

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІЖНАРОДНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет іноземних мов, медіа та психології

Кафедра романо-германської філології та методики викладання іноземних мов



**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАУКОВИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ В ГАЛУЗІ ОСВІТНІХ НАУК**

Одеса - 2025

УДК 371.124
ББК 74.204

Рецензенти:

І.І. Бойчев, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музичного мистецтва Ізмаїльського державного гуманітарного університету;

В.Я. Желясков, доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри гуманітарних дисциплін Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія».

Рекомендовано до друку Вченою радою Міжнародного гуманітарного університету (протокол № 7 від 08 грудня 2025 р.)

Актуальні проблеми наукових досліджень в галузі освітніх наук: монографія /уклад. О.С. Цокур. Одеса: Міжнародний гуманітарний університет, 2025. 117 с.

У монографії висвітлені провідні теоретико-методологічні положення та результати досліджень, проведених в межах авторської науково-педагогічної школи. Монографія рекомендована здобувачам другого (магістерського) і третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти, а також науково-педагогічним працівникам закладів вищої освіти.

© Міжнародний гуманітарний університет

© О.С. Цокур

ЗМІСТ

Передмова	4
Розділ I. Концептуальні засади дослідження проблеми модернізації вищої освіти	5
Розділ II. Понятійно-термінологічний та історико-педагогічний аспекти проблеми формування професійної компетентності майбутнього фахівця	20
2.1. Поняття професійної компетентності майбутнього фахівця в науковій літературі	20
2.2. Характеристика етапів дослідження проблеми професійної компетентності майбутнього фахівця	25
Розділ III. Теоретичні засади дослідження проблеми формування професіоналізму майбутніх викладачів іноземних мов як суб'єктів педагогічної діяльності	33
3.1. Професіоналізм як значуще новоутворення особистості майбутніх викладачів іноземної мови	33
3.2. Формування професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у процесі магістерської підготовки в контексті нових концептуальних підходів	45
Розділ IV. Методичний супровід процесу формування професійної толерантності майбутнього вчителя нової української школи у процесі психолого-педагогічної підготовки	56
Розділ V. Теоретико-методичні засади дослідження проблеми формування педагогічного артистизму майбутніх учителів і викладачів іноземної мови у процесі професійної підготовки	83
5.1. Поняття «педагогічний артистизм» як предмет наукових досліджень	83
5.2. Методичний супровід процесу формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя і викладача іноземної мови	95

ПЕРЕДМОВА

Освітні науки - це широка галузь знань, що вивчає історію, теорію та практику навчання, розвитку, виховання й формування особистості в умовах організації освітнього процесу під впливом цивілізаційних чинників суспільства. Вона охоплює різні аспекти проектування, організації, контролю, оцінювання та моніторингу якості освітньої діяльності, від аналізу освітньої політики до розробки нових технологій та методик викладання навчальних дисциплін, а також дослідження закономірностей й механізмів специфічних педагогічних процесів, пов'язаних з формуванням соціально і професійно значущих новоутворень особистості здобувачів освіти, у т.ч. й як майбутніх фахівців.

Освітні науки як сучасна галузь знань націлені на пошук і аналіз найбільш ефективних освітніх стратегій і дидактичних підходів, нових принципів, форм і методів, технологічних інструментів і ресурсів, необхідних для вдосконалення чинних освітніх систем; на вимір і оцінювання досконалості проектів освітніх програм і способів їх впровадження; вияв і розробку інноваційних технологій навчання, викладання, виховання і управління, перевірку їх доцільності в контексті реформування й модернізації освіти.

Освітні науки, об'єднуючи низку споріднених спеціальностей (загальну, порівняльну, соціальну, гендерну, вікову, професійну педагогіку та методику викладання й виховання), є міждисциплінарною сферою досліджень, що тісно пов'язані з андрагогікою, психологією, соціологією, філософією, історією, інформаційними та цифровими технологіями.

Кваліфікаційна праця (дисертація) з освітніх наук представляє собою комплексне дослідження, що розглядає теоретичні, методичні та практичні аспекти освітньої діяльності з метою отримання наукового ступеня доктора філософії (PhD) або доктора наук. Об'єкт дослідження: процеси навчання, виховання, формування особистості здобувача освіти; освітні парадигми, підходи й системи; дидактичні або виховні технології; навчальне середовище, педагогічні методики тощо.

