись означеною позицією академічної науки професійну мобільність педагога правомірно розглядати як здатність орієнтуватися в соціально-педагогічних ситуаціях, які швидко змінюються. При цьому рівень професійно-педагогічної мобільності визначається системою теоретичних знань, які є важливою складовою його професійно-педагогічної компетентності. Вона, у свою чергу, є основою становлення системи відповідних педагогічних умінь педагога, що, за визначенням Т. Сорочана, є виявом компетентності або більш загальної підготовленості до дії. Він зауважує, що компетенцію можна розглядати як можливість установлювати зв'язок між знанням і ситуацією, здатність виявити процедуру (знання і дію), що підходить до розв'язання проблеми. Ми погоджуємося з твердженням науковця, що мати компетенцію не означає бути навченим і освіченим, це означає опанувати вміння бути здатним виявити в даній ситуації набуті знання й досвід.

У цьому контексті вмотивованим і виваженим є визначення професійної компетентності, запропоноване Л. Карповою як складного особистісного утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність

учителя до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації [13 , с.16].

Низка дослідників (Л. Занін, Н. Меншикова та ін.) розглядає професійну мобільність педагога як широту їх пізнавальних інтересів. При цьому вирішальне значення має не стільки обсяг знань , скільки їх точність , систематичність, рухливість. Не максимум знань, а їх мобільність і керованість, а також гнучке пристосування до шкільних умов роблять фахівця придатним до педагогічної діяльності.

М. Гамезо відзначає, що «входження» особистості до професії дійсно є проблемою. Серед інтегральних характеристик професійного розвитку і водночас мобільності педагога науковцем виділяються :

- *соціально-професійна спрямованість*, змістовими компонентами якої є : *мотиви* (наміри, інтереси, схильності), *ціннісні орієнтації* (значення праці, зарплата, кваліфікація), *професійна позиція* (ставлення до професії, настанови, очікування і готовність до професійного розвитку), *соціально - професійний статус*;

- *професійна компетентність*;

- *професійно важливі якості*.

Цілком очевидно, що посилену увагу небезпідставно зосереджено на професійній мобільності вчителя як одному із показників професійної готовності. За визначенням М. Дьяченка, вона залежить від підготовленості студента до різних видів діяльності, до розуміння принципів функціонування різних соціальних спільнот, до участі в їх діяльності за правилами, які в них існують, до координації різних типів діяльності при збереженні свого «я» одночасно в різних соціальних спільнот і впливу на їхній розвиток, до створення у разі практичної необхідності нових соціальних спільнот і проєктування відповідних їм видів діяльності. На думку дослідника, професійна мобільність означає володіння системою узагальнених професійних прийомів і уміння ефективно їх застосовувати для виконання завдань в суміжних галузях виробництва і порівняно легко переходити від однієї діяльності до іншої. Вона може виражатися у здатності педагога успішно проводити різні види занять (лекції, семінари, практичні заняття) або викладати суміжні дисципліни [14].

Відзначимо, що поглибленому уявленню про поняття «професійна мобільність педагога» сприяє його осмислення у порівнянні з близьким до нього поняттям «педагогічна майстерність».

Довідкові джерела педагогічну майстерність визначають як характеристику високого рівня педагогічної діяльності, який ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція й професійно значущі особисті риси і якості.

Зауважимо, що у психолого-педагогічній літературі репрезентовані різні підходи щодо визначення змістової сутності поняття «педагогічна майстерність», за якими воно розуміється як:

- 1) високий рівень професійної діяльності викладача (М. Дьяченко, Л. Кандибович);
- 2) вища форма професійної спрямованості (В. Сластьонін);
- 3) сукупність певних якостей особистості педагога (Н. Кухарев);
- 4) сукупність високої культури і ерудиції, знань і вмінь (Н. Кузьміна);
- 5) синтез наукових знань, умінь, навичок, педагогічної техніки та особистісних характеристик педагога (А. Барабанщиков, Н. Кузьміна, О. Щербаков, Н. Тарасович та ін.).

Вочевидь, означені підходи розглядають одиничні (окремі) елементи педагогічної майстерності, базуючись на особистісних якостях, або зовсім їх виключаючи. Причому провідне місце в оволодінні педагогічною майстерністю науковці віддають освоєнню професійних знань і формуванню професійних умінь. Уміння переважно розуміються як «сплав» знань, навичок, цілеспрямованості і творчих можливостей. Виходячи з цього оволодіння основами педагогічної майстерності повинно бути спрямоване не тільки на формування знань і навичок, а перш за все на розвиток здібності створювати такий «сплав».

При цьому Н. Кузьміна переконливо доводить, що поняття «майстерність» стосується не окремого вміння, а сукупності професійних умінь, які роблять процес діяльності педагога своєрідним, індивідуальним. Вищим проявом педагогічної майстерності є педагогічне мистецтво, педагогічна творчість .

Ми поділяємо думку Н. Нікітіної, В. Сластьоніна щодо поглибленості, точності і повноти тлумачення поняття «педагогічна майстерність» як сплаву особистісно-ділових якостей і професійної компетентності педагога, як комплексу властивостей особистості, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійно-педагогічної діяльності. При цьому своєрідним «каркасом», який об'єднує всі основні професійно значущі якості особистості педагога є, безперечно, професійно-педагогічна спрямованість.

Беручи до уваги таке трактування закономірно постає питання про співвідношення понять «професійна компетентність», «педагогічна майстерність», «професійна мобільність».

Принадібно скористуємось надзвичайно актуальними положеннями А. Макаренка, який, заперечуючи твердження про визначеність педагогічної майстерності вродженими особливостями, задатками, доводить обумовленість її рівнем професійної компетентності. На його думку, педагогічна майстерність, заснована на вміннях, на кваліфікації, – це знання виховного процесу, вміння його побудувати, привести в рух. На противагу цій позиції нерідко педагогічну майстерність зводять до вмінь і навичок педагогічної техніки, в той час як ці вміння є лише одним із компонентів зовнішнього прояву майстерності.

Зазначимо, що професійна мобільність тісно пов'язана з усвідомленням особистістю необхідності навчатися впродовж усього життя, що співзвучне актуальній освітній парадигмі – педагогічній акмеології (від грецьк. *акме* – «вершина»), що вивчає професійне ставлення педагога, досягнення ним

вершин професіоналізму у фаховій діяльності, творчого довголіття спеціалістів, шляхи і способи вдосконалення як професіонала. В цьому руслі, за визначенням Ф. Ваніскотта, мобільність педагога – це здатність до нового, системного мислення, розуміння взаємозв'язків у суспільному розвитку. При цьому науковець розглядає професійну мобільність як одну з найбільш істотних рис учителя – європейця, вчителя-майстра, що передбачає його швидку орієнтацію у системі нової інформації, здатність її критично осмислювати та втілювати на практиці найактуальніше, найбільш значуще, безпомилково передбачити їх ефективність стосовно кожної окремої ситуації.

До того ж саме в акмеологічному підході для характеристики рівня особистісного розвитку в професійній діяльності педагога використовується поняття «професійна зрілість». За визначенням Є. Андрієнка, професійна зрілість є вершиною всієї життєдіяльності людини, яка відображає її найвищі досягнення; визначений етап професійного розвитку, який виявляє максимальні можливості суб'єкта, реалізація яких здійснюється у визначених хронологічних рамках [15, с. 66].

Основним компонентом професійної зрілості педагога є самоактуалізація, яка розглядається представниками гуманістичної педагогіки та психології (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.) як базова основа і головна умова професійної діяльності. Такий рівень узагальнень наукових напрацювань дослідників з окресленої проблеми дозволяє по-новому оцінити і її актуальність, і багатоаспектність. Намагаючись осмислити феномен «професійна мобільність педагога», ми спробували у згорнутому вигляді схематично представити взаємозв'язок найбільш близьких до професійної мобільності педагогічних категорій (рис. 1).

Отже, розглядаємо професійну мобільність як:

- 1) *здатність* (тобто *готовність*) особистості досить швидко й успішно оволодівати новою технікою й технологією, набувати знань та умінь, які забезпечують ефективність нової професійно орієнтованої діяльності;
- 2) *рухливість особистості*, спроможність її до динамічного нарощування власного ресурсу, до швидкого пересування, змін;
- 3) *ознаку кар'єрного розвитку індивіда*;
- 4) *процес переходу індивіда або професійної групи з однієї професійної позиції в іншу* [17, с. 469-470].

Література

1. Касьянов Г. «Болонізація»: поспішай повільно. [http:// www. Dt/ua/ 3000/3300/46520/](http://www.Dt.ua/3000/3300/46520/)
2. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992. 544 с.
3. Ковальско Н. В. Трудова мобільність в умовах регіонального ринку праці: дис... канд.. соціол. наук: 22.00.07. Львів, 1999. 184 с.
4. Кугель С. А. Профессиональная мобильность в науке. М., 1983. 256 с.

5. Іванченко Є. А. Професійна мобільність майбутніх фахівців: Навчально-методичний посібник. Одеса, 2004. 120 с.
6. Кричевский. Профессия – директор школы. К., 2004. 272 с.
7. Івченко А. Тлумачний словник української мови. Харків, 2006. 540 с.
8. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.,1997. 374 с.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.,1987. 750с.
- 10.Словник іншомовних слів / Укл. Л. О. Пустовіт та ін. К., 2000.1018 с.
- 11.Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: навч. посібник. К., 2005. 224с.
12. Кулюткин Ю. Психология обучения взрослых. М.,1985. 128с.
13. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: Автореферат дис...к.п.н. Харків, 2004. 20с.
14. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск, 1993. 296с.
15. Андриенко Е.В. Феномен профессиональной зрелости учителя. Педагогіка. №6. 2002. С.66 – 70.
16. Пріма Р.М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика. Монографія. Дніпропетровськ: ІМА-прес. 2009.
17. Шпекторенко І. Поняття та структура феномену професійної мобільності державного службовця. Університетські наукові записки. 2007. № 4 (24). С. 467 – 472.
18. Хорєв І. Теоретичні проблеми дослідження наукових засад професійної мобільності викладача вищої школи. Вісник Львівського ун-ту. Сер. педагогіка. 2009. Вип. 25, Ч.3. С. 242 – 249.

Завдання для самостійної роботи

1. Здійснити аналіз понять «професійна мобільність», «професійна діяльність», «професіоналізація», «професійна активність», «професійна компетентність», «професійна майстерність», «професійна зрілість», «кар'єрний ріст», виокремити спільні риси та підходи до формулювання.
2. Провести мікродослідження: довести чи спростувати тезу, що сутнісна характеристика означених понять зумовлює досконалість професійної підготовки педагога і водночас суттєво доповнює уявлення про «професійну мобільність» .

Тема 2. Професійна мобільність у контексті генези вимог до фахової підготовки вчителя

Мета: ознайомити студентів із еволюцією вимог до підготовки вчителя крізь призму переосмислення й об'єктивного висвітлення історії освіти та педагогіки, державної політики у галузі підготовки педагогічних кадрів у контексті освітньої євроінтеграції, сучасних викликів; проаналізувати концептуальні підходи щодо підготовки вчителя Нової української школи, і зокрема вчителя початкових класів.

Зміст лекції

1. Генеза вимог до підготовки вчителя.

Відомо, що кожна суспільно-політична формація висуває свої вимоги до змісту освіти й виховання, професійної підготовки вчителя, оскільки провідником соціальних, соціокультурних і педагогічних інновацій в усі часи була і залишається й сьогодні школа, передусім, її початкова ланка, що забезпечує становлення учня як особистості, закладає фундамент для успішної самореалізації людини впродовж життя. Саме через дію вчителя реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального й духовного потенціалу народу, розвиток вітчизняної науки, збереження й примноження національно-культурної спадщини.

При цьому ми виходимо з того, що вчитель завжди був провідною фігурою в системі соціального буття сучасної історичної епохи, коли освіта є не лише чільним механізмом відтворення духовності, культури, науки в суспільстві, сукупного інтелекту, а й формою існування людини, її соціалізацією.

Процес підготовки вчителя на сучасному етапі здійснюється не лише в контексті і при взаємодії педагогічної думки на терені України, а й під впливом тенденцій розвитку освіти в Європі, світі, що посилює вимоги до педагога.

Питання фахової підготовки вчителя розглядаємо як динамічну, багатоаспектну проблему, що має актуальне соціально-педагогічне і наукове значення, зокрема у контексті досягнення якісно нового рівня мобільності та професійно-практичної підготовки спеціалістів, і знаходить своє втілення в дослідженнях низки науковців (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, Н. Кічук, Н. Ничкало, О. Савченко та ін.). Зважаючи на динамічність цієї проблеми доцільно, насамперед, звернутися до надбань класичної педагогічної думки, проаналізувати еволюцію вимог до вчителя з позицій нової парадигми вищої освіти.

Концептуальні засади підготовки вчителя сучасної національної школи ґрунтуються на теоретико-методологічних основах класичної вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки.

Цілком правомірно першим професором в історії Європи вважається видатний учений-філософ Греції Аристотель (384-322 до н.е.), який висловлював думку щодо необхідності поєднання загальної освіти з професійною, що знайшло свій розвиток у діяльності професійних шкіл (VII-XIV ст.).

У цьому контексті римський педагог М. Квінтіліан наполягав на багатоступеневій підготовці вчителя. Згідно з його позицією педагог повинен бути освіченим, любити дітей, бути стриманим, бути прикладом для учнів та уважно їх вивчати. Учитель школи підвищеного рівня попередньо повинен працювати в елементарній школі.

Принагідно зауважимо, що Я.-А. Коменський з позицій гуманізму, демократизму та релігійності підходів до особистості вчителя, вважав цю посаду найвищою під сонцем і тому висував такі вимоги до вчителя: мати почуття власної гідності, бути чесним, діяльним, наполегливим, живим прикладом добродійностей, освіченою і трудолюбивою людиною, захоплювати учнів власним прикладом.

Швейцарський педагог Й. Песталоцці не звужував діяльність учителя лише до передачі знань, акцентував на складності та відповідальності функцій учителя. Усвідомлюючи діяльну та активну позицію дитини, вчений уважав, що вчитель повинен розвивати природні задатки дитини, будувати весь процес виховання на знанні фізичних та психічних особливостей учнів. Як прихильник виховуючого навчання, Й. Песталоцці підкреслював, що вчитель повинен відчувати себе по відношенню до учнів батьком і робити все для їх розвитку та виховання.

Поділяючи думку Я. Коменського про значущість навчального плану і підручника у навчанні, Й. Песталоцці, однак, домінуючу роль відводить учителеві. Він обґрунтував необхідність широкої ерудиції вчителя, крім обізнаності з навчальним предметом; практичних педагогічних умінь та навичок.

Представник педагогіки ХІХ століття німецький учений А. Дістервег підходив до вирішення педагогічних проблем з ідеї загальнолюдського виховання, вбачаючи завдання вчителя у вихованні гуманних людей і свідомих громадян.

Сила волі, твердий характер, громадянська мужність, прогресивні переконання, вимогливість, досконале володіння предметом, любов до дітей, постійне вдосконалення, підтримка бадьорого духу учнів – такі якості та вимоги до вчительської діяльності обґрунтував А. Дістервег. Свої прогресивні педагогічні погляди та вимоги до вчителя він висвітлив у роботі «Керівництво до освіти німецьких вчителів» (1835). Заслугою вченого відзначимо велику увагу справі підготовки вчителів початкових класів. Цінними є його міркування щодо систематичної роботи вчителя над собою. Без сумніву, актуальною і сьогодні є його думка про те, що вчитель лише до тих пір може сприяти освіті інших, поки він сам продовжує працювати над власною освітою.

У контексті дослідження зазначимо, що основоположним методологічним узагальненням К. Ушинського, висловленим ще в 1868 році у праці «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» є осмислення педагогіки як виду мистецтва «Педагогіка – не наука, а мистецтво, – найбільше, найскладніше, найвище й найнеобхідніше з усіх мистецтв». Мистецтво виховання спирається на науку. Як мистецтво, складне й обширне,

воно спирається на безліч обширних і складних наук (тут найголовніше, на думку вченого, фізіологія, психологія та логіка); як мистецтво, воно, крім знань, потребує здібності й нахилу, і як мистецтво ж, воно прагне до ідеалу, якого вічно намагаються досягти і який цілковито ніколи не досяжний: до ідеалу досконалої людини [1].

Слід зауважити, що К. Ушинський у своїх роботах «Проект учительських семінарій», «Питання про народні школи» піднімає актуальне для Росії (українські землі входили до її складу) питання про підготовку вчителів для народних шкіл, учительських семінарій. Водночас учений робить слушне зауваження: «що прийнятне й корисно в інших державах, то може бути незастосовне і навіть шкідливе в нас, до того ж при розв'язанні того чи іншого з цих питань слід зважити на наші сучасні можливості» [2, с. 63].

При цьому К. Ушинський стверджує, що вчитель-наставник нижчих і народних шкіл, крім володіння енциклопедичними знаннями із певною закінченістю, визначеністю і чіткістю, повинен бути хорошим вихователем «мати характер, моральність і переконання» [2, с. 31]. Вчений вважає, що виховна і освітня діяльність добре організованої елементарної школи повинна ґрунтуватися більше на особистих, ніж на сімейних стосунках між вихователем і вихованцями. Тому Ушинський пропонував педагогам глибоко вивчати педагогічну теорію і на її основі вдосконалювати педагогічне мистецтво. Підкреслюючи необхідність єдності педагогічної науки і педагогічної практики, педагог писав: «Пуста, нічим не обґрунтована теорія є такою ж нікудишньою річчю, як факт або досвід, з якою не можна вивести ніякої думки, якому не передує і за яким не буде ніяка ідея. Теорія не може відмовитися від дійсності, факт не може відмовитися від думки» [2, с. 327].

Провідною умовою плідної діяльності вчителя вчений вважав його близькість до прагнень та інтересів народу, що співпадало з ідеєю народності виховання.

Щодо особистісних та професійних якостей педагога, Ушинський виділяв: вміння виховувати своїм предметом, любов до дітей, своєї професії, відповідальне ставлення до високого покликання педагога, освіченість, знання своєї справи, прагнення до самовдосконалення, знання особливостей психічного розвитку дитини. «Педагог, наголошував К. Ушинський, має багато вчитися, розуміти думку в її виявах і багато думати про мету, предмет та засоби виховного мистецтва, перш ніж стати практиком» [2, с. 338].

Афористичний вислів Ушинського про те, що тільки через особистість можливий вплив на особистість і через характер – на характер – не втратив своєї істинності і нині.

У контексті дослідження принагідно зауважимо, що видатним новатором інтенсивної педагогіки був А. Макаренко. І на практиці, і в теорії він керувався положенням про те, що найкращий шлях до вихованця – це створення таких умов, застосування такої виховної технології, коли вихованці виявляються водночас і в становищі вихователів. Педагог уважав, що в дитячих закладах «повинні бути авторитетні, культурні, працездатні, хороші дорослі люди» [3, с. 328-329]. Крізь призму сказаного можна з упевненістю

стверджувати, що вже в той час він виступав за суб'єкт-об'єктні стосунки між педагогом та вихованцем. При цьому суть його гуманістичної позиції виявляється в тезі: «Побільше вимог до особистості вихованця, поваги до його гідності».

Питання підготовки вчителя у підході А. Макаренка полягало в першочерговому глибокому знанні предмета на сучасному науковому рівні. Вчений справедливо зауважив, що учні вибачають своїм учителям і суворість, і сухість, і навіть прискіпливість, проте не вибачають поганого знання своєї справи.

Нам видається актуальною позиція А. Макаренка щодо не прийняття традиційної на той час педагогіки, яка на перший план ставила питання навчання (дидактика), а виховні проблеми відхиляла на другий план.

Важко переоцінити багатопланову педагогічну спадщину В. Сухомлинського, в якій чільне місце посідає проблема вчителя.

Педагогічна концепція вченого високогуманна і демократична, що й визначає пріоритети у характеристиці особистості вчителя. Любов до дитини – це, за словами В. Сухомлинського, плоть і кров вихователя, як сили, здатної впливати на духовний світ іншої людини. Педагог без любові до дитини – це все одно, що співак без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору.

Азбукою педагогічної культури В. Сухомлинський називав доброзичливість та дбайливе ставлення до дитини. Не зважаючи на кон'юнктурні вимоги часу, вчений обґрунтував педагогічну концепцію, що носить суто загальнолюдський характер, а в основі її – повага і довіра до дитини, визнання її унікальності. Гуманізм, людяність, духовна спільність з дитиною – такі вимоги ставить педагог до вчителя-людинознавця, вважаючи особистість учителя – наріжним каменем виховання.

З позиції особистісно-гуманної педагогіки співробітництва та взаємодії тлумачать вимоги до підготовки вчителя, його професійної діяльності представники педагогіки співробітництва Є. Ільїн, В. Шаталов, Ш. Амонашвілі (90-ті роки ХХ ст.). Майстром педагогічної справи Ш. Амонашвілі вважає «яскраву особистість, мудру, чуйну, доброзичливу і принципову людину, це першодослідник теоретичних рекомендацій, який може їх переконливо довести або спростовувати... Його творчість може збагатити педагогічну науку і практику новими висновками, дати початок новим ідеям і підходам» [4, с. 103].

При цьому Ш. Амонашвілі визначив такі принципи педагогіки співробітництва:

- 1) дитина пізнає себе як людину та засвоює людське;
- 2) дитина виявляє власну індивідуальність;
- 3) дитина знаходить суспільний простір для розвитку своєї природи;
- 4) інтереси дитини збігаються із загальнолюдськими;
- 5) максимально нейтралізувати чинники, які здатні провокувати дитину на асоціальні дії та вчинки.

Домінантою у педагогіці вченого виступає вихованець, котрий прагне до розвитку, свободи, має потребу у зрілості.

Незаперечною є думка М. Фуллана, що навіть у відносно простих випадках майже всі освітні зміни цінностей вимагають нових умінь, поведінки і переконань або розуміння. Цим і пояснюється динаміка вимог до підготовки вчителя в різні історичні епохи, яким властива також зміна системи пріоритетних цінностей, педагогічних технологій.

Теоретичний і практичний рівні опанування вчителем педагогічним досвідом людства становлять методологічну і технологічну основу його педагогічної діяльності і є важливою передумовою поступового просування до вершин професійної майстерності. Не можна не погодитися з думкою В. Ягупова в тому, що для інших видів людської діяльності цього було б досить, щоб досягти професійної майстерності. Однак для педагогічної діяльності цього замало, оскільки той, хто на все життя обирає педагогічну професію, має володіти бодай трьома особливостями: умінням шанувати і любити дітей більше себе; умінням по життєво набувати знання і різновиди людського досвіду – теоретичний, практичний, естетичний; умінням передавати різновиди досвіду учням» [5, с.117].

Проведений нами аналіз наявних досліджень дав можливість виокремити провідні тенденції становлення вимог до вчителя та його підготовки :

тенденція гуманізму та демократії, пріоритетності професії вчителя в суспільстві, обґрунтована Я. Коменським, розвинута Дістервегом, трансформована в педагогічних поглядах О. Духновича, Г. Сковороди, К. Ушинського, В. Сухомлинського. Основні вимоги до вчителя зводилися до знання своєї справи, освіченості, обізнаності з методикою навчання та виховання учнів, особистісні якості – доброзичливість, повага і довіра до дитини, визнання її унікальності;

тенденція виборювання ідеї щодо створення народної школи зумовила відповідну підготовку вчителя для такої школи, вимоги до якого найрельєфніше виявилися у поглядах К. Ушинського;

тенденція розвитку новаторської, інтенсивної педагогіки, теорії і методики колективного виховання, найвиразнішим представником якої був А. Макаренко і обґрунтовані ним вимоги до вчителя: авторитетність, працездатність, висока культура, дисципліна, суб'єкт-об'єктні взаємостосунки вчителя і учнів, повага до дитини.

У нових нормативно-правових документах щодо освіти, а саме державній програмі «Вчитель» (2002), «Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті» (2002) регламентовано функціонування сучасної національної школи і найбільш виразно визначені вимоги до підготовки вчителя такої школи.

Так, у схваленій на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти «Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті» на загальнодержавному рівні визначено концептуальні питання в галузі розвитку освіти на перспективу. Серед конкретно визначених завдань, що має

реалізовувати система освіти щодо підготовки фахівця, у контексті дослідження акцентуємо увагу на таких:

- формування трудової і моральної життєтворчої мотивації, навчання основним принципам побудови професійної кар'єри і навичкам поведінки у колективі і суспільстві, системі соціальних відносин і, особливо, на ринку праці;

- підготовку людей високої освіченості й культури, кваліфікованих спеціалістів, здатних до праці, професійного розвитку, мобільності в освоєнні та впровадженні новітніх науково-інформаційних технологій;

- екологічне, етичне та естетичне виховання й формування високої гуманістичної культури, здатності протидіяти проявам бездуховності;

- організацію освітнього процесу з урахуванням сучасних досягнень науки, теорії, соціальної практики, техніки і технології; наступність рівнів освіти і неперервність створення та впровадження інформаційних технологій навчання;

- різноманітність типів і видів закладів освіти, варіативність навчальних програм, індивідуальність навчання й виховання; академічну мобільність вчителів і викладачів, учнів і студентів;

- підтримку професійного зростання педагогічних та науково-педагогічних кадрів.

Єдність освіти і науки проголошено провідним принципом державної освітньої політики, реалізація якої передбачає: забезпечення достатнього обсягу фінансування науки; фундаменталізацію освіти, посилення уваги до дисциплін, що визначають стратегічні напрямки цивілізації; концентрацію сил і ресурсів на підготовці молодих науковців-дослідників як на правовій стратегічній меті освіти; поглиблення співпраці й кооперації закладів освіти і науки; створення науково-інформаційного поля для дітей, молоді і всього активного населення, використання для цього можливостей нових комунікаційно-інформаційних засобів; інтенсифікацією наукових досліджень у вищих закладах освіти, підтримку і стимулювання молоді; технологічну підготовку молоді і студентів; формування змісту освіти на основі новітніх наукових і технологічних досягнень [6].

У вказаній доктрині зазначено, що підготовка педагогічних працівників є центральним завданням модернізації освіти, провідним принципом державної освітньої політики.

Тут же визначено основні шляхи підготовки фахівців, акцентовано, що Міністерство освіти і науки України, АПН, а також заклади освіти всіх рівнів сприяють мобільності учасників навчально-виховного процесу.

Серед очікуваних результатів в галузі освіти у Доктрині передбачено: зростання самостійності і самодостатності особистості, її творча активність, що суттєво змінить основи громадянського суспільства, прискорить розвиток і духовно-моральну збалансованість відносин; конкурентноспроможність української освіти в Європейському і світовому освітньому просторі; захищеність, мобільність на ринку праці і в контексті особистісного духовно-світоглядного розвитку суспільства.

У цьому ж документі одним із пріоритетів розвитку освіти визнають впровадження сучасних інформаційних технологій у підготовці педагога. Це ж передбачено «Положенням про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (від 7.11.2000, № 522, Наказ МО і НУ).

У державній програмі «Вчитель» визначено доцільність потреби оновлення змісту педагогічної освіти, зокрема стосовно забезпечення випереджувального спрямування підготовки педагогічних працівників, оптимального співвідношення між професійно-педагогічною, фундаментальною та соціально-гуманітарною підготовкою вчителя, необхідності ліквідувати розрив між змістом педагогічної освіти і досягненнями педагогічної науки та практики, здійсненням наукового супроводження інноваційних технологій.

У документі відзначено, що у системі педагогічної освіти повільно впроваджуються багатоваріантні моделі і програми здобуття педагогічної освіти, не забезпечується диференційована підготовка педагогічних працівників для роботи з обдарованими дітьми у навчальних закладах нового типу. Особливо гостро постала проблема вдосконалення підготовки вчителів для роботи з дітьми, які мають вади у фізичному, розумовому і психічному розвитку.

Не відповідає нинішнім соціально – педагогічним запитам учителя система післядипломної освіти через недостатні індивідуалізацію та варіативність змісту і форм професійного вдосконалення педагогічних працівників. Повільно впроваджується така форма підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогів, як дистанційна освіта.

Мета та основні завдання програми «Вчитель» передбачають:

- оптимізацію системи підготовки педагогічних працівників;
- модернізацію системи підготовки педагогічних працівників;
- оновлення змісту і форм професійної діяльності педагогічних працівників, удосконалення післядипломної освіти;
- підвищення ролі вчителя у формуванні громадянського суспільства;
- поглиблення міжнародного співробітництва у сфері новітніх педагогічних технологій та розширення співпраці з діаспорою;
- підвищення рівня соціально-економічного і фінансового забезпечення підготовки педагогічних працівників, їх професійної діяльності та післядипломної освіти;
- оновлення змісту підготовки педагогічних працівників, системи неперервної педагогічної освіти протягом усього життя з урахуванням вимог сучасного інформаційно-технологічного суспільства; створення діяльнісно орієнтованої системи професійної підготовки вчителів;
- інтенсифікацію процесу входження України в загальноєвропейський та світовий освітній простір, збагачення національної освіти зарубіжними інноваційними технологіями навчання та розширення зв'язків з діаспорою [7].

Реформування системи освіти в Україні та її змісту в контексті загальноєвропейських тенденцій актуалізовано проблему мобільності випускників ЗВО. На повний голос нині говорять про транс'європейську (академічну) мобільність для університетського навчання. Мобільність студентів, викладацького та адміністративного складу визначається важливою умовою створення Європейського простору вищої освіти.

2. Професійна мобільність у контексті освітньої євроінтеграції.

Сутнісною ознакою ХХІ століття є глобалізаційна інтеграція. Становлення нової системи освіти в Україні, зорієнтованої на входження у світовий освітній простір, супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії та практиці, що породжує нові актуальні проблеми, зокрема забезпечення гнучкості і багатофункціональності професійної освіти відповідно до потреб суспільства.

З огляду на це важливою є підготовка професійно мобільного педагога. Принагідно зауважимо, що проблема мобільності тісно пов'язана з низкою протиріч, ключовою із яких є суперечність між тенденціями швидкоплинного розвитку сучасного «суспільства знань» і готовністю молодих фахівців працювати в умовах ринку.

Питання, пов'язані з проблемою професійної мобільності, вивчалися багатьма дослідниками (С. Гончаренко, Є. Зеєр, М. Дьяченко, О. Китайська, Ю. Кулюткін та ін.). Разом із тим зазначимо, що професійна мобільність у суто педагогічному аспекті, і зокрема у контексті освітніх євроінтеграційних процесів, вивчена недостатньо. Недослідженою залишається проблема формування професійної мобільності вчителя початкової школи на вузівському етапі становлення фахівця.

Інтерес до проблеми формування професійної мобільності педагога зростає у зв'язку із радикальними змінами в освіті, яка стає «ключем» до конкурентноспроможності фахівця, а також з огляду на інтеграцію вітчизняної освіти в загальнолюдське європейське співтовариство.

В умовах масштабності й активності політичних чинників у царині академічної євроінтеграції висловлюються різноманітні, інколи діаметрально протилежні погляди на одну проблему – удосконалення системи освіти, по-новому актуалізується питання якісного оновлення змісту вищої професійної освіти шляхом відходження від звичайних моделей трансляції знань і пошуку нових концептуальних ідей реалізації стратегії життєдіяльності у глобальному світі.

Все частіше у педагогічному середовищі виникає питання: чому і як вчити студентів для того, щоб вони, ставши професійно компетентними фахівцями, були реально потрібні і конкурентноспроможні на ринку праці, а головне, щоб були готові до професійного росту і професійної мобільності і, гнучкості мислення, міжнаціонального діалогу, толерантності і співпраці.

У зв'язку з цим особливого значення набуває якісна підготовка фахівців у закладі вищої освіти, оскільки саме вища школа закладає фундамент

професії, формує менталітет спеціаліста, розширює професійний профіль, розвиває творчі здібності, забезпечує професійну мобільність і конкурентноздатності фахівця.

Крізь призму вище зазначеного зауважимо, що конкурентноспроможний спеціаліст – це не тільки професіонал високого рівня, а й особистість, що володіє нестандартним мисленням, здатністю розбиратися у проблемах, не пасувати перед труднощами, виявляти ініціативу і самостійність, знаходити підвалини правильних рішень, неперервно продовжувати вчитися самостійно. Це той результат освітнього процесу, який є показником якості педагогічної діяльності ЗВО, що дозволяє студентам – випускникам виявити свій індивідуальний потенціал за умов конкуренції, тендерів, пошуку власного шляху професійного успіху в контексті активної участі в демократизації суспільного життя, розвитку ринкових відносин.