РОЗДІЛ І

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасні умови життєдіяльності українського суспільства, пов'язані багато в чому зі стихійним процесом його реформування, висувують на перший план розробку теоретико-методологічних питань, що стосуються модернізації всіх сфер його громадського життя в цілому, а також національної системи вищої професійної й, особливо, університетської освіти, зокрема. Обумовлено це багато в чому тим, що модернізаційний вибух, що визначив важливий імпульс розвитку науково-технічної, економічної, політичної й соціальної сфер діяльності провідних країн світу на стику ХХ - ХХІ століть, значно актуалізував саме теоретичні дослідження з найважливіших аспектів модернізації національних систем освіти. Це стало можливим завдяки збільшенню масштабів емпіричного аналізу відповідних модернізаційних процесів, що відбуваються в соціально-економічному, геополітичному й науково-технічному просторі світового і європейського співтовариства, виявленню особливостей їхнього впливу на різні елементи освітнього середовища.

Аналіз наукових публікацій і фундаментальних праць сучасних вітчизняних і зарубіжних вчених (В. Андрущенко, В. Бакіров, Ф. Джеймсон, Ю. Гнезділова, Г. Зборовський, М. Згуровський, І. Зязюн, К. Корсак, В. Луговий, О. Мещанінов, О. Навроцький, В. Кремень, Н. Ничкало, М. Степко, В. Шинкарук), присвячених різним питанням філософії і соціології освіти, теорії й практики реформування та управління освітою, засвідчує, що вперше поняття „модернізація” (у значенні об'єктивного явища й особливого соціального процесу) і „концепція модернізації” (як специфічна форма його відбиття) з'являються в науковому побуті тільки в кінці 40-х рр. ХХ століття. До цього часу в енциклопедичній літературі вживалися терміни:

– „модерн”, „модерний” і „модерновий”, що позначали „те, що сучасно й модно” [1, с. 306];

– „модернізм”, з одного боку, як „формалістичний напрямок в образотворчому мистецтві кінця ХІХ – початку ХХ століття, що протиставляє себе мистецтву минулого [1, с. 306], а з іншого боку – як напрямок у католицизмі кінця ХІХ – початку ХХ ст., що прагнув до відновлення католицького віровчення, узгодженню його із сучасним науковим і філософським мисленням [7, с. 823];

– „модерніст” – послідовник модернізму [1, с. 307];

– „модернізувати”, що частіше використовувався для характеристики технічних і виробничих процесів у значенні модернізації техніки або обладнання, тобто „уводячи вдосконалення, зробити щось, що відповідає

сучасним вимогам”, і рідше (модернізувати билину) – „зображуючи старовину, надавати їй риси, не властиві, сучасні” [5, с. 307].

У наш час термін „модернізація”, що вживається як іменник, є загальнонауковим, похідним від французького слова „moderne” – новітній, сучасний, що позначає зміну або вдосконалення відповідно до новітніх, сучасних вимог, смаків й норм [3, с. 23]. Однак змістовне наповнення, застосування й значення інтерпретація поняття „модернізація” незвичайно широка, оскільки дане поняття означає:

- у лінгвістиці – явище зміни граматичних форм при переносі з одного культурного ареалу в іншій;

- у юриспруденції – акт заміни існуючого зобов’язання на інше зобов’язання;

- у природознавстві – фіксацію змін, одержаних у процесі зростання;

- у політиці – конкретні соціальні й політичні процеси перетворень з урахуванням специфічних історичних і національних умов, культурної своєрідності різних країн в умовах їхнього переходу до демократичного суспільства;

- у соціології й філософії – модернізаційні процеси з перехідними періодами розвитку суспільства: від традиційного до сучасного, від індустріального до постіндустріального.

Характерно й те, що незважаючи на існуючі розбіжності, осмислення складних і багатограних явищ і процесів, пов’язаних з модернізацією різних сфер суспільства взагалі, і „модернізацією освіти” зокрема, досить тісно пов’язані з такими поняттями як „сучасність”, „винахід”, „нововведення” і „інновація”, що стало можливим завдяки дослідженням Ф. Джеймсона, Г. Тарда, А. Турена, І. Шумпетера, С. Ейзенштадта, що стали класичними в руслі теорії модернізації. Відповідно до їх єдиної дослідницької позиції, показником суспільного прогресу виступають модернізаційні винаходи й нововведення, які розрізняються тим, що винахід - це щось принципово нове, а нововведення – процес освоєння винаходу як соціокультурної норми. При цьому підкреслюється, що сутність модернізації становить не стільки задоволення потреб особистості й суспільства, скільки їх якісну інноваційну зміну [7, с. 6-8].