Відзначимо, що згідно з «Національною доктриною розвитку освіти» (2002 р.), розбудова системи освіти в Україні зорієнтована на європейські стандарти. Вони репрезентують такі риси європейської освіти, як багаторівневність і безперервність, доступність, ефективність і якість. Однак європейськість національної системи освіти не вичерпується її цивілізаційним рівнем. Національний освітній простір коеволюціонує з європейським також на культурно – духовному, що репрезентує низку загальнолюдських вартостей, вироблених західною цивілізацією. При цьому пріоритетною вартістю європейського освітнього простору є особа, її права та свободи [8, с.153], тобто особистісна орієнтація освіти, що, в свою чергу, вимагає створення нової технології вищої освіти з акцентуванням уваги викладача не на предметові, що вивчається, а на студентові, що навчається. За такого підходу ідеалом навчання є особистість не з енциклопедично розвиненою пам'яттю, а з гнучким розумом, з швидкою реакцією на все нове, з повноцінно розвинутими потребами подальшого пізнання і самостійних дій.

Навчаючись у виші, студенти повинні звикнути до того, що успіх у подальшому житті забезпечується пошуком свого «статусного» положення, рейтингу соціального престижу у фахових запитах особистості. Не чекати закінчення ЗВО, а саме в студентські роки набувати професіоналізму. Потрібна щоденна і наполеглива праця над розвитком своїх здібностей до педагогічної діяльності, формуванням професійної позиції.

Відзначимо, що непорушною вимогою до підготовки сучасного вчителя є знання фундаментальних наук. Проте, погоджуючись з думкою Л. Заніної, Н. Меншикової, зауважимо, що вирішальне значення має не тільки обсяг знань, але їх точність, систематичність, рухливість. Не максимум знань, а їх мобільність і керованість, а також гнучке пристосування до шкільних умов роблять фахівця придатним до педагогічної діяльності [9].

Але глибинну основу професійної мобільності педагога, на нашу думку, складають фундаментальні потреби в утвердженні свого морального Я серед інших, його визнанні перед суспільством. Честь, гордість за себе як персоніфіковану спільноту, честолобство, моральна гідність, відповідальність – це ті цінності особистості, що підкреслюють і її соціальну значущість.

Вочевидь, мобільна особистість – мудра. У всі часи істинний мудрець – це не безпристрасний резонер або праведний самітник, а жива особистість, що веде активну боротьбу з чужою або власною недосконалістю заради добра й справедливості. Мудрість допомагає проєктувати свій життєвий шлях, адекватно прогнозувати свою власну поведінку та її наслідки за різних обставин, обираючи найбільш правильні, розумні їх варіанти заради реалізації свого призначення та покликання.

Реформування освіти в Україні сьогодні як раз і спрямоване на те, щоб допомогти молоді впродовж навчання розвинути світогляд, ціннісні орієнтації, структурні якості особистості, завдяки яким вона активно інтегрується в реформаційні процеси.

У свою чергу це вимагає як нових фахових якостей шкільного вчителя, так і нових моделей організації освітнього процесу, що вмотивовує потребу радикальної модернізації змісту педагогічної освіти, але водночас збереження й посилення національних пріоритетів у майбутньому, мобільності педагогів та студентів.

Нам видається виваженою позиція О. Китайської, що саме професійна мобільність учителя як здатність до інновацій, до швидкої адаптації у педагогічних ситуаціях, що постійно змінюються; як гнучкість настанов особистості, що дозволяє кваліфіковано здійснювати професійну діяльність, здатність адекватно оцінювати результати праці та окреслювати перспективи власної педагогічної діяльності, сприяє розвитку певних умінь та особистісних якостей педагога, а саме :

- самостійно вирішувати типові й нестандартні проблеми, завдання педагогічного характеру;
- поєднувати за необхідності менеджерські і виконавські функції;
- забезпечувати продуктивну взаємодію з учнями, батьками, колегами, будувати міжособистісні стосунки в колективі;
- бути відповідальним за результати своєї праці – навченість та вихованість учнів;
- бути готовим до інновацій [10, с.100].

Тобто мова йде про нову роль учителя в умовах перетворення сучасної школи із системи закріплення знань на систему адаптації учнів до статусу менеджера свого майбутнього в процесі навчання.

При цьому головним є не передача знань, а закріплення механізмів їх цільового пошуку, вміння трансформувати навчальну інформацію на вирішення практичних завдань, працюючи «в команді» (за умов партнерства вчителя та учня) активно знаходити креативні розв'язки проблем, презентувати результати своєї діяльності.

Зазначимо, що професійна мобільність тісно пов'язана з усвідомленням особистістю необхідності навчатися впродовж усього життя, що співзвучне актуальній освітній парадигмі – педагогічній акмеології (від грецького акме – «вершина»), що вивчає професійне становлення педагога, досягнення ним вершин професіоналізму у фаховій діяльності, творчого

довголіття спеціалістів, шляхи і способи вдосконалення як професіонала. В цьому руслі, за визначенням Ф. Ваніскотта, мобільність педагога – це здатність до нового, системного мислення, розуміння взаємозв'язків у суспільному розвитку. При цьому науковець розглядає професійну мобільність як одну із найбільш істотних рис учителя – європейця, вчителя – майстра, що передбачає його швидку орієнтацію у системі нової інформації, здатність її критично осмислювати та втілювати на практиці найактуальніше, найбільш значуще, безпомилково передбачати їх ефективність стосовно кожної окремої ситуації. Мобільність пов'язана з гуманізацією педагогічного світогляду, що передбачає передусім готовність вчителя відмовитися від застарілих функціонально-рольових стереотипів як у сприйнятті дитини, так і в сприйнятті себе як професіонала.

Без сумніву, функціональне значення мобільності особистості вчителя міститься в тому, що вона є рушійною складовою мобільності не тільки освітнього простору, а й суспільства в цілому, оскільки рух вперед, впровадження та розвиток інновацій неможливі без мобільної компетентної діяльності суб'єктів та соціуму.

3. Концептуальні підходи щодо підготовки вчителя Нової української школи.

Початок ХХІ століття означений складним пошуком нового світорозуміння, педагогічного світобачення, здатного не лише дати адекватну оцінку неоднозначним трансформаційним процесам, але й зазирнути в майбутнє, висуває якісно нові вимоги до освіти.

Освітнє поле України сьогодні, як слушно зауважує В. Крижко, будується, розвивається відповідно до суспільних цілей та науково обґрунтованих засобів, методів і шляхів їх здійснення. Це передбачає множини педагогічних теорій, систем, концепцій, технологій та методик. Саме вони є основою концептуальних моделей сучасної освіти, побудованих з урахуванням сутнісних особливостей напрацьованих людською історією типів взаємодії між учасниками освітнього процесу (педагог – учень, викладач – студент) для досягнення суспільно визначених цілей та стандартів [11, с.203].

Нам імponує позиція вищезазначеного науковця щодо пріоритетності ціннісного смислу людського життя у всіх його функціональних виявах й визначення освіти як органічної частини духовного життя суспільства. Зауважимо, що саме в цій системі створюється майбутнє, продукуються і передаються соціокультурні та особисті цінності. Це вимагає гуманістичного освітнього простору підготовки фахівців, фундаментом якого є педагогічна аксіологія.

За даними дослідників (В. Андреев, І. Бех, Є. Бондаревська, І. Ісаєв, С. Кульневич, В. Огнев'юк, В. Сластьонін та ін.) ціннісну спрямованість фахової підготовки майбутніх учителів забезпечує саме *аксіологічний підхід* як «філософсько-педагогічна стратегія, яка показує шляхи розвитку професійного мистецтва, використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості і проектує перспективи вдосконалення системи освіти [11, с.213].

Його феномен полягає в тому, що саме цінності надають стійкості системі освіти, особистості педагога і вихованця, визначають принципи їх поведінки, спрямовують інтереси й потреби особистості у життєвому та освітньому просторі, регулюють мотиваційну сферу педагогічної дійсності.

Майбутній учитель має бути носієм широкого спектру загальнолюдських цінностей. У цьому процесі особлива роль відводиться викладачам ЗВО, які повинні допомогти студенту обрати стратегію опанування педагогічної освіти у двох стрижневих напрямках. По-перше, це становлення особистості самого студента у всій сукупності його індивідуальних якостей і, по-друге, це та конкретна сфера соціального досвіду, яка надалі стане засобом і змістом його професійно педагогічної взаємодії з вихованцями.

Існує думка (Т. Іванова, В. Крижко, М. Михальченко, О. Семашко та ін.), що освіта – це процес засвоєння культури через особистісні смисли, співпрацю і діалог. Саме тому провідним в організації освіти особистості у контексті педагогічної аксіології повинен бути *культурологічний підхід*, в межах якого транслюється система ставлення до учня, вчителя, освіти в площині культури, виховання людини культури «через збереження культури як середовища, яке живить і вирощує особистість через діалог культур та наповнення освіти смислами», пошуку «людини в людині» [11, с. 226].

Виходячи з цього, сучасна освітня система має відповідати високим вимогам суспільства до особистості педагога, який, без сумніву, є ключовою фігурою модернізації освітянської сфери.

Зауважимо, сьогодні освіта є предметом пріоритетної уваги як національної, так і міжнародної політики. Проявом такої тенденції став початок нового етапу європейської освітньої політики, організаційно оформлений в межах програми «Освіта та професійна підготовка 2010», яка була затверджена в травні 2000 року на засіданні Єврокомісії у Лісабоні. Лісабонська освітня стратегія спрямована на модернізацію діяльності всіх ланок сучасних освітніх систем, що передбачає утворення єдиного європейського простору неперервної освіти.

Одним із провідних напрямів і, водночас, першочерговою умовою втілення Лісабонської стратегії є удосконалення освіти вчителів. Приєднання України до Болонського процесу зумовлює при цьому необхідність ретельного дослідження перспектив розвитку європейського співтовариства у сфері педагогічної освіти та пошуку корисних для вітчизняної освіти форм участі в ньому як складової формування європейського простору вищої освіти. Тобто євроінтеграційні процеси у сфері освіти є важливою ознакою сьогодення.

Цілком очевидно, що у цьому контексті посилена увага небезпідставно зосереджена на концептуальних ідеях інтеграції, професіоналізації, універсалізації, конкурентноспроможності як провідних напрямів у галузі освіти на європейському континенті, що реалізуються в оптимальному структуруванні та інтеграції знань у змісті підготовки вчителя в різних теоретично обґрунтованих моделях і підходах.

При цьому об'єднуючим центром професіоналізації викладання є Європейська асоціація педагогічної освіти, яка організовує і проводить загальноєвропейську дискусію з даної проблеми, вихідним положенням якої є встановлення невідповідності вимогам професії.

У ракурсі зазначеного розв'язання проблеми професіоналізації підготовки вчителя пов'язане з науковим обґрунтуванням і практичним удосконаленням змісту педагогічної освіти в напрямі більшої збалансованості її складників: загального, спеціального й професійного (педагогічної теорії та практики). Причому першочергової розробки потребує база професійних знань учителя, яка повинна включати не тільки фундаментальні знання і володіння педагогічною технікою, а й уміння розвивати й оцінювати свою професійну діяльність на рівні світових стандартів, бути готовим до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності.

У зв'язку з цим особливого значення набуває якісна підготовка фахівців у закладах вищої освіти, позаяк саме вища школа закладає фундамент професії, формує менталітет спеціаліста, розширює «професійний профіль», розвиває творчі здібності; забезпечує професійну мобільність і конкурентноздатність фахівця (В. Андрущенко, О. Гура, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.).

У цьому контексті зауважимо, що конкурентноспроможний спеціаліст – це не тільки професіонал високого рівня, а й особистість, що володіє нестандартним мисленням, здатністю розбиратися у проблемах, не пасувати перед труднощами, виявляти ініціативу і самостійність, знаходити підвалини правильних рішень, неперервно продовжуючи вчитися самостійно. Це той результат освітнього процесу, який є показником якості педагогічної діяльності ЗВО, що дозволяє студентам – випускникам виявити свій індивідуальний потенціал за умов конкуренції, тендерів, пошуку власного шляху професійного успіху в контексті активної участі в демократизації суспільства (життя, розвитку ринкових відносин), виробити при цьому свій життєвий проєкт, упевнено приймати історичний виклик XXI століття.

Існує думка, що сьогодні як ніколи гостро стоїть завдання осмислення і пізнання буття, створення нової філософії освіти, відкритої до таємниць життя людини, її прагнень, життєвого досвіду. Ми переконані в тому, що на цій основі повинна формуватися нова педагогіка – педагогіка компетентної, відповідальної людини.

Компетентнісний підхід, хоча і є порівняно новим поглядом на освітні проблеми, широко дискутується світовою педагогічною громадськістю, науковцями, педагогами-практиками, зокрема, на терені формування нового змісту 12-річної української школи.

Немає сумніву в тому, що суттєвим внеском у поглиблення уявлень про компетентнісний підхід через призму науково-педагогічного осмислення стратегій реформування сучасної освіти слід уважати доробок Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади, започаткований у 1997 році групою експертів з галузей освіти, бізнесу, праці, здоров'я у межах програми «Визначення та

вибір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади (зі скороченою назвою «DeSeCo»). Як зазначають міжнародні експерти країн – членів ОЕСР (Організації економічного співтовариства та розвитку), «узагальнення досвіду багатьох країн у визначенні та доборі ключових компетентностей дозволяє виокремити низку сприятливих умов для набуття особистістю необхідних компетентностей упродовж усього життя, з-поміж яких – продуктивність та конкурентноспроможність на демократичних засадах суспільства» [12, с.7]. При цьому експерти програми «DeSeCo» під компетентністю (competency) розуміють «здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання». На їх думку, кожна компетентність побудована «на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії» [13, с.10].

За умов трансформації українського суспільства особливої значущості набувають питання формування молодого людиною нових життєвих стратегій, компетентності, посилення гнучкості та мобільності її соціальної поведінки.

У цьому контексті стає очевидним докорінне переосмислення фундаментальних концептуальних засад національної школи, зміцнення її компетентнісної спрямованості, суть якої полягає в переорієнтації від загальноосвітньої підготовки до освоєння способів швидкої й адекватної інтеграції в українське суспільство.

Щодо вузівської підготовки компетентнісний підхід орієнтується здебільшого на кінцевий результат освітнього процесу та спрямовується на формування у випускника готовності ефективно зорієнтувати внутрішні (знання, уміння, цінності, психологічні особливості) і зовнішні (інформаційні, людські, матеріальні) ресурси для досягнення поставленої мети.

Зауважимо, що компетентність характеризує ступінь включення майбутнього спеціаліста в активну діяльність, здатність ефективно розв'язувати конкретну ситуацію, мобілізувати при цьому знання, уміння, досвід, поведінкові відносини та цінності. При цьому на перший план виходить категорія «здатності до дії» як уміння використовувати знання у практичній діяльності.

Саме компетентнісний підхід покликаний подолати прірву між освітою і вимогами життя, оскільки мова йде не лише про оновлення змісту освіти, а й про докорінні зміни в навчально – виховному процесі, освітніх технологіях. При цьому у структурі навчання посилюються роль і значення освоєння способів діяльності, підвищення їх технологічності, створення умов для активної соціальної дії, проектної, дослідницької діяльності, що забезпечить особистісний розвиток, формування компетентності учнів.

Ми погоджуємося з міркуваннями О. Гури, В. Сластьоніна, О. Міщенко в тому, що мистецтво управління розвитком особистості вихованців вимагає наявності компетентності педагога. Виходячи з цього, компетентнісно спрямована освіта може стати стрижневою інноваційною домінантою сучасної модернізації освітнього процесу.

Слід зауважити, що компетентнісний підхід визнаний базовою ідеєю реформування освіти в країнах Європейського Союзу і розглядається як стрижнева конструктивна ідея неперервної (пожиттєвої) освіти. При цьому компетентісно спрямована освіта передбачає внесення суттєвих змін у змістову, технологічну, виховну, управлінську архітектоніку української школи, її перебудову з екстенсивної моделі «предметно зорієнтованого знання» на інтенсивну модель формування життєвої компетентності.

Це, без сумніву, глобальна проблема, оскільки майбутнє України значною мірою залежить від того, які орієнтири будуть прийняті в освіті як головному імперативі розвитку суспільства, особистісній і соціокультурній цінності. Саме освіта, за твердженням С. Подмазіна, є шляхом у майбутнє, «неодмінною інвестицією, потрібною для добробуту особистості, суспільства, держави в інформаційному ХХІ столітті», обґрунтовуючи тим самим пріоритетність особистісно орієнтованої освіти і визнаючи її сутність як «створення збагаченого освітнього середовища, занурення особистості в надбання Культури й через збереження й розвиток Культури збереження й розвиток Особистості й Людства» [14, с.5].

Відзначимо, що основний етико-філософський зміст парадигми особистісно орієнтованої освіти відображає положення: «Особистість завжди повинна розглядатись як ціль і ніколи як засіб».

В. Пилипенко і О. Коваленко, доводячи правомірність цього твердження зауважують, що «головною діючою одиницею освітнього процесу є діалогічна цілісність: особистість учня – особистість педагога ... При цьому центром освітнього процесу є особистість учня у минулому, тепер і у майбутньому. Особистість тепер – це особистість учня як суб'єкта діяльності і відносин з певною системою особистісних цінностей. Особистість у майбутньому – це той «Я – ідеал, якого бажає сама особистість і соціум, зміст життєвих смислів, планів, цілей і наявностей особистості» [14, с.10].

За такого підходу освіта є діалектично з'єднувальною, системоутворювальною компонентою між формувальним середовищем (сукупність чинників, що розвивають особистість) і ціннісно-цільовою орієнтацією такого розвитку. Додамо, що сутність освітнього процесу за **особистісно орієнтованого підходу** полягає у створенні умов для освіти особистості – формування «образу – себе – в – бутті» та його ключових складових: «образу Я», «образу Світу», «образу Я – в – Світі» в цілісності і повноті, що прагне нескінченності. Виходячи з цього, метою особистісно орієнтованої освіти є не формування і навіть не виховання, а знаходження, підтримка, розвиток людини в людині, розвиток у неї механізмів саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання та інших, необхідних для становлення самобутнього особистісного образу і діалогічного, безпечного засобу взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією [14, с.11-12].

Ключову роль в особистісно орієнтованій організації діяльності, без сумніву, відіграє надана учневі можливість вибору для нього як суб'єкта діяльності певних засобів просування до визначеної мети, тих, яким він надає

найбільшу перевагу, що, не порушуючи ходу пізнання, дозволяє йому усвідомити процес суб'єктивного вибору, відповідальності за цей вибір і його результат. А перші кроки для досягнення цієї мети закладаються в молодшому шкільному віці (О. Савченко, І. Бех та ін.).

Гуманітаризація освіти вимагає переходу початкової школи від інформаційної до *розвивально-діяльничної моделі* навчання. Зауважимо, що розвивальний, діяльничний характер передбачає відмову від механічного засвоєння навчального матеріалу, традиційного інформаційно-пояснювального підходу, орієнтованого на передачу готових знань. За такого підходу можлива реалізація головної мети школи, і зокрема її початкової ланки, – формування конкурентноспроможної особистості, що має внутрішню спрямованість «Я можу вчитися» та мотивацію «Я хочу вчитися».

Функціонування нової чотирирічної початкової школи, яка є якісно новою за цілями, змістом і методичним забезпеченням, об'єктивно зумовлює впровадження нових навчальних технологій. У зв'язку з цим перед педагогічною освітою виникла досить актуальна проблема підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійного використання навчальних технологій. Додамо, що актуальність означеної проблеми посилюється особистісно орієнтованою спрямованістю нових навчальних технологій, забезпеченням багатоваріантності способів досягнення результату, умінням учителя організувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердженням усіма засобами цінності емоційного благополуччя дітей та їхнього позитивного ставлення до навколишнього світу. Як зазначає у цьому контексті І. Жерносек, «зміни у змісті та структурі загальної середньої, і зокрема початкової, освіти...потребують розв'язання проблеми підготовки вчителя, який ...є суб'єктом особистісного і професійного зростання, вмє досягти нових педагогічних цілей» [15, с.7].

Упровадження інноваційних технологій навчання у сфері вищої школи передбачає предметну перебудову підходів до організації навчання вчителя – початківця. Безумовно, підвалиною професійної майстерності у вчительській діяльності визначається професійна компетентність. Проте домінантною при цьому вважаємо комунікативну діяльність, комунікативні вміння, які тісно пов'язані з іншими важливими структурними компонентами професійно- педагогічної діяльності, оскільки дидактична підсистема реалізується безпосередньо через комунікативну.

Зауважимо, що власне опанування спеціалістом комунікативною компетенцією дозволить реалізувати одне із важливих завдань сучасної освіти : «розвиток особистості і формування громадянина, здатного самостійно та вільно мислити і діяти» [16, с.2].

На наш погляд, готовність майбутнього педагога до комунікативної діяльності є не тільки результатом професійної підготовки студентів, а й її метою і важливим компонентом у формуванні особистості вчителя-вихователя. Студент, маючи чітку педагогічну спрямованість, формується не як майстер слова загалом, а як фахівець, який зможе виявити готовність реалізувати комунікативні вміння у педагогічній діяльності. Готовність

майбутнього вчителя до реалізації комунікативних умінь, використання їх як чинника педагогічного впливу є складною системою єдності структурних компонентів професійно-педагогічного спілкування. При цьому саме комунікативні уміння необхідні для організації педагогічно доцільних взаємних стосунків з учасниками педагогічного процесу.

Таким чином, сьогодення зумовлює необхідність пошуку нових підходів до професійного виховання студентської молоді, особливо майбутніх учителів, вимагає підготовки таких фахівців, найголовнішими рисами яких є освіченість, комунікативна компетентність, самостійність, професійна мобільність, висока духовність. При цьому «виникає необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей педагогічної освіти, перенесенні акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості, що постають водночас і як мета, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності» [17, с.35].

Література

1. Ушинський К. Д. Вибрані твори в 2-т., т.1. К.,1983, с.192-193.
2. Ушинський К. Д. Вибрані твори в 2-т., т.2. К.,1983, с.63.
3. Макаренко А. С. Вибрані твори, т.5. К.,1986, с.328-329.
4. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества. М.,1994, с.103.
5. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: навч. посібник. К., 1997. 302 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст. Освіта. 2002. 24 квітня – 1 травня.
7. Державна програма «Вчитель»: Інформ. зб. МО України. 2002. №10. С.4-22.
8. Занина Л. В., Меньшикова Н. П. Основы педагогического мастерства. Ростов-на Дону, 2003. 287 с.
9. Китайська О. Професійна мобільність учителя – вимога сучасної освіти. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини. К., 2005, с. 95-101.
10. Іванченко Є.А. Професійна мобільність майбутніх фахівців: навчально-методичний посібник. Одеса, 2004. 120 с.
11. Крижко В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою. Навч. посібник. К: Освіта України. 2005. 440 с.
12. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: К і С., 2004. 112 с.
13. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі. Ізмаїл: ІДТУ, 2007. 236 с.
14. Пилипенко В.Д., Коваленко О.А. Особистісно орієнтовані технології у школі. Харків, 2007. 160 с.
15. Жерносек І. П. Удосконалення науково-методичної роботи в сучасних загальноосвітніх школах, ліцеях і гімназіях: Монографія. К., 2001. 204 с.

16. Андрущенко В. Кому у вузі належить роль першої скрипки?. Освіта. 2000. 6-13 грудня.

17. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібник / О. М. Пехота, В. Д. Будає та ін. К., 2003. 240 с.

Завдання для самостійної роботи

1. Проаналізуйте шлях розвитку гуманістичної традиції в науці. Кому з вітчизняних педагогів належать праці з яскраво вираженою гуманістичною спрямованістю?
2. Наведіть приклади різних позицій на особистісно орієнтовану освіту.
3. Обґрунтуйте суть компетентнісного підходу до формування професійної мобільності майбутнього педагога.

Тема 3. Програмно-змістове забезпечення процесу формування професійно мобільного вчителя сучасної початкової школи

Мета: ознайомити магістрантів з програмно-змістовим забезпеченням формування професійно мобільного вчителя сучасної початкової школи через характеристику ключових позицій ОПП; розкрити роль та місце професійної мобільності на етапі становлення фахівця в процесі навчання у ЗВО.

Зміст лекції

1. Мобільність як важлива складова професіоналізму педагога, її місце на етапі становлення фахівця в процесі навчання у ЗВО. Державні стандарти підготовки фахівця.

Попередній аналіз змісту поняття «мобільність» дозволяє констатувати, що це – одна із сутнісних характеристик людини, яка проявляється в процесі праці, тобто професійній діяльності.

Водночас ми повинні ґрунтуватися на системному підході до досліджуваного феномена з точки зору педагогічної акмеології, яка розглядає професіоналізм як інтегральну якість особистості та діяльності різних категорій педагогічних працівників, його рівні, етапи, технології і чинники становлення в процесі професійної підготовки, перепідготовки, самовиховання і творчої самореалізації фахівця.

Розуміючи мобільність як важливу складову професіоналізму педагога розглянемо її місце на етапі становлення фахівця в процесі навчання у ЗВО у контексті реформування, модернізації вітчизняної системи освіти.

Одним із напрямів реформи передбачається створення розгалуженої системи безперервної освіти, що охоплює все активне життя особистості, підвищення її соціальної захищеності за рахунок ділового потенціалу і професійної мобільності.

Заслугою модернізації вищої освіти в державі на нинішньому етапі є прийняття Державних стандартів освіти, які розроблені з урахуванням

європейського рівня вимог до вищої освіти, де гуманістичне спрямування освіти знайшло особливе відображення.

Державні стандарти – це система державних вимог до рівня підготовки фахівця в масштабах освітнього простору всієї України, забезпечуючи той мінімум знань, навичок, умінь у галузі загальноосвітньої, загальнокультурної професійної компетентності.

Як відомо, державні стандарти освіти передбачають наявність трьох компонентів: державної, галузевої та компоненти навчального закладу.

У вищій освіті державна компонента визначає структуру переліку напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється освіта; професійна підготовка фахівців за певними освітньо-кваліфікаційними рівнями.

Галузева компонента Державних стандартів освіти базується на державній компоненті, включає до свого складу освітньо-професійну програму (ОПП).

Метою освітньо-професійної програми є підготовка висококваліфікованого, конкурентоспроможного фахівця, здатного до самостійної науково-дослідницької та практичної педагогічної діяльності у галузі початкової освіти, формування системи знань, фахових умінь та професійно значущих якостей, що уможливають високий рівень педагогічної компетентності, забезпечують ефективність педагогічної взаємодії при вирішенні нестандартних завдань і проблем інноваційного та дослідницького характеру у професійній діяльності.

Освітньо-професійна програма є практично орієнтованою, ґрунтується на дидактичних технологіях сучасної педагогічної науки та результатах сучасних наукових досліджень у сфері інноваційних форм навчання педагогіки та методики.

Основний фокус освітньої програми та спеціалізації – формування й розвиток професійної компетентності для здійснення дослідницької та інноваційної діяльності у галузі початкової освіти з урахуванням сучасних євроінтеграційних процесів в освіті. Ґрунтовне засвоєння навчальних дисциплін із широким застосуванням практичної підготовки, методик викладання і навчання освітніх галузей у початковій школі, відповідним проєктуванням освітнього процесу.

ОПП акцентована на високому рівні професійної підготовки, глибоких знаннях із методології наукових педагогічних досліджень, забезпечення умов для практичного освоєння технологій викладання педагогічних дисциплін, інноваційних та альтернативних педагогічних технологій. Об'єктом професійної діяльності є науково-педагогічна та викладацька діяльність. Програмою передбачено: навчальні дисципліни, що формують загальні та фахові компетентності; дисципліни вільного вибору, виробнича та науково-дослідна практика, а також державна атестація – комплексний іспит з дисциплін професійної підготовки та захист випускної кваліфікаційної роботи.

Серед фахових компетентностей передбачена **ФК 08. Самоосвітня** – готовність до постійного професійного самовдосконалення; прагнення до

критичного переосмислення свого професійного і соціального досвіду; готовність до постійного саморозвитку; можливість здійснювати подальше навчання з високим ступенем саморегулювання; здатність до продовження освіти, самостійного навчання протягом усього життя, до зміни наукового та науково-виробничого профілю діяльності; самоосвіта на основі рефлексії і самооцінки; здатність критично оцінювати результати роботи і досліджень; здатність до творчості, генерування інноваційних ідей, до самореалізації, у тому числі в новітніх галузях знань, найбільш значущих сферах професійної діяльності та суспільного життя; прагнення до професійного і особистісного вдосконалення.

До програмних результатів навчання віднесено:

ПРН 1. Здатність демонструвати глибокі знання в галузі педагогічних наук та використання їх методів у різних видах наукової та педагогічної діяльності. Застосування філософських ідей у власних дослідженнях. Глибоке розуміння ролі науки, освіти і культури в розвитку цивілізації, знання структури, форм і методів наукового пізнання, їх еволюції, методології наукових досліджень; здатність кваліфіковано пояснити категоріальні педагогічні поняття; знання правових та етичних норм, які регулюють міжособистісні відносини у професійних колективах. Сформованість світоглядних позицій і переконань у пріоритетності завдань початкової освіти для формування особистості та прогресивного розвитку суспільства.

ПРН 2. Здійснювати самостійну науково-дослідницьку діяльність, вивчати, узагальнювати і проваджувати в навчальний процес нові форми, методи і технології навчання та досягнення сучасної теорії управління.

ПРН 3. Здатність виявити уміння та компетенції для забезпечення ефективної підготовки фахівців початкової освіти, а також усвідомити нерозривність єдності успішної професійної діяльності з обов'язковим дотриманням усіх вимог безпеки праці у конкретній галузі; стресостійкість. Здатність реалізовувати освітні стандарти та впроваджувати нові освітні технології у підготовку майбутніх фахівців початкової освіти.

ПРН 4. Здатність продемонструвати глибокі знання та розуміння основних теоретичних дисципліни в обсязі, необхідному для розв'язання професійних науково-дослідницьких і науково-педагогічних завдань; загальноосвітніх та педагогічних дисциплін; сучасних технологій професійної педагогічної освіти. Спроможність працювати самостійно та в групі, вміння отримати результат в умовах обмеженого часу з наголосом на професійну сумлінність та унеможливлення плагіату; уміння ефективно користуватися науковою та довідковою літературою, а також аналізувати стан справ із питань своєї спеціальності; спроможність самостійно проводити науково-дослідницьку роботу, пов'язану з організацією й управлінням закладами освіти; аналізувати, інтерпретувати і представляти результати науково-дослідницьких і практичних робіт за затвердженими формами. Здатність ставити і вирішувати на основі наявних даних прикладні завдання, пов'язані з використанням сучасних освітніх технологій у професійній педагогічній підготовці.

ПРН 7. Здатність брати відповідальність за власну стратегію професійної поведінки, результати своєї професійної діяльності та діяльності підлеглих. Здатність до постійного професійного вдосконалення в умовах інформаційного середовища (підвищення рівня іншомовної та ІКТ-компетенції).

ПРН 10. Уміння підвищувати власний професійний рівень, вдосконалювати кваліфікацію; логічно будувати педагогічний процес. Уміти аналізувати досвід роботи, здійснювати самоконтроль, самооцінку, саморегуляцію, виділяти та долати недоліки в професійній діяльності. Уміти використовувати наукові знання в процесі професійної педагогічної підготовки.

З огляду на те, що «освітня парадигма зараз прогресивно змінюється: від інтелектуалізму, раціоналізації та прагматизму Заходу, українська педагогічна думка все динамічніше повертається в бік духовності, її пріоритетну над інтелектуальним компонентом у навчанні та вихованні» [4, с.183], процес формування професійної мобільності, на нашу думку, повинен ґрунтуватися на природі цих змін, ураховуючи основні засади нової моделі освіти.

Мобільний фахівець повинен являти собою людину як універсум (Всесвіт, мікрокосм). У цьому контексті важливим є врахування таких компонентів освітньої парадигми:

а) освіта як формування культури універсального знання, де освітня культура розглядається як цінність у вигляді розширеного простору знань про світ;

б) освіта як формування культури універсальної діяльності, де культура породжується, закріплюється та транслюється у вигляді стійких конструкцій-норм;

в) освіта як формування універсальної інтелектуальної діяльності [4, с.182].

Знання та професійні, особистісні якості, якими повинен володіти випускник, мають бути фундаментальними, професійними, водночас система їх відкритою і динамічною.