У зв’язку із цим в останні роки з’явився ряд робіт, присвячених модернізації освітньої сфери суспільства, які інституціоналізувалися у рамках різних наукових шкіл і напрямів. У контексті сучасних досліджень модернізація в освітній сфері суспільства виглядає як:

- революція в освіті (Ч. Міллс, припускаючи дотримання принципу неоднакової мінливості);

- механізм використання знання для відтворення нового знання (П. Друкер), оскільки попередні етапи розвитку знання як технології і як способів реалізації умов організації праці сприяли трансляційній освіті. Модернізація, пов’язана з використанням комп’ютерних технологій, означає й

переворот у структурі освіти: позиція ієрархічності „викладач-студент” модифікується в поділі відповідальності за ефективність знання [7];

- відмова від одноканальної інформації, що сприяє „плюралізації” освіти й пов'язаних з нею соціальних ризиків (Е. Гідденс, М. Смелзер), можливості зростання цінності знань і кваліфікованої праці. З модернізацією асоціюється позитивна динаміка соціальної стабільності, стереотип індивідуального успіху й самоорганізаційності;

- підвищення складності суспільної системи в результаті зростання її структурної й функціональної диференціації, інтеграції її нових елементів, збільшення адаптивних спроможностей до зовнішніх викликів (В. Отрут). Отже, модернізація народилася як альтернатива ідеям циклічного ходу людської історії й дозволила тлумачити розвиток суспільства як сукупність процесів, що діють у напрямку саморегулювання й підвищення спроможності соціальної системи відповідати на виклики часу;

- обґрунтування якоїсь загальної моделі глобального процесу цивілізації, суть якої в описі характерних рис і напрямів переходу від традиційного до раціонального суспільства в результаті науково-технічного прогресу, соціально-структурних змін, перетворення нормативних і ціннісних систем (М. Можейко), тобто теоретична модель семантичних і аксіологічних трансформацій свідомості й культури в контексті становлення індустріального суспільства (В. Кремень).

Модернізація освіти, управління даним процесом привертають увагу зарубіжних вчених, які інтерпретують її в традиціях західної суспільної думки, в контексті якої поняття „модернізація” використовувалося переважно для визначення процесів індустріалізації, урбанізації, секуляризації і т. ін., які сприяли впровадженню в країнах третього світу створених в найбільш розвинених західних країнах промислових і комунікативних технологій. Пізніше, в 60-х рр. поняття модернізації стало все частіше використовуватися для опису та пояснення соціально-політичних, економічних і соціокультурних перетворень в країнах Заходу і в США. Під модернізацією розумівся „процес розповсюдження універсалізму і функціональної специфічності в суспільстві”. На підставі цього у соціологічній літературі стало вкрай популярним і здебільшого визнаним уявлення про модернізацію як про імпортування нових соціальних ролей і інститутів, які сформувалися в межах західних демократій, що базуються на розумінні її сутності, як „тотальної трансформації традиційного до сучасного суспільства в таку організацію, яка характерна для „продвинутих”, економічно процвітаючих і в політичному плані відносно стабільних націй” [11, с. 127].

При цьому було виділено три типи моделей модернізації, які історично відбивають особливості трьох „хвиль” модернізаційної концепції перетворень: вестерноцентристські (П. Бергер, М. Леві та ін.); культурно-інституціональні (Ш. Айзенштадт, С. Хантингтон та ін.); раціонально-рефлексивні (А. Турен, Е. Гідденс та ін.). Це, на нашу думку, було свідченням того, що до початку 90-х рр. XX століття соціологічна теорія модернізації була достатньо розробленою