Професійна мобільність залежить при цьому як від індивідуальних, особистісних детермінант, так і професійних.

Відтак, у структурі професійної мобільності, варто передбачити вищезазвані якості, а також наступні: відповідальність, впевненість у собі, спрямування на успіх у роботі, швидкість реакції, відвертість по відношенню до нового, швидка орієнтація у чисельних освітньо-виховних технологіях, ініціативність, здатність оволодівати системою нових знань (наявність не їх максимуму, а мобільності).

Вбачаємо необхідним формування позитивної «Я-концепції» як важливого складника професійної мобільності. Водночас ми підтримуємо думку М. Дьяченка [5], що професійно мобільний випускник повинен бути готовим до різних видів діяльності, координації різних типів діяльності при збереженні свого «Я».

Розробка цілісного уявлення про професійну мобільність вимагає з'ясування чинників впливу на її вияв. Серед них ми виділяємо *соціально-економічні, психологічні, педагогічні*.

Соціально-економічні чинники пов'язані з суспільним визнанням педагога, значення його праці, створення належних соціально-побутових, економічних умов для праці (зарплата, забезпечення житлом, умов для оздоровлення, надання пільг тощо), творчої самореалізації педагога.

Психологічні чинники, передусім, пов'язані з внутрішнім станом особистості, її емоційним благополуччям, комфортністю в колективі, професійною адаптацією, можливістю появи чи прояву професійної дезадаптації в окремих педагогів.

Педагогічні чинники пов'язані з професійно-педагогічними вміннями, знаннями, якостями, з характером педагогічних технологій та методів формування мобільності, самовихованням, самоосвітою. При цьому у контексті акмеології мобільність доцільно розуміти як одну із важливих якісних характеристик професіоналізму педагога та його прояву, оскільки саме мобільність є віддзеркаленням продуктивності, ефективності професійної діяльності, вищим рівнем активності як особистісної, творчої, так і соціальної.

2. Структурні компоненти мобільності на всіх рівнях підготовки фахівця.

Аналіз поняття «професійна мобільність» дозволяє розглядати його як одну із сутнісних характеристик людини, що проявляється у професійній діяльності, важливу складову професіоналізму педагога, його професіоналізації – «формування позиції, інтеграції особистісних і професійних якостей у процесі виконання обов'язків», як відображення процесу «саморозвитку людини протягом життя, в межах якого відбувається становлення специфічних видів суб'єктної активності особистості на основі розвитку й структурування сукупності професійно орієнтованих характеристик, що забезпечують реалізацію функцій пізнання, спілкування і регуляції в конкретних видах діяльності та на різних етапах професійного шляху» [7, с.13 – 14].

За такого підходу до сутності професійної мобільності педагога вважаємо доцільним акцентувати на її поліфункційності. По-перше, призначення професійної мобільності вчителя полягає в актуалізації розвитку внутрішніх механізмів людини, передусім її готовності (до дії, вчинку, прояву активності, емоційно-вольових зусиль тощо), як системи професійно важливих компетенцій і адаптивності, що визначається сукупністю адаптивно важливих особистісних якостей. По-друге, професійна мобільність впливає на діяльність спеціаліста, спричиняє зміни у ставленні до результатів своєї праці відповідно до вимог часу, в самооцінці, активізації процесу перетворення, новому баченні себе у професії.

У контексті професіоналізації майбутнього вчителя професійна мобільність є «складним процесом взаємодії потреб, інтересів, стимулів..., настанов,

ціннісних орієнтацій і мотивів. Наслідком цього є певний тип мобільної поведінки...» [4, с.56] вчителя. Сказане дає підстави стверджувати, що професійна мобільність – складне системне утворення, інтегративна якість особистості та діяльності педагога, що формується і виявляється в процесі професійної підготовки, перепідготовки, самовиховання та творчої самореалізації фахівця, тобто розуміється як можлива стратегія професіоналізації педагогічних кадрів у контексті стандартизації освіти. У зв'язку з цим нам видається цілком правомірним звернення до професіограми як стандартизованої характеристики, що віддзеркалює систему вимог, які ставить професія до людини, і зумовлюється загальноприйнятими підходами до професії вчителя взагалі, початкової школи зокрема.

Професіограма у відповідних блоках: I блок – *загальні особистісні* є своєрідним «паспортом», що містить сукупність особистісних якостей, педагогічних і спеціальних знань та вмінь, необхідних учителю і які слід розвивати у процесі фахової підготовки та самовиховання. Вона є нормативним документом, який акумулює фахову специфіку, зокрема вчителя початкової школи, віддзеркалену *якості* (науковий світогляд, духовність, висока професійна підготовка, широка ерудиція і культура, відкритість до новацій, щирість почуттів, любов до дітей, чуйність, доброта, життєрадісність, оптимізм, інтерес до знань, педагогічний такт, педагогічне спілкування, педагогічний імідж тощо), II блок – *професійні знання* (методологічні основи педагогічної діяльності, зміст та організація навчання у початкових класах, основні напрями й перспективи розвитку педагогічної науки і передового педагогічного досвіду тощо), III блок – *вміння і навички* (виявляти і формувати у руслі суспільної спрямованості особистості мотивацію навчання і поведінки учнів, гуманістичні відносини, оптимістичну самооцінку, самоконтроль, формувати загальні прийоми розумової діяльності, необхідні для успішного розв'язання навчальних завдань, спостережливість, пізнавальну активність, навички самостійної навчальної діяльності тощо), що корелює із своєрідністю професійної мобільності як іманентно властивої якості саме вчителя початкових класів.

Крізь призму вищезазначеного при підготовці вчителя у ЗВО, коли закладаються стереотипи навчально-професійної і професійної діяльності, здійснюється активний пошук можливостей особистісного розвитку, системи ціннісних орієнтацій, моделюється образ майбутньої праці, важливо створити середовище формування індивідуальної професійної мобільності майбутнього педагога школи першого ступеня. Із таких позицій є підстави розглядати професійну мобільність як складне індивідуально-технологічне утворення, що інтегрує дві підсистеми. По-перше, **якості особистості**, що визначають професійну мобільність, розвивають внутрішні потреби в цій якості (суб'єктивний чинник); по-друге, **середовище**, в якому формується індивідуальна професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів (об'єктивний чинник).

Деталізуємо **якості особистості** професійно мобільного вчителя початкової школи:

а) **професійна придатність** як виявлення стійкості, внутрішньої мотивації до професійної діяльності, професійної задоволеності (на цей час і у процесі професійного розвитку), що виражається у професійній спрямованості особистості вчителя школи першого ступеня через

професійне покликання: професійне світосприйняття (самоідентифікація); усвідомлення значущості професії; виявлення сукупності необхідних професійно-психологічних якостей, позитивного ставлення до себе як до майбутнього педагога-професіонала та ін.; розуміння цільових та ціннісних орієнтацій особи, необхідних у професійному розвитку; самовідповідність вимогам професії, її мотивам, нахилам, задоволеність працею у фаховій діяльності. Внутрішніми усвідомленими спонуками до мобільності при цьому є відповідна мотивація – ціннісні орієнтації особистості: світоглядні норми, уявлення, ідеали, матеріальні чи ідеальні предмети, здатні задовольнити потреби та інтереси фахівця тощо; сила мотивації і спрямованість мотивації (змістова характеристика мотиваційних процесів, що може проявлятися залежно від поставлених цілей; орієнтування фахівця не просто на виконання окремих професійних функцій, а на оволодіння цілісним змістом педагогічної діяльності шляхом формування вмотивованих ліній поведінки й розвитку);

професійні інтереси, наміри, прагнення: потреба в кар'єрному зростанні; усвідомленість перспективи, зони найближчого власного професійного розвитку (саморозвитку), здатність щодо її реалізації; усвідомлення власного професійного статусу; прагнення до індивідуального самовираження, самореалізації, власної самобутності засобами професії;

професійна працездатність: володіння професійною гнучкістю і адаптивністю до зміни напрямку, змісту роботи, керівництва, оточення, умов праці тощо; прагнення до творчості; професійна відкритість щодо постійного навчання, накопичення досвіду, змін; наявність особистісно-професійного потенціалу, креативних ресурсів: спроможність досягти необхідного і прогнозованого рівня особистісно-професійних якостей, знань, умінь;

б) **професійно важливі якості:**

- особистісні (індивідуальний імідж, адаптивність, самостійність, комунікативність, оперативність мислення, цілеспрямованість, відповідальність, критичність мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, самоконтролю; гнучкість, пластичність розуму як психологічний феномен, що проявляється в проблемній ситуації через вироблення чи прийняття нових, оригінальних підходів щодо її розв'язання, доцільне вар'ювання способів дій, легкість перебудови знань чи фахових навичок, пластичність поведінки, що характеризує рівень не тільки когнітивного, але й цілісного особистісного розвитку як оптимальна умова, необхідна для професійного розвитку вчителя, його педагогічної гнучкості);

- у професійному середовищі (здатність концентруватися, спрямовувати себе на виконання певного завдання, планувати роботу, організовувати, мотивувати, оцінювати; емоційна стабільність);

- щодо характеристики діяльності (креативність, рефлексивність, оптимальні дії у нестандартних ситуаціях, цілетворення і цілереалізація, винахідливість та здатність прогнозування, готовність керувати колективом і самим собою);

в) **професійна культура** (коректність, порядність, толерантність, поміркованість, контактність, культура мовлення, етика спілкування, уважність, дисциплінованість, старанність, відповідальність);

г) **академічна мобільність** (мобільність знань, здатність навчатися, накопичувати, поновлювати знання, творчо застосовувати професійний досвід (активність, цілеспрямованість, систематичність і результативність підвищення професійних знань, умінь та навичок), реалізувати і підтримувати нове в освітянській сфері, виявлення професійної відкритості навчанню у поєднанні з самостійними творчими успіхами);

д) **професійна компетентність** (наявність базових професійних знань, умінь, навичок, спроможність визначати й набувати необхідних (адекватних, продуктивних) знань (навіть за межами спеціальності / кваліфікації), приймати оптимальне рішення у проблемних ситуаціях, управляти власним професійним потенціалом з метою досягнення максимальної ефективності у роботі (самореалізація у професії), «здатність до складних культуродоцільних дій, якими є набуті компетентності» [7, с. 56], професійний досвід.

Об'єктивний чинник професійної мобільності (**середовище**) зумовлює вплив на такі процеси: професійна орієнтація (індивідуальна орієнтованість на професію вчителя, професійне самовизначення), професійний вибір (профвідбір при посадовому підвищенні, при складанні кадрового резерву, врахування планів професійної освіти (підвищення кваліфікації, стажування), професійна адаптація, професійна мотивація (забезпечується професійним середовищем), професійна активізація (стимулювання, оцінка, атестація тощо), професійна освіта, навчання, виховання.

Зауважимо, означені процеси мають місце й у період допрофесійної підготовки майбутнього фахівця, на етапі суто професійного навчання, а також активізації його міжпрофесійної мобільності за межами безпосередньої професійної діяльності.

Додамо, що у структурі досліджуваного феномену вищезазначені підсистеми взаємопов'язані і взаємозумовлені, взаємозалежні. Поділяючи думку науковців щодо сутнісної характеристики професійної мобільності службовців у галузі державного управління та державної служби в Україні (О. Оболенський, І. Шпекторенко, С. Хаджирадева та ін.), і трансформуючи її в русло дослідження, ми розглядаємо поняття «професійна мобільність учителя школи першого ступеня» як системно-інтегративне явище, що віддзеркалює його можливості стати мобільним у професійному відношенні завдяки тісному взаємному впливу об'єктивного (середовище, кадрова політика тощо) і суб'єктивного боків (особистісні якості), ступінь їх результативності, досягнення [10, с.268].

Зазначимо, що професійна мобільність як результат взаємодії суб'єктивної та об'єктивної реальності в мотиваційній сфері педагога визначає динаміку

процесів, їх адекватність реальній ситуації, водночас їх змістову і смислову спрямованість. Ця суб'єктивна змінність, на думку І. Василенко, сприяє відкритості вчителя сучасним вимогам суспільства і професії, а також полегшує протікання творчих процесів щодо самовдосконалення і конструювання нової об'єктивної реальності [1, с.34].

Вищевикладене дає підстави розглядати структуру професійної мобільності вчителя школи першого ступеня як модель (модель – це зразок, що відтворює, імітує будову та дію будь-якого об'єкта, а, відтак, використовується для отримання нових знань про об'єкт [80]). Вочевидь, модель виступає, по суті, штучною системою, котра віддзеркалює основні властивості досліджуваного об'єкта-оригіналу [6], що включає якості особистості педагога, його діяльність і процес самовдосконалення, відображає технологію набуття ним професійної компетентності, професіоналізму, можливість стати мобільною особою, активізуючи власні потенційні задатки, якості у сприятливому освітньому професійному середовищі. При цьому на рівні якостей особистості можна виділити: відкритість щодо змін, здатність до самопізнання, самокритичність, цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність. На рівні характеристик діяльності виокремлюємо такі: вміння прогнозувати, досягати успіхів, гнучкість, творчість. На рівні процесів самовдосконалення – чітке уявлення про свої можливості (ідеальні і реальні), вміння співвідносити реальну ситуацію на ринку праці зі своїми цілями, вміння мобілізувати зусилля на зміну ситуації, передбачати можливі результати, бути готовим до змін.

Принагідно зазначимо, що структурування процесів, які відбуваються в освітньо-виховному (професійному) середовищі є певною мірою ідеалізованим, оскільки умови реалізації професійного потенціалу майбутнього вчителя початкових класів повинні бути максимально сприятливими, набуваючи ознак чинника формувального впливу, поєднуючи в собі як освітні пріоритети, так і індивідуальні інтереси майбутнього фахівця в контексті його ставлення до суспільних вимог щодо обраного фаху, до професійної діяльності в цілому.

Таким чином, вищезазначене дозволяє конкретизувати педагогічну сутність поняття «професійна мобільність учителя школи першого ступеня», виокремивши компоненти, що охоплюють різні напрями та сфери його діяльності:

- **особистісний** – системоутворювальний – проявляється у таких інтегративних характеристиках, як: особистісно-позиційне ставлення до майбутньої професійної діяльності (позитивна Я-концепція, індивідуальний імідж – «Я-імідж», професійний інтерес, ціннісні орієнтації, самоактуалізація – вищий рівень мотивації; самоактивізація); особистісно-професійні якості (адаптаційна активність, оперативність, відкритість до змін; самостійність; цілеспрямованість);

- **когнітивний**, що віддзеркалює розуміння студентами важливості процесу формування професійної мобільності вчителя школи першого ступеня, знання його особливостей; критичність мислення, усвідомлення

необхідності суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що базується на дитиноцентризмі із урахуванням вікової специфіки дітей молодшого шкільного віку; можливість набуття ознак професійної мобільності, забезпечення випереджувального розвитку, вихованості (високий рівень загальної культури, професійна компетентність);

- **процесуально-поведінковий**, пов'язаний із удосконаленням умінь та навичок у галузі самопізнання, самоідентифікації (з визначеним соціальним, професійним, культурним, освітнім середовищем); рефлексія, саморефлексія; ступінь оволодіння аналітико-діагностичними, організаційно-конструктивними, прогностичними, рефлексивними вміннями; готовність до змін. Це вимагає з боку майбутнього спеціаліста реальної дії, вчинку, адекватної поведінки, вироблення професійної звички.

Література

1. Василенко И. В. Социокультурная мобильность как философская проблема: дис...канд. филос. наук: 6.09.00.11. Волгоград, 1996. 153с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і гол. ред. В.Т.Бусел]. К.: Ірпінь: Перун, 2004. 1440с.
3. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності. К., 2005. 224с.
4. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. Минск: Университетское, 1985. 206 с.
5. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. Минск, 1993. 296с.
6. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія. Донецьк: Юго-Восток, 2009. 375с.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: колективна монографія / [Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Локшина О.І., Овчарук О.В., Паращенко Л.І., Пометун О.І., Савченко О. Я., Трубачева С. Е.]; під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. 112 с.
8. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти. Навч. посібник. К.: Освіта України, 2005. 440с.
9. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся. Вопросы психологии. 1984. №1.
10. Оболенський О. Державне управління і державна служба: сучасні напрями розвитку. Одеса: БАХВА, 2003. 316с.
11. Педагогическая психология / Под ред.. Н. В. Ключевой. М., 2003. 400 с.
12. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под ред. А. А. Бодалева и др. М., 2002. 585с.

Завдання для самостійної роботи

1. Ознайомтесь з освітньо-професійною програмою (ОПП) підготовки фахівців спеціальності 013 «Початкова освіта» і зробіть висновки, наскільки повно вона враховує формування усіх компонентів професійної мобільності вчителя початкових класів. Подайте свої пропозиції щодо посилення змістового наповнення формування професійно мобільного вчителя-початківця.

Тема 4. Професійна мобільність – важлива особистісно-професійна якість учителя сучасної початкової школи

Мета: познайомити магістрантів із сутнісною характеристикою поняття «професійна мобільність» як важливою особистісно-професійною якістю учителя сучасної початкової школи, особливостями змісту діяльності вчителя нової української школи в умовах модернізації вітчизняної освіти.

Зміст лекції

1. Сутність поняття «професійна мобільність»

В сучасних умовах важливими якостями працівника сфери освіти стають його здатності швидко діяти, приймати рішення, орієнтуватися в обстановці, оперативно виконувати завдання, успішно адаптуватися в умовах мінливої професійної діяльності, серед яких: інформатизація освіти, що виражається в розширенні спектра сучасних технічних засобів навчання та програмних продуктів; перехід на освітні стандарти нового покоління, що передбачає суттєві зміни в науково-дослідній та методико-технологічній складових діяльності вчителя; впровадження інноваційних технологій навчання (дистанційних, проектних) тощо [2, с. 72].

Гнучкість співробітника, його здатність адаптуватися до нових умови роботи визначається як професійна мобільність.

Поняття «професійна мобільність» активно розробляється в сучасній науці. І якщо соціологія переважно досліджує характер протікання процесів професійної мобільності, що виражаються в здатності людини переучуватися протягом життя, змінювати рід занять, опанувати нову професію, то об'єктами психолого-педагогічних досліджень виступає: проблема підготовленості або схильності особистості до зміни або видозміни професійної діяльності; інтерпретація мобільності як особистісної якості людини, що виражається в здатності змінювати себе в нових умовах діяльності відповідно до власних потреб, поглядів, цілей і призводить до творчої реалізації людини в житті, в професії [2, с. 74].

Л. Горюнова інтерпретує психолого-педагогічний контекст вивчення професійної мобільності як триєдність наступних складових:

1) якості особистості, що забезпечують внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових загальних компетенцій;

2) діяльність людини, що детермінована мінливими подіями навколишнього середовища, результатом якої виступає самореалізація людини в професії і житті;

3) процес перетворення людиною самої себе і навколишнього її життєвого та професійного середовища [1, с. 116].

У психолого-педагогічних дослідженнях поняття «професійна мобільність» визначається як в широкому сенсі, стосовно особистості фахівця взагалі, так і у вузькому, стосовно особистості фахівця всередині професії («внутрішньо професійна мобільність»).

Внутрішньо професійна мобільність може, як і соціальна мобільність (П. Сорокін), бути вертикальною і горизонтальною.

Вертикальна внутрішньо професійна мобільність виражається в зміні посадового статусу працівника сфери освіти (вчитель – заступник директора – директор освітньої організації).

Горизонтальна внутрішньо професійна мобільність – зміна спеціальності всередині професії, виконання широкого спектру суміжних з безпосередньою професійною діяльністю видів робіт [4, с. 45].

Отже, розглядаючи професійну мобільність вчителя Нової української школи в вузькому, «внутрішньо професійному» сенсі, визначимо її як динамічну інтегративну якість особистості, що виражається в усвідомленні необхідності безперервної професійної самоосвіти, в готовності до успішної професійної адаптації і творчої самореалізації в мінливих умовах здійснення професійної педагогічної діяльності.

2. Структурно-компонентний склад професійної мобільності сучасного педагога

Виявлення структури професійної мобільності вчителя Нової української школи передбачає вирішення як мінімум трьох дослідницьких завдань:

1) вивчення накопиченого досвіду структурування поняття професійна мобільність фахівця в психологічних і педагогічних дослідженнях;

2) виявлення особливостей змісту діяльності сучасного вчителя Нової української школи в нових умовах;

3) конкретизація структури професійної мобільності стосовно до вчителя [4, с. 46].

Вирішення першого із означених вище завдань показало, що в сучасній науці не склалося єдиного підходу до розуміння структури професійної мобільності фахівця.

Узагальнення точок зору авторів на структуру професійної мобільності фахівця дозволяє виділити дві групи досліджень.

Автори досліджень, віднесених до першої групи, пропонують розглядати структуру професійної мобільності як сукупність компонентів, інтегруючих набір особистісних якостей, розвиток яких і призводить, в кінцевому рахунку, до її формування:

- *мотиваційний* – сформована внутрішня потреба в професійній мобільності, що включає в себе прагнення до ефективного кар'єрного росту на основі наявних знань;
- *базовий* – індивідуально-типологічні, психофізіологічні властивості, особистісні якості і властивості, інтелектуальні властивості;
- *суб'єктний* – усвідомлення необхідності зміни професії, спеціальності тощо, вибір шляхів реалізації даного рішення (готовність до прояву професійної мобільності);
- *конативний* – поведінкові реакції, конкретні зовнішні дії (Е. Зеер, М. Кормильцева) [2, с. 75].

Другу групу складають дослідження, автори яких представляють структуру професійної мобільності у вигляді комплексу конкретних якостей і властивостей особистості: відкритість новому, активність, адаптивність, комунікативність, креативність; готовність до нововведень, інтелектуальна лабільність, креативність, рефлексивність, наднормальна активність; активність, готовність, адаптивність, креативність; активність, адаптивність, креативність тощо [1, с. 39].

Отже, незважаючи на наявність певних відмінностей в розумінні структури професійної мобільності фахівця, є стабільні структурні одиниці, наявність яких в тій або іншій інтерпретації простежується в більшості робіт: відкритість новому, адаптивність, активність, креативність, рефлексивність, готовність.

3. Особливості змісту діяльності вчителя нової української школи в умовах модернізації вітчизняної освіти

У практиці роботи вчителя традиційно виділялися три види діяльності: викладання, виховна робота, методична робота. Однак у нових соціокультурних умовах вони не тільки наповнюються іншим змістом, але і доповнюються видами діяльності, які раніше носили необов'язковий, рекомендаційний характер: дослідницька діяльність, позаурочна робота, тьюторство.

Методологічні орієнтири, закладені в нормативних документах, що регламентують діяльність сучасної школи, зумовили перехід від моделі «учитель – транслятор знань» до моделі «учитель – дослідник». Ця модель викладання має на увазі готовність вчителя провести дитину по шляху пізнання, здатність забезпечити високу пізнавальну активність і самостійність учнів на основі технологій, які базуються на діяльнісному підході.

Ефективність роботи вчителя залежить від його умінь проектувати здоров'язберігаюче розвиваюче освітнє середовище; проектувати і реалізовувати різнорівневі освітні програми з предметів; забезпечувати варіативну складову навчання (розробляти і реалізовувати програми курсів за вибором); вибудовувати освітній процес з урахуванням індивідуальних особливостей учнів; проектувати «діяльнісний» урок; оптимально використовувати можливості сучасних технічних засобів навчання та

інформаційних технологій; проектувати і супроводжувати проектно-дослідницьку діяльність учнів і т. ін. [4, с. 51].

Методична робота вчителя в сучасних умовах не зводиться до вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду, а являє собою системну роботу з професійного саморозвитку.

Вона забезпечує вирішенні двох ключових завдань:

1) підвищення професійної кваліфікації та науково-методичного рівня вчителя, його безперервний професійний розвиток;

2) забезпечення освітнього процесу науково обґрунтованими і методично грамотними засобами навчання (планами, програмами, навчальною та навчально-методичною літературою, інформаційними та традиційними засобами навчання та діагностики результатів і т. ін.) [4, с. 53].

Отже, у нових умовах методична робота органічно пов'язана з дослідницькою діяльністю вчителя, яка, з одного боку, спрямована на аналіз і корекцію проблем, що виникають у професійній діяльності та потребують своєчасного науково обґрунтованого вирішення, з іншого, забезпечує накопичення досвіду і розширення інструментарію не тільки здійснення самостійного наукового дослідження, але і ефективного управління проектно-дослідницькою діяльністю учнів.

Література

1. Горюнова Л. В. Научно-педагогические проблемы развития профессиональной мобильности специалиста. Ростов н/Д, 2005. 180 с.

2. Зеер Э. Ф. Социально-личностные компетенции и профессиональная мобильность как целевая ориентация образования / Зеер Э.Ф., Кормильцева М.В. Сибирский педагогический журнал. 2009. № 10. С.72- 78.

3. Кипина О. А. Профессиональная мобильность педагога. Педагогическое образование и наука. 2009. № 1. С. 81-84.

4. Онищук Л. А. Теоретико-методологічні засади конструювання та реалізації змісту освіти. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр., 2016. Вип. (12). С. 45-53.

Завдання для самостійної роботи

1. На основі проаналізованого матеріалу змодельуйте «портрет» професійно мобільного вчителя НУШ.

2. Розробити сценарії проведення ділових ігор з навчальних дисциплін «Методика виховної роботи», «Педагогічна майстерність», провідною ідеєю яких є теза «Професійна мобільність – виключно важлива інтегративна особистісно-професійна якість учителя сучасної початкової школи».

Тема 5. Освітнє середовище вищої школи як чинник формування професійно мобільного вчителя сучасної початкової школи

Мета : обґрунтувати, що педагогічне середовище ЗВО є тим освітнім полем, де сконцентровані різноманітні умови впливу на професійне становлення майбутнього фахівця, якісного формування його професійної мобільності.

Зміст лекції

1. Діалектика педагогічного процесу в освітньому середовищі ЗВО.

Освітнє середовище ЗВО як різновид соціального середовища є тим освітнім полем, мікросередовищем (стосовно широкого поняття «соціальне середовище»), де сконцентровані різноманітні умови впливу на професійне становлення майбутнього фахівця.

Передусім ми розглядаємо навчальне середовище ЗВО із властивими йому ознаками чинника формувального впливу, оскільки саморозвиток, формування фахівця, в тому числі його професійної мобільності, повинне ґрунтуватися на моральній основі, тобто у контексті його особистісного (внутрішнього) ставлення до майбутньої діяльності, до суспільства.

Заклад вищої освіти як соціальний інститут є сполучною ланкою між студентом і суспільством. З іншого боку, щодо особистості студента як соціального суб'єкта ЗВО є соціальним простором, який створює йому умови для розвитку, соціалізації особистості. І тут має значення все: умови, чинники, відносини, в яких живе, спілкується, навчається, виховується особистість, які по-різному впливають на її свідомість, поведінку, вчинки, діяльність. При цьому важливими є також соціально-психологічні процеси та механізми як інтегрувальні (спільні потреби, інтереси, цілі, настрої, традиції, думки), так і диференціальні (лідерство, самоствердження, виділення в колективі окремих груп, конфлікти тощо).

Зауважимо, що домінантними в студентському колективі є дві ознаки: спільна навчальна діяльність і вік.

Відомо, що навчальна діяльність полівмотивована, оскільки процес навчання здійснюється не в особистому вакуумі, а в складному взаємозв'язку соціально зумовлених процесів. Тому основною проблемою будь-якої професійної освіти є перехід від навчальної діяльності студентів, що актуально здійснюється, до засвоєння ними змісту професійної діяльності. З позиції загальної теорії діяльності, такий перехід йде насамперед по лінії трансформації пізнавальних мотивів студента у професійні мотиви фахівця.

Ефективність впливу компонентів освітнього середовища буде залежати від сформованості готовності прийняти професійні, моральні, загальнолюдські педагогічні цінності і норми, правила студентського співжиття.

Зауважимо, що процес становлення фахівця під впливом різноманітних елементів освітнього середовища відбувається згідно *із законами діалектики*.

По-перше, на сучасному етапі в освіті яскраво простежується дія *закону єдності і боротьби протилежностей* (нові вимоги реального життя,

входження освіти в європейський простір, орієнтація на сучасний ринок праці, потреба активно діяти, швидко приймати рішення, навчатися впродовж життя; зростаючі потреби інформаційного суспільства з одного боку, а з другого – відставання педагогічної практики, невідповідність технологій та методик новим вимогам, відсутність достатньо підготовлених кадрів, недостатність дидактико-інформаційного забезпечення тощо).

По-друге, в освітньому середовищі ЗВО закономірною є дія **закону переходу кількісних змін у якісні виміри**: поступово нагромаджуючись знання, вміння, навички, ціннісні орієнтації, потреби, стиль діяльності зазнають якісних змін, що є результатом цілеспрямованих, послідовних і планованих педагогічних впливів. Зауважимо, що результативність впливів не одразу видно, однак із часом та чи інша якість, уміння, навички, компетенції набувають стійкого характеру. Наприклад, значна частина студентів-першокурсників не має достатніх навичок працювати в бібліотеці, не вміють працювати з каталогом; мають труднощі у підборі літератури, самостійному її аналізі, в оволодінні науковими поняттями, складанні анотацій, написанні рефератів. Старшокурсники ж не відчують подібних труднощів. Отже, дія цього закону виявляється в тому, що нові форми, умови життя заперечують вже усталені.

Зазначимо, що науково обґрунтована система педагогічного процесу у сучасній вищій школі орієнтується на **співвідношення категорій загального, цілого, часткового**. Це, на нашу думку, попереджує прояв функціоналізму, уможлиблює врахування того, що окремі педагогічні чинники, заходи не впливають на формування особистості фахівця в цілому. Означені філософські категорії орієнтують на співвідношення міжнародних стандартів і єдиного європейського стандарту, національних пріоритетів і загальнолюдських цінностей, використання традиційних та новітніх технологій, формування професійних якостей і розвиток індивідуальних здібностей особистості, природної обдарованості, загальнонаціональних та регіональних особливостей та умов підготовки фахівця.

У контексті означеної проблеми особливого значення набуває звернення до філософської категорії «міра», яка передусім виявляється у **принципі оптимальності**, «міри» щодо вибору методів, форм та конкретних педагогічних впливів, явищ. А взаємозв'язок категорій «суть» та «явище» зобов'язує до скрупульозного аналізу педагогічних фактів у системі цілісної педагогічної дійсності, щоб дійти до суті, не допустити помилки у виборі «мір» (ступенів) педагогічного впливу.

Принагідно зазначимо, що одна й та ж суть має чимало взаємопов'язаних форм прояву. Єдність змісту і форм у практиці формування професійного педагога потребує адекватних форм реалізації тих чи інших видів діяльності. Своєю чергою категорія «необхідність» вимагає пошуку і врахування закономірностей педагогічного процесу, зокрема закономірних зв'язків між функційними компонентами. Так, зміст освітнього процесу у ЗВО закономірно зумовлений завданням підготовки кваліфікованого фахівця.

Врахування діалектики педагогічного процесу в освітньому середовищі закладу вищої освіти, успішне формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів зобов'язує забезпечення органічної єдності знань основ навчальних предметів різного циклу, особливо педагогічного з методологічними, культурологічними, рефлексивними знаннями, опори на досвід студента й викладача. Як справедливо зазначає Т. Гуменникова, «саме ці «надпредметні» знання дозволяють змістити акценти в змісті освіти з цінностей «кінцевого продукту» на самоцінність самого процесу їх отримання, на механізми саморозвитку особистості» [1, с.80].

2. Оволодіння комунікативною компетенцією як важливий напрямок саморозвитку студентів на шляху формування їх професійної мобільності.

Зауважимо, що одним із напрямів саморозвитку на шляху формування професійної мобільності є робота студента над формуванням комунікативних умінь, оскільки саме компетентнісний підхід до професійної діяльності педагога є домінантним на сучасному етапі.

У контексті означеного підходу компетенцію мобільності важливо розглядати у зв'язку з комунікативною компетенцією, виключно важливою у вчительській діяльності паралельно з соціальними, полікультурними, інформаційними, компетенціями саморозвитку та самоосвіти.

Стосовно комунікативної компетенції педагога пріоритетною ми вважаємо комунікативну діяльність, комунікативні вміння, які тісно пов'язані з іншими важливими структурними компонентами професійно-педагогічної діяльності.

Аналіз досліджень із проблем спілкування [3, 4, 5, 6, 7] підтверджує нашу думку. Водночас зазначимо, що готовність педагога до спілкування є важливою умовою реалізації інших його педагогічних здібностей.