і навіть вважалася дещо „застарілою”, оскільки модернізація розумілася як перетворення, що мають „запізнюючий” характер (М. Леві), як „органічне явище Заходу” (Ш. Айзенштадт) або як вдосконалення існуючих соціальних структур і механізмів розвитку до рівня західного „еталону”. Однак, розпад світової соціалістичної системи знову привернув увагу вчених до проблематики, що стосувалася модернізації, особливо в ракурсі обговорення сутності „органічної” модернізації (як перманентного осучаснювання соціальних інститутів, що стимулюються загальноприйнятими цінностями, зростом раціонального знання, рівня життя) та „наздоганяючої” модернізації (як спорадичне запозичення та адаптація соціальних інститутів, сформованих впродовж органічної модернізації). Ставало все більш очевидним, що, оскільки цінності свободи і прогресу не є споконвічною чи засвоюваною традицією, то можливі різні „траєкторії” чи „стратегії” модернізації, яка стала розумітися як сукупність змін, спрямованих на вдосконалення різних сфер життєдіяльності суспільства, тобто як засіб вирішення найбільш складних і важливих завдань – формування нових типів масових практик, нової системи цінностей, а також норм, що організують життя суспільства загалом. Суттєвими характеристиками модернізації почали вважатися наступні:

- зріст здатності соціальної системи до успішної адаптації до нових соціальних цілей;
- створення нових видів та типів соціальних інститутів, що забезпечують ефективний діалог між владними структурами та населенням;
- зміни в культурі соціальної еліти;
- постійне вдосконалення нормативної системи суспільства.

До числа вчених і суспільних діячів, що виявили інтерес до цієї тематики, можна віднести таких, як: Ж. Аллак, Ф. Майор, К. Пауэр, У. Мур, Д. Аптер та ін. Учені підкреслювали, що для успішної модернізації суспільству необхідно розвивати соціальні інститути, які зможуть вбирати соціальні зміни. При цьому в ході модернізації пріоритет віддається інноваціям (на відміну від традицій і звичаїв), розвитку масової освіти й інформаційних факторів. Саме таке розуміння процесів модернізації освітніх систем лежить в основі досліджень В. Воловича, А. Лігоцького, Г. Лукічева та ін., які розглядають її як „процес приведення змісту й методів, форм і технологій підготовки фахівців у відповідність із сучасними суспільними й науковими вимогами, урахування передового вітчизняного й зарубіжного досвіду, перспектив розвитку освіти, його моделювання й прогнозування” [6, с. 21].

Найцікавішими з наукових фундаментальних та прикладних досліджень виявилися роботи сучасних українських і зарубіжних авторів, які, розуміючи важливість реформування системи вищої освіти в сучасних ринкових умовах, досліджували окремі аспекти її модернізаційних перетворень, а саме:

- проблеми історії освіти в Україні та перспективи розвитку філософії і соціології освіти XXI століття, концептуальні засади її фундаменталізації, демократизації, гуманізації, гуманітаризації, інформатизації, інноватизації та реформування (Ж. Аллак, В. Андрущенко, В. Бакіров, І. Зязюн, В. Кремень,

В. Луговий, В. Лутай, Ф. Майор, О. Мещанінов, М. Михальченко, К. Пауэр, С. Сірополко);

- аналіз недержавного ринку освітніх послуг, вивчення його ефективності, конкурентоспроможності і якості підготовки кадрів вищої кваліфікації представлені в роботах Г. Бондаренко, Н. Варжиної, Л. Гурч, С. Кубіцького, Т. Ростовської, В. Чайкіна;

- феномен дистанційної освіти як найважливішої складової побудови загальної, безперервної освіти й впровадження нових інформаційних технологій, сучасних методик навчання розглядається в роботах Л. Дудко, І. Крутого, С. Осипової, М. Пічкур та ін.;

- теоретичний комплекс по проблематиці додаткової професійної освіти, що здійснює підготовку й підвищення кваліфікації кадрів відповідно до нової парадигми інноваційної освіти в Україні, розглянутий у роботах В. Волкової, М. Згуровського, Т. Кононенко;

- аналіз економічного механізму модернізації вищої освіти як фактора її розвитку, вивчення основних напрямів державного фінансування, інвесторів ринку освітніх послуг представлено в роботах Є. Кузьменко, Є. Кузьміної, Г. О कोरोкової, Ю. Петруня;

- про соціальні механізми модернізації системи вищої освіти в суспільстві, що трансформується, мова йде в роботах С. Савченко, Г. Смахнової, Т. Найманової, А. Новикова, В. Фокіна;

- інтеграції вітчизняної вищої освіти в міжнародне академічне співтовариство в умовах підписання Україною Болонської угоди присвячені праці В. Андрущенко, М. Згуровського, В. Кременя, В. Лугового.

Суттєво, що опрацювання наукових праць вище зазначених авторів дозволило встановити, що в розвинених країнах модернізація освіти здійснюється фактично безперервно, особливо впродовж останніх десятиліть, оскільки в організацію, структуру та діяльність різних елементів систем освіти постійно вносяться ті чи інші зміни. Однак, вони не завжди вирішують проблеми, які поступово чи раптово з'являються і загострюються. Через це, періодично назріває потреба в проведенні фундаментальних реформ, які підводять підсумки попереднім етапам розвитку і створюють передумови для подальшої позитивної еволюції, намагаючись відповісти певним чином на виклики часу.

Слід зазначити, що останнім часом реформування вищої освіти прийняло глобальні масштаби, оскільки в зарубіжній літературі досить часто використовується вислів „епідемія реформ освіти”, так як поза цим процесом фактично не залишається жодного регіону нашої планети, до якого приковано увагу не тільки професійних педагогів та діячів освіти, але й державних службовців, лідерів політичних партій та суспільних організацій. Натомість, останнім часом офіційні особи та науковці здебільшого вилучають термін „реформи освіти”, замінюючи його поняттями „модернізація”, „усталений розвиток”, „динамічна еволюція” та ін. Пояснюється цей стан справ тим, що невдачі ряду соціально-економічних реформ 90–х років минулого століття, які

розроблялися в тиші міністерських кабінетів вузькими групами високопоставлених посадовців, які намагалися внести поспішні та слабко перевірені інновації, що не сприяли покращенню справ, викликали у багатьох людей алергічну реакцію на саме слово „реформи”. Зумовлено це було тим, що вони нерідко являли собою ланцюжок проб та помилок у процесі емпіричних пошуків нових шляхів розвитку освіти, незважаючи на те, що у своєму визначенні поняття „реформа” передбачає здійснення глибоких позитивних змін в організації та діяльності всіх ланок освітньої системи, що вповні вписується в контекст міжнародного процесу реформування освіти [8, с. 15-16].

Вкажемо, що правомірність такої точки зору, на нашу думку, підтверджує цитата доповіді „Освіта: прихований скарб”, підготовленої членами „Міжнародної комісії з освіти для ХХІ століття”, створеної під егідою ЮНЕСКО, в якій зазначено наступне: „Досить велика кількість слідує одній за одною реформ вбиває реформу як таку, оскільки вони не забезпечують системі необхідного часу для того, щоб проникнутися новими ідеями, дати можливість всім діючим особам стати активними учасниками реформ. Крім того, невдачі засвідчують, що загал реформаторів використовував занадто радикальний чи занадто затеоретизований підхід, чи відкидали позитивні досягнення минулого, не враховуючи плідні уроки існуючого досвіду”.

Так, зупиняючись на філософському осмисленні проблеми модернізації, В. Кремень спрямовує увагу на те, що ХХІ століття ставить перед людиною, а отже, й перед освітою – сферою, що готує її до життя, небачені раніше вимоги, але й нові можливості. Зумовлено це, на думку вченого, вступом людства на перетині тисячоліть до нового типу цивілізації, що потребує опанування нових способів й різновидів прогресу, а також врахування нових тенденцій, а саме:

- глобалізації суспільного розвитку, яка, з одного боку, потребує зближення націй, народів і держав, характеру суспільних відносин у різних країнах, усвідомлення залежності прогресу кожної з них від здатності спілкуватися зі світом, створення спільного економічного поля та інформаційного простору, а з іншого, – загострення конкуренції між державами у всіх сферах діяльності;

- здатності людства до самоліквідації, що зумовлено появою засобів масового знищення – ядерної, хімічної та біологічної зброї, порушенням екологічної рівноваги внаслідок споживацького господарювання, використання загрозливих технологій;

- переходу людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, які, базуючись не на матеріальній, а на інтелектуальній основі, зумовлюють прогрес кожної країни від наявності і дієвості інтелектуального потенціалу нації;

- створення людиноцентристського суспільства, в якому провідної передумовою соціально-економічного прогресу стає індивідуальний розвиток особистості, великою цінністю якої є не лише інтелектуальне багатство, а й високий рівень вихованості, моральне й духовне багатство. „Ось чому найпріоритетнішими сферами у ХХІ столітті, з огляду на зазначене вище,

наголошує В. Кремень, стають наука як сфера, що продукує нові знання, та освіта як сфера, що олюднює знання і, насамперед, забезпечує індивідуальний розвиток людини” [6, с. 12].