Ми переконані, що компетенція належить до сфери складних умінь і якостей особистості. Нам видається правомірним зосередження уваги на комунікативних компетенціях, оскільки саме комунікативну (формотворчу) компетенцію у зв'язку з дидактичною підсистемою В. Кан-Калик розглядає важливою у структурі процесу навчання [4, с. 8]. Поділяючи думку автора та інших дослідників, акцентуємо, що професійна особливість педагогічної діяльності полягає в тому, що дидактична підсистема реалізується безпосередньо через комунікативну.

Зауважимо, що впровадження інноваційних технологій навчання у сфері вищої освіти передбачає предметну перебудову підходів до організації навчання вчителя-початківця.

У діючих навчальних планах спеціальності 013 Початкова освіта з урахуванням вимог державних стандартів педагогічної освіти система підготовки майбутнього вчителя-початківця (бакалавра) включає такі цикли підготовки: загальної, професійної. Крім того, передбачено навчальні дисципліни за вибором. Означене відповідає усталеній системі класичної підготовки працівників педагогічної освіти.

На етапі освоєння нових освітніх технологій ми бачимо модернізацію підготовки майбутнього фахівця (з урахуванням водночас вимог державних стандартів і усталених традицій) у двох таких напрямках:

1) розширення інтердисциплінарних зв'язків у спеціальній підготовці вчителя.

Передбачається, що викладач спецдисципліни, наприклад, української мови, математики, основ природознавства повинен володіти не тільки змістом свого предмета, але й бачити у взаємозв'язку з іншими, усвідомлюючи спецдисципліну як компонент спеціальної і загальнокультурної підготовки фахівця, враховуючи значущість своєї дисципліни в цілісній підготовці вчителя, водночас розуміти її вагу нарівні з іншими предметами у професійній підготовці педагога в цілому.

2) введення спецкурсів, спецсемінірів, факультативів, спеціально орієнтованих на укрупнення інтерблокових та інтердисциплінарних зв'язків.

В умовах класичного університету, різнорівневої підготовки фахівців (бакалавр, магістр) це можуть бути не просто нові курси, а інтегровані чи нові види, форми підготовки.

Спостереження, опитування вчителів, вивчення досвіду роботи випускників педагогічного факультету (інституту) дозволяють зробити висновок , що у вчителів-початківців найбільші труднощі виявляються у таких елементах педагогічної діяльності, як керівництво своїм психічним станом, спілкуванням (добре самопочуття під час спілкування з вихованцями та організація спілкування до вивчення навчального матеріалу), створення атмосфери колективного пізнавального пошуку та спільних роздумів.

На основі аналізу досліджень С. Єлканова [3], І. Зязюна [7], В. Кан-Калика [4] ми виокремили низку типових труднощів у вияві комунікативних умінь учителя :

- адаптація до педагогічної діяльності;
- проблема першого знайомства з класом;
- вивчення колективу класу (незнання методів виховання чи невміння їх застосування);
- організація контакту з класом;
- вибір правильного тону і стилю взаємостосунків;
- управління своєю поведінкою у школі в різних ситуаціях;
- уміння звертатися до дітей у процесі педагогічної діяльності;
- майстерне володіння словом;
- професійно-лексична підготовка;
- органічне поєднання дій та спілкування з дітьми;
- уміння спілкуватися в різних ситуаціях (на перерві, під час роботи гуртків , проведення батьківських зборів тощо) ;
- здатність діяти оперативно, гнучко;
- вміння орієнтуватися в психологічній атмосфері, настроях дітей;
- здатність захоплювати дітей навчальним матеріалом;
- уміння швидко емоційно переключатися в потрібних ситуаціях;

- мімічна, пластична виразність і привабливість;
- наявність здібностей до подолання внутрішньої тривоги (роздратованості), негативних настанов щодо окремих учнів;
- уміння адекватно виявляти і передавати педагогічне почуття (гніву, радості, подиву, захоплення);
- педагогічна спостережливість і проникливість;
- уміння вирішувати завдання творчого характеру;
- професійне педагогічне мислення;
- робота в ситуації емоційного напруження;
- вміння правильно спланувати власний робочий час;
- уміння прогнозувати.

Виокремлені нами та іншими дослідниками (С. Єлканов, В. Кан-Калик, А. Капська та ін.) труднощі свідчать, що педагогічне спілкування на професійному рівні здійснюється непросто.

На допомогу майбутньому педагогу у подоланні означених труднощів, підвищення рівня комунікативної компетенції спрямовані не лише традиційний курс «Основи педагогічної майстерності», а й такі спецкурси, як: «Основи красномовства», «Професійно-педагогічний тренінг», де студенти мають можливість вдосконалювати свою професійну майстерність, мовну культуру, опанувати комунікативну компетенцію.

Теоретичні дослідження засвідчують, що до змісту комунікативних умінь входять уміння розуміти іншу людину, самовираження, уміння вступати в контакти, вести спілкування. Тобто тут передбачаються такі часткові вміння, як уміння «читати на обличчі», з тону, за жестами, мімікою, а також бачити, чути тощо. Важливим є також моделювання психічного стану особистості співрозмовника. Саме на вироблення умінь емоційно-комунікативного характеру, вдосконалення дикції, міміки, жестів, інтонації, сили голосу, виразності, чіткості мовлення спрямована робота на практичних та лабораторних заняттях вищезазначених курсів. Принагідно зауважимо, що вкрай необхідним для підготовки вчителя і вдосконалення його красномовства є курс «Постановка голосу».

Одним зі шляхів підвищення рівня комунікативної компетенції бачимо самовиховання комунікативних умінь та здібностей, водночас із вдосконаленням пізнавальних, організаторських умінь та здібностей, що складають зміст професійного самовиховання.

На наш погляд, готовність майбутнього педагога до комунікативної діяльності є не тільки результатом професійної підготовки студентів, а й її метою і важливим компонентом у формуванні особистості вчителя-вихователя. Студент, маючи чітку педагогічну спрямованість, формується не як майстер слова взагалі, а як фахівець, який зможе виявити готовність реалізувати комунікативні вміння у педагогічній діяльності. Готовність педагога до реалізації комунікативних умінь, використання їх як чинника педагогічного впливу є складною системою єдності структурних компонентів професійно-педагогічного спілкування. Комунікативні вміння необхідні для

організації педагогічно доцільних взаємних стосунків з учасниками педагогічного процесу.

Самовиховання комунікабельності передбачає розвиток усіх компонентів спілкування – емпатії, саморозкриття, техніки контактів. Безумовно, до навчання в педагогічному закладі людина певною мірою оволодіває цими вміннями. Однак для педагога цього недостатньо, йому необхідно мати тонке відчуття іншої людини, володіти тактом, уміти впливати на людей. Одним із визнаних шляхів оволодіння вмінням «читати з обличчя» є індивідуальна життєва практика, спостереження, спеціальні вправи. Процес самовиховання комунікативних умінь передбачає і готовність до організації словесної діяльності. З методикою підготовки до неї педагог може ознайомитися у працях А. Капської [5].

У самовихованні комунікативних умінь майбутнього педагога значне місце посідає досвід щоденного спілкування, особливо якщо його використовувати усвідомлено і цілеспрямовано. Однак будуть доцільними і спеціальні педагогічні вправи. Відомі три методики формування умінь спілкуватися:

1. Моделювання педагогічного спілкування («педагогічні ігри»).
2. Мікрореконструкції, коли для засвоєння кожного педагогічного прийому проводять пробні мікроуроки для малої групи учнів з наступним аналізом та обговоренням.
3. Використання чужого досвіду [2, с. 89].

Безумовно, у кожній із запропонованих методик є плюси й мінуси. Однак найсуттєвіше у них – аналіз процесу спілкування учителя й учня. Одержані при цьому знання – база для формування відповідних умінь. Відомо, що знати й уміти – це не одне й те ж саме. Практична психолого-педагогічна діяльність учителів забезпечить самовиховання умінь і навичок педагогічного спілкування.

На основі досягнень психолого-педагогічної теорії можна виділити у самовихованні комунікативних умінь низку етапів. *Перший етап* передбачає розвиток здібностей до рефлексії, до усвідомлення власної поведінки у спілкуванні, до з'ясування різниці між змістом і технікою спілкування, внутрішнього стану особистості та його зовнішніх проявів. Для результативного комунікативного самовиховання важливо вникнути в особливості власної комунікабельності, осмислити рівень її сформованості як професійно-особистісної якості. Вчитель може скористатися програмою самоаналізу, запропонованою у книзі В. Кан-Калика «Учителю о педагогическом общении» [5]. Вести спостереження за своїми комунікативними діями, спостерігати за формами самовираження інших людей – активний спосіб оволодіння різноманітними прийомами комунікації та саморегуляції. На цьому етапі педагог учиться дивитися на себе ніби збоку, очима дітей. *Другий етап* пов'язаний із самовихованням умінь відчувати інтелектуальний, емоційний, морально-вольовий стан учнів, стимулювати їх бажання вчитися. Тут учителю можуть стати у пригоді телепередачі, фільми, спостереження за конкретними людьми. Всі ці спостереження підпорядковані

єдиної меті – зрозуміти іншу людину, встановити з нею контакти. Учитель може скористатися одним із варіантів вправ: програвання педагогічних подій в уяві. Наприклад, педагог намагається в думках розгадати за зовнішніми ознаками, виразом обличчя, жестом, голосом, мімікою хід думок, настрою людей, з якими зустрічається на вулиці, у транспорті тощо. Принагідно варто переконуватися у правдивості своїх здогадів. *Третій етап* передбачає не тільки розвиток умінь сприймати, встановлювати контакти, а й обов'язково активно впливати на учнів, оволодівати способами впливу.

Кожен педагог повинен пам'ятати, що він працює в конкретному класі, з конкретним учнем, який є окремою цікавою особистістю. Отже, важливим у самовихованні комунікативних умінь є вироблення індивідуального почерку, стилю спілкування з урахуванням особливостей розвитку учнів та своєї індивідуальності. У спілкуванні педагога з вихованцями завжди має панувати непідробний інтерес до особистості дитини, яка постійно вдосконалюється, змінюється. Оволодіння засобами і способами самовиховання комунікативних умінь – процес тривалий і складний, однак він повністю залежить від самого педагога. Вважаємо, що постійні заняття в аудиторії водночас із подальшим систематичним і успішно організованим самовихованням комунікативних умінь значно підвищить не тільки рівень комунікативної компетенції, а й усієї системи вмінь професійно-педагогічного спілкування майбутнього педагога.

3. Розвивальна, діяльнісна, практико орієнтована спрямованість освітнього простору формування професійно мобільного вчителя.

Зазначимо, що у контексті нашого дослідження освітнє середовище ми розуміємо, як оточення, в якому відбувається професійне становлення фахівця, з усіма його компонентами, механізмами впливу (зміст навчання, його форми, методи, різні види практик, позанавчальна, позааудиторна, науково-дослідна, громадська робота). До того ж зауважимо на необхідність збалансованості різних складників середовища як характеристики зовнішніх та внутрішніх умов становлення професійного педагога.

Оцінюючи це середовище з позиції його корисності для формування професійної мобільності майбутнього педагога, варто чітко усвідомити його розвивальну спрямованість. При цьому важливо створити розвивальне середовище з урахуванням найважливіших параметрів особистісного та професійного зростання фахівця – світогляд, самосвідомість, переживання, вчинки, поведінку, базові особистісні та професійні якості, інтереси, потреби.

Відзначимо, що цінним складником освітнього середовища, безумовно, є середовище власного «Я» майбутнього педагога.

Підґрунтям розвивального середовища у ЗВО є наукова розробка теорії розвивального навчання, що бере свій початок у працях Й. Песталоцці, К. Ушинського, продовжена у вченні Л. Виготського, О. Леонтьєва, П. Гальперіна. Результатом їхнього наукового доробку став перегляд традиційних уявлень про розвиток і його співвідношення з навчанням,

постановка на перший план особистості як суб'єкта різноманітних видів діяльності.

Подальші експериментальні дослідження Л. Занкова, Д. Ельконіна, В. Давидова, В. Фурмана дали можливість обґрунтувати концепції навчання і розвитку як систему діалектично взаємопов'язаних сторін єдиного процесу.

Відповідно до концепції розвивального навчання на сучасному етапі розроблено низку технологій, своєрідних за змістом та методикою.

Зауважимо, що об'єднуючим началом сучасних технологій розвивального навчання є активно-діяльнісний підхід, де особистість учня (студента) є самостійним суб'єктом, що взаємодіє з освітнім середовищем.

Методологічні, дидактичні, психологічні аспекти розвивального навчання, розроблені теоретично й підтверджені експериментально у психолого-педагогічній науці (Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, В. Фурман), лягли в основу розробки сучасних технологій не тільки навчання, а й розвитку, професійного формування фахівця.

Знаковим у нових технологіях відзначаємо спрямованість на розвиток цілісної сукупності якостей особистості. Доведено, що учіння ефективно, коли воно презентує активну, педагогічно і психологічно насичену діяльність особистості. Діяльнісно орієнтований підхід, спрямований на саморозвиток особистості, забезпечує оптимальні умови для професійної підготовки майбутнього вчителя, зокрема формування його професійної мобільності.

Адже відомо, що засвоєння знань проходить успішно при оперуванні ними, в єдності із засвоєнням способів дій з ними, що будь-яке навчання є одночасно і навчанням розумових дій. Науковці виділяють дві компоненти способів дій: практичну і методологічну (Г. Атанов). Перша пов'язана з умінням застосовувати здобуті теоретичні знання, друга – включає групу вмінь, спрямованих на самостійне вироблення знань.

Освітній процес у ЗВО повинен урахувати потреби реальності. Характерними тенденціями у підході до процесу навчання в сучасній вищій школі є прагнення подолати академізм, монологічність, фундаменталізм, виробити у випускників навички самостійної науково-дослідної роботи, навчити ефективно використовувати теоретичні знання для вирішення завдань, що виходять за межі навчальних ситуацій. З цією метою в сучасних навчальних закладах широко практикуються ділові, управлінські, дидактичні та інші ігрові заняття, які дають можливість імітувати професійну діяльність учителя, використовуючи різноманітні педагогічні задачі чи ситуації, де студент отримує максимальні можливості для самовираження, самореалізації у діяльності, слові, думках уголос.

Зазначимо, що важливим моментом при цьому є діалектичний шлях переходу знань на якісно новий рівень (знання – вміння). Такий перехід можливий лише за умови подолання суперечностей, які є на цьому етапі переходу. Надійним способом пройти сходинками знань є практична діяльність.

Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що студенти ще під час практики і відразу ж після закінчення ЗВО повинні виявляти оптимальну

готовність до професійної діяльності. Це зумовлює при організації навчання майбутніх педагогів урахувати, передусім, принципи діалогізму і зорієнтованості на практику, що дасть можливість у майбутніх фахівців сформувати навички діалогічного спілкування, толерантність щодо поглядів колег та їх думок, уміння виділяти проблему, прогнозувати, обирати оптимальний спосіб вирішення, аналізувати результати. Власне, визначені позиції відповідають критеріям професійної мобільності майбутнього педагога.

Виходячи з цього, основою для реалізації вищезазначених положень виділяємо: постановку реальних професійних завдань, складність яких зростає з переходом студентів від курсу до курсу; специфіку вчительської діяльності, в центрі якої є дитина – найвища цінність у житті; інтеграцію знань, методів різних галузей науки і практики.

У цьому контексті досвід застосування активних форм навчання, інтерактивних технологій засвідчує їх переваги над традиційним навчанням. Розмаїття форм активізації навчання дозволяє вирішити низку завдань, які нелегко реалізувати в умовах традиційного навчання. А саме:

- формувати не лише пізнавальні, а й професійні мотиви та інтереси;
- давати цілісне уявлення про професійну діяльність та її складові ;
- навчати колективної мислинневої та творчої роботи, формувати соціальні уміння і навички взаємодії та спілкування, індивідуального і спільного прийняття рішень;
- виховувати відповідальне ставлення до справи;
- оволодівати основами наукової організації праці.

У поєднанні з традиційними формами навчання нові форми активності (проблемні лекції, семінари-диспути, дискусії, ділові ігри, різноманітні інтерактивні технології тощо) дозволяють забезпечити педагогічні умови для розвитку потенційних можливостей особистості майбутніх учителів, а відтак – їх професійного становлення, формування мобільності – важливої інтегральної якості і показника успішної професійної діяльності.