У вітчизняній педагогічній науці (В. Андрущенко, В. Бакіров, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, О. Мещанінов і ін.) мета модернізації конкретизується й визначається як створення механізму стійкого розвитку системи освіти, забезпечення її відповідності викликам ХХІ століття, соціальним і економічним потребам країни, запитам особистості, суспільства, держави. При цьому підкреслюється, що модернізаційна тенденція розвитку освіти є однією з основних характеристик нашого часу, оскільки в сучасній дійсності боротьба йде не стільки за володіння ресурсами й матеріальними цінностями, скільки за здатність до нововведень. Це означає, що університетська система освіти ХХІ повинна бути інноваційною, „надавати свободу всім своїм членам, позбавлена обмежень вияву спонтанної людської творчості, внутрішні, глибинні цінності тих, хто навчається, мають збігатися з цінностями інноваційної університетської системи освіти”. У зв’язку із цим у сучасному суспільстві на зміну традиційної моделі освіти, закритої, статичної, монологічної, нездатної до розвитку, усе більш невідповідної реальностям процесів глобальних змін, приходить інша модель, нова парадигма, пов’язана із синергетикою, модернізацією освіти [12, с. 3-4].

Загалом, завдання щодо модернізації національної системи освіти, на нашу думку, правомірно окреслити таким чином, як-то:

- систематичне оновлення змісту освіти шляхом усунення чи сепарації надмірної інформаційності навчальних текстів завдяки підсиленню цілісного бачення світу і поглиблення людиною себе як його частки;

- забезпечення в якості провідної функції навчального процесу його спрямованості на вироблення в студентів розуміння необхідності та уміння навчатися впродовж життя через засвоєння системи базових знань, набуття на їх підставі відповідних соціальних, життєвих, професійних і предметних компетенцій, що зумовлюють їх здатність знаходити оптимальні способи вирішення будь-яких життєвих ситуацій, робити самостійний вибір індивідуальних траєкторій саморозвитку й професійної кар’єри, а також успішно адаптуватися в умовах постійних змін;

- відхід від авторитарної педагогіки на модель особистісно зорієнтованої педагогічної взаємодії, що сприяє утвердженню гуманістичних, суб’єкт-суб’єктних відносин, сприяючих розвитку самодостатніх особистостей, органічно адаптованих до життя у світі багатоманітних зв’язків, починаючи від контактів з найближчим оточенням до глобальних, здатних до визнання цінності плюралізму думок, керуючись принципами „Єдність у розмаїтті” та „Доповнення замість протиставлення”, а також зміцнення внутрішньонаціональних, громадянських зв’язків, патріотичного єднання нації, українського народу;

- запровадження інноваційної освіти, її випереджального характеру, що перетворюється на безперервну самоосвіту, задля забезпечення здатності тих,

хто навчається, до інноваційного типу життя й професійної діяльності, навчання впродовж життя, усвідомлюючи термін професійної підготовки у вищій школі як обов'язковий етап їхнього життя;

– посилення загальної педагогізації освітнього середовища, у якому відбувається формування особистості суспільства знань завдяки впровадженню масової педагогічної культури.

Як бачимо, модернізація освіти в цьому випадку має на увазі комплексну зміну освітньої системи, її елементів і інститутів таким чином, щоб вчасно реагувати на нові тенденції в розвитку певної держави й цивілізації в цілому. Зв'язок першого й другого аспектів змісту процесу модернізації вищої освіти в умовах глобалізації очевидний. Змінюється соціально-економічне середовище, характер інтересів різних споживачів освітніх послуг, у зв'язку із чим повинні змінюватися пріоритети, орієнтири й напрями освітньої діяльності [10].