Акцентуємо, що всі компоненти професіоналізму – завжди результат власних, наполегливих, безперервних, тривалих, системних, творчих зусиль викладача і студента. Наша практика переконує, що з допомогою форм і методів активного навчання створюється основа майбутньої професійної діяльності, не тільки предметна, а й соціальна.

Таким чином, в умовах особистісно орієнтованої моделі освіти та розвивального навчання освітнє середовище ЗВО може бути справжнім джерелом формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів за таких важливих умов: забезпечення наступності всіх його компонентів (навчальна діяльність, виховна позааудиторна діяльність, громадська робота, педагогічна практика); активного впровадження в освітній процес інтерактивних технологій у поєднанні з традиційними; поширення тренінгових форм навчання; індивідуалізації навчання й виховання; активного включення студентів в проблемно-пошукову, науково-дослідну роботу;

зростання ролі креативного компоненту пізнання; стимулювання творчого пошуку викладачів і студентів; зміна характеру педагогічного спілкування в напрямі його відкритості, емпатійності; створення відповідної емоційної атмосфери самовираження, розширення простору самореалізації, саморозвитку, вільного вибору творчої діяльності особистості та відповідальності за її наслідки; визнання якості та динаміки професійного, особистісного зростання фахівця як основного критерію оцінки ефективності своєї діяльності; цілеспрямованої, системної роботи, зорієнтованої на професійне зростання майбутнього педагога.

Основними ланками участі студентів у формуванні їхньої професійної мобільності є: усвідомлення і прийняття ними норм і правил співжиття в університеті, групі; формування, розвиток; поглиблення мотивів і мотивації самовдосконалення, саморозвитку; осмислення, опанування норм і правил педагогічної культури, дотримання їх у реальному житті; формування переконань; прояв емоційно-вольового ставлення до власних дій; самоконтроль, самоаналіз, самооцінка своєї поведінки та внесення змін до неї; формування позитивного прийняття себе та інших людей, оптимістичного світосприйняття.

Практика засвідчує, що алгоритм проведення тренінгів професійного зростання із включенням самодіагностики (тести, анкети), імітація професійної діяльності в ділових іграх, нетрадиційних формах проведення занять (дискусія, засідання прес-клубу, діалогового центру, педагогічного форуму, круглого столу, комунікативна атака тощо), вправи на самовдосконалення мовленнєвої, комунікативної, педагогічної культури, ігри на вироблення елементів рефлексії, розвиток педагогічної інтуїції, активізацію внутрішнього потенціалу, елементи проектування та прогнозування дають успішний результат у формуванні їх професійної мобільності.

Література

1. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі. Ізмаїл: ІДГУ, 2007. 236с.
2. В'язова Р. В. Комунікативна компетенція в читанні як мета навчання іноземній мові майбутніх фахівців-менеджерів. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Україна наукова» 16-20 червня 2003 р. Дніпропетровськ-Запоріжжя. Т. 3. Педагогіка. Дніпропетровськ: Наука і освіта. 2003. С. 10-11.
3. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1996. 143 с.
4. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. 191 с.
5. Капська Л. Й. Педагогіка живого слова: навч.-метод. посібник. К.: ІЗМН, 1997. 140 с.
6. Корніяка О. М. Мистецтво гречності. Чи вміємо ми себе поводити? К.: Либідь, 1995. 96 с.
7. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. Зязюна І. А. К.: Вища школа, 1997. 349 с.

Завдання для самостійної роботи

1. Підготувати мікрОВикладання з теми: «Освітнє середовище вищої школи як чинник формування професійно мобільного вчителя сучасної початкової школи»

Тема 6. Педагогічні технології формування професійної мобільності вчителя школи першого ступеня

Мета: розкрити сутність інноваційних педагогічних технологій, зорієнтованих на особистість майбутнього вчителя початкової школи, до яких слід віднести технології форсайту, технологію керованого самонавчання, «Мозковий штурм» та «Case-метод» («case-study»), технологію ігрового моделювання ситуацій, технологію проєктивної діяльності, технологію використання педагогічно-маніпулятивних впливів в освітньому процесі, професійно-інтегровану та особистісно практико-орієнтовану інноваційну технологію.

Зміст лекції

1. Інноваційні педагогічні технології: сутність поняття.

Розуміння необхідності розробки та впровадження технологій у систему освіти пов'язують зі становленням у США та Європі у 50–60-х рр. ХХ ст. технологічного підходу до навчання. У науковій літературі використовуються поняття «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання».

Коли йдеться про освітню технологію, то мають на увазі технології, які призначені для прогнозування розвитку освіти, стратегії розвитку освітнього простору, розробці освітніх стандартів (на основі визначених компетентностей, професіограм тощо). До поняття педагогічної технології складовою входить навчальна технологія [13, с. 135].

Інноваціям в освіті присвячено роботи таких учених, як А. Москалюк, В. Кремень, В. Паламарчук, І. Зязюн, І. Підласий, Л. Даниленко, О. Киричук, О. Козлова, О. Савченко, Р. Швай, У. Ангеловський та ін.

Педагогічна інноватика розкриває глибинні процеси створення, освоєння і застосування нових освітніх парадигм, концепцій, технологій, яким притаманні особливості, пов'язані з діями суб'єктів педагогічної взаємодії [10, с. 83].

Інноваційні технології — це цілеспрямований системний набір прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплює весь процес навчання (від визначення мети до одержання результатів). Ця система ґрунтується на внутрішніх умовах навчання, через що педагогічні технології пов'язані з ідеями й досвідом психології, соціології, системного аналізу тощо [5, с. 213].

Головною відмінністю інноваційної педагогічної технології від традиційної, як справедливо вказує Л. Сушенцева, є орієнтація на особистість майбутнього

професійно мобільного кваліфікованого робітника, на розвиток його соціальних, професійних і ціннісних якостей, його соціальної і творчої активності [17, с. 69].

Поняття інновація є багатоаспектним та визначається як:

а) нововведення, яке ще недостатньо поширене у суспільному виробництві (наприклад, передовий педагогічний досвід);

б) нововведення, впровадження нових ідей, технологій, видів продукції тощо в організацію продукції, виробництво, управління підприємством та галуззю (технології форсайту);

в) щось, що сприймається як нове, як нововведення (те саме що у п. б) для конкретного навчального закладу, наприклад упровадження елементів дистанційного навчання);

г) форма керованого розвитку систем (наприклад, розв'язок педагогічних проблем новими способами, впровадження інноваційних форм навчання);

д) процес, під час якого винахід або відкриття доводиться до стадії практичного застосування і починає давати економічний ефект або нове «прикладання» науково-технічних знань, що забезпечує ринковий успіх (навчання великої кількості студентів на комерційній формі навчання може бути наслідком підвищення ефективності освітнього процесу за рахунок упровадження інноваційних педагогічних технологій) [6].

Зазначимо, що за більш докладного розгляду наведені нами приклади можуть ілюструвати одночасно декілька видів інновацій із наведеної вище класифікації.

Нововведення (інновації), на думку А. Москалюк, не виникають самі собою, а є результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду. Вони є суттєвим діяльним елементом розвитку освіти взагалі, реалізації конкретних завдань у навчально-виховному процесі [12, с. 359]. Якщо інноваційна педагогічна технологія виникає на основі наукової ідеї чи інноваційної думки, то «передовий педагогічний досвід» може ототожнюватися чи включатися в поняття «інноваційна технологія», спільно виступаючи складниками більш широкої категорії — «педагогічна практика» [3, с. 91].

Основна мета діяльності педагога-дослідника, як указує І. Мартинова, застосування сучасних інноваційно-педагогічних технологій, що «дозволяє створити ефективну систему навчання учнів, сприяє створенню ситуацій успіху, індивідуалізації навчальної діяльності та активізації пізнавальної діяльності, мотивації до навчання, високій результативності, забезпечує психологічний комфорт і вільний вибір, розвиває креативне та критичне мислення» [11, с. 22]. Є різні класифікації інноваційних педагогічних технологій. Так, Л. Даниленко поділяє такі технології на розвивального, особистісно-орієнтованого, колективного, модульно-розвивального і життєтворчого навчання, особистісно-орієнтованого виховання, психологічного й

адаптивного управління, інтеграційної природничої освіти тощо [7]. Як зазначає А. Остапенко, найбільш перспективними у контексті модернізації вищої школи є технології кредитно-модульного, проблемного, проектного навчання та ігрові технології [13, с. 135]. Як інноваційні у вищій школі впроваджуються технології інтерактивного навчання. Вони передбачають активну взаємодію учасників освітнього процесу, використання рольових ігор, ситуативне моделювання тощо.

Інтерактивні технології поділяють на технології кооперативного і колективно-групового навчання, ситуативного моделювання та технологію опрацювання дискусійних питань [14, с. 33]. До них також належать практичні заняття-конференції, під час яких відпрацьовуються комунікативні, вербальні, дискусійні вміння, які необхідні майбутнім фахівцям [16]. У сучасних умовах такі заняття можна проводити з використанням елементів технологій дистанційного навчання. Таким чином, під час розгляду питань, пов'язаних із формуванням професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи, виникає питання вибору відповідних інноваційних педагогічних технологій.

2. Інноваційні педагогічні технології формування особистісного складника професійної мобільності.

Відомо, що професійна мобільність майбутнього вчителя початкової школи має особистісний та діяльнісний складники. Особистісний містить такі компетентності, як *мотиваційна* (настанова на професійне вдосконалення, здатність пізнати власну мотивацію до професійної діяльності), *рефлексивна* (здатність до осмислення власних професійних і особистісних можливостей), *адаптивна* (здатність пристосовуватися до умов професійної діяльності), *творча* (творче ставлення до професійної діяльності, здатність до оволодіння способами творчості в неї).

Діяльнісний – *педагогічна* (здатність організовувати власну професійну діяльність і навчальну діяльність студентів / учнів), *фахова* (сукупність спеціальних знань та вмінь, що визначаються переважно базовою освітою, здатність використовувати у професійній діяльності), *проектна* (здатність проектувати власну професійно-педагогічну діяльність, навчально-пізнавальну діяльність студентів / учнів), *психологічна* (знати закономірності психічних процесів і станів особистості, здатність використовувати ці знання в освітньому процесі) [8].

Зупинимося на інноваційних педагогічних технологіях, як слід використовувати для формування особистісного складника професійної мобільності. Так, використання *технології форсайту* для розвитку мобільності дозволяє студентам набути навички прогнозувати власне майбутнє [4]. Створення Форсайт-проекту «Я — майбутній педагог» та допоможе студентам в успішній адаптації до умов професійної діяльності.

Участь у проекті дозволяє студенту проявити власну індивідуальність, розкрити творчі здібності, відчути себе у ролі педагога.

Технологія керованого самонавчання реалізується через настанови на згуртування групи, вироблення єдиних цілей педагогічної спільноти закладу вищої освіти, індивідуальну допомогу, відкритість, прозорість, спільну діяльність, обмін думками. Зміст навчання визначається програмою і коригується запитамі слухачів [1, с. 297]. Перевагою технології, на думку Л. Амірової, є можливість знизити під час її використання залежність результату навчання від рівня професійної кваліфікації конкретного слухача в «суб'єкт-суб'єктні» взаємодії учасників освітнього процесу

«Мозковий штурм» і «Case-метод» («case- study») є найбільш ефективними серед методів колективно-групового навчання, що зумовлюється впливом на особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя оскільки спонукає його до самоефективності в інтенсивній діяльності, яка базується на виявленні власної уяви, творчості, вільного висловлення своїх думок [15, с. 31].

3. Інноваційні педагогічні технології формування діяльнісного складника професійної мобільності.

Для формування діяльнісного складника професійної мобільності доцільно використовувати інші інноваційні педагогічні технології. Так, *технологія ігрового моделювання ситуацій* [19, с. 10–11] – це інноваційна технологія, яка передбачає розробку навчальних практичних завдань під час яких студенти самі моделюють і реалізують ігрові педагогічні ситуації. При цьому формуються відповідні компетентності.

Технологія проєктивної діяльності – це система навчання, яка передбачає гнучку організацію освітнього процесу та забезпечує, на думку Ю. Біктуганова, професійно-особистісне зростання вчителя, підвищуючи його професійну мобільність [2, с. 5]. Технологія сприяє розвитку самостійності, творчості та інтелектуальних здібностей. Водночас можна виділити технології, використання яких уможливує формування двох складників професійної мобільності.

Так, використання *тренінгових технологій* реалізує активну модель навчання, що стимулює самостійність студентів, дозволяє їм продемонструвати нестандартність мислення та творчість, підвищити адаптивність та рефлексивність.

Водночас прикладами тренінгових ситуацій можуть бути рольові та проблемні ситуації професійної діяльності, ситуації, пов'язані з педагогічним фахом, ситуації, пов'язані з моделюванням та проєктуванням педагогічної дійсності, конфліктні ситуації тощо. Важливою технологією, яку доцільно використовувати для формування професійної мобільності, є *технологія використання педагогічно-маніпулятивних впливів в освітньому процесі*. Маніпулятивний вплив у педагогічному процесі вимагає адекватності та

самооцінки, узгодження з певними загальноприйнятими нормами. Критерієм моральності педагогічних маніпуляцій варто вважати етичні принципи і моральні норми, а також мотиви і цілі, якими керується суб'єкт впливу для постійного покращення освітнього процесу [9, с. 154]. Провідною характеристикою цього впливу є спрямованість його дії на стереотипізовану поведінку (реакції) учасників освітнього процесу, що зумовлює його ефективність під час формування професійної мобільності.

Під час формування професійної мобільності доцільно також використовувати *професійно-інтегровану (особистісно практико орієнтовану) інноваційну технологію*, запропоновану Л. Сущенцевою, яка враховує мету формування мобільності (професійної); специфічні особливості професії (професійну кваліфікацію педагогічного працівника), зміст навчального предмета, наявність дидактичних і технічних засобів навчання (зокрема дистанційної освіти), індивідуальні психологічні особливості студентів (учнів), здатність до самостійного оволодіння знаннями, уміннями, навичками, ключовими та професійними компетенціями, рівень професійно-педагогічної та методичної майстерності педагога [18, с. 322]. Слід зазначити, що запропонований нами підхід до формування складових професійної мобільності є дещо умовним та зумовлюється змістом завдань для студентів (особливостями використання певної інноваційної педагогічної технології) у конкретних (визначених педагогом) умовах освітньої діяльності.

Література

1. Гаргін В.В. Використання інтерактивних технологій навчання у проектно-технологічній діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 137, 2016. С. 213-216. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_137_52.
2. Даниленко Л.І. Теорія і практика інноваційної діяльності в загальній середній школі. *Управління освітою*. 2001. №3. С. 18–24.
3. Ієвлєв О.М. Компетентності професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача в умовах магістратури. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 2018. Вип. № 64. С. 105–111.
4. Козак Л.В. Педагогічна інноватика у розвитку нових напрямів освіти. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 2. С. 74–85. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2014_2_10.
5. Мартинова І. Упровадження інноваційних педагогічних технологій як засіб розвитку творчого потенціалу педагога. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 4. С. 18–22.
6. Остапенко А.К. Використання педагогічних технологій як дидактична проблема у контексті модернізації вищої школи: теоретичний аспект. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 8 (Ч. 2), 2013. С. 128–136.
7. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології

- навчання: наук.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
8. Пріма Р.М. Теоретико-методологічні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; Південно-український нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2010. 48 с.
 9. Сушенцева Л. Інноваційні педагогічні технології у процесі підготовки майбутнього професійно мобільного педагога професійного навчання у вищому навчальному закладі (теоретичний аспект). *Наукові записки [Кіровоградського держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка]. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2016. Вип. 9 (3). С. 65–70. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2016_9\(3\)_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2016_9(3)_19).
 10. Сушенцева Л.Л. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04; ПІТО НАПН України. Київ, 2012. 559 с.

Підписано до друку 14.11.2022. Формат 60x84/16
Ум. друк. арк. 4,25. Зам. 119. Тираж 100.
Папір офсетний. Гарнітура Times. Друк цифровий.

Друк ФОП Мажула Ю. М.
43021, м. Луцьк, вул. Винниченка, 47/35.
Тел. моб. 096 61 66 277, e-mail: y.mazhula@gmail.com

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 7662 від 07 вересня 2022 року