У рамках досліджень вітчизняних авторів віддається пріоритет насамперед соціокультурному підходу до модернізації, що неминуче зв'язує її процеси із глибокими зрушеннями в змісті цінностей і механізмів їх змін. У зв'язку із цим в українській системі освіти модернізація спрямована на впровадження різних цінностей сучасності: демократії, гуманізму, саморозвитку особистості та ін. „Реалізація концепції розвитку університетської системи освіти з позиції гуманістичної та нової парадигми розвитку дозволяє розглядати університетську освіту не як кінцеву мету, а як засіб досягнення гідного рівня життя, дозволяє вирішити одну з провідних суперечностей – між рівнем та характером здобутої університетської освіти та запитами практики, вимогами, статусом працевлаштування, між індивідуальним очікуванням та соціальною „затребуваністю” [9, с. 3]. Через це, у системі вищої освіти використовується „керування по цінностях”, що припускає оцінку процесу досягнення мети через ступінь відповідності поточного стану системи освіти сформульованим цінностям. Як основні цінності виділяються доступність, ефективність і відповідність системи освіти запитам особистості, суспільства й держави.

Ще одним важливим поняттям соціокультурного підходу до модернізації є термін „інновація”. Інновація в модернізації – це процес створення, поширення затребуваних часом і потребами розвитку нових ідей, припущень, тобто сутність, навколо якої формується зміст нововведення, це перетворення нових видів і способів людських нововведень і соціокультурні норми й образи, що забезпечують їхнє закріплення в культурі суспільства, фіксуючи тим самим змістовний результат модернізаційного впливу. Весь процес, що представляє, у свою чергу, досить певну систему елементів, відносин і дій, що забезпечують передбачуваний результат, і буде представляти модернізацію. Причому, освіта як ресурс розвитку суспільства покликана забезпечити не тільки умови для матеріального й інтелектуального розвитку кожної людини і як члена суспільства і як індивіда, але й розвиток продуктивних сил, суспільних відносин таким чином, щоб люди могли виступити як вільні особистості на гуманних підставах, що створюють високий рівень демократичного життя. Одним із критеріїв модернізації вищої школи є інформатизація освіти, що

забезпечує підвищення ефективності керування системою освіти, моніторинг якості підготовки фахівців і матеріально-технічне оснащення вузів [32]. Всі ці заходи спрямовані на підготовку нового типу особистості, що саморозвивається, у формуючому постіндустріальному, інформаційному суспільстві.

Модернізація освіти – це процес підготовки людини до повноцінного життя в умовах інформаційного суспільства. Кажучи про процеси модернізації освіти, ми маємо на увазі модернізацію вищої освіти в цілому, а також основних її підсистем. Показники, які можуть визначити успішність цих процесів, представляють, насамперед, характеристики, пов'язані з ефективністю освітнього процесу, ступенем гуманізації й індивідуалізації освіти, мобільністю студентів і їхнім успішним працевлаштуванням.

Сучасна концепція модернізації освіти виходить з того, що міжнародне середовище, зовнішні фактори та обставини грають не менш важливу роль у змінах національної освітньої системи [9]. Тому всі перетворення української вищої школи повинні проводитися, з одного боку, відповідно до тенденцій формування загальноєвропейського освітнього простору, а, з іншого боку, – у рамках вітчизняної реформи вищої освіти майбутніх перекладачів. Через це вочевидь, що кардинальне підвищення якості професійної підготовки фахівців із вищою освітою в Україні – одна з найважливіших проблем, яка особливо актуалізувалася і загострилася у зв'язку з перспективою її входження у Болонський процес. Останній зумовлений такими загальносвітовими тенденціями, як європеїзація, інтернаціоналізація та глобалізація, що налічують чотири виміри: економічний, політичний, культурний і технологічний [3].

Суттєво й те, що досвід індустріально розвинутих країн – фундаторів Болонського процесу, засвідчує, що економічний і культурний підйом починається з підвищення ролі вищої освіти в суспільному житті, яка набуває ресурсу одного з провідних чинників успішного суспільного розвитку. Як наслідок, вищі навчальні заклади і передусім найбільш впливові і престижні класичні університети набувають потенціалу бути центрами економічного і культурного життя шляхом здійснення відповідних організаційні реформ та перегляду своєї соціальної місії. Це відбувається переважно завдяки інформативно-комунікативним технологіям (наприклад, транснаціональна освіта, альтернативні провайдери вищої освіти, мобільність викладачів і студентів у віртуальному просторі та ін.), оскільки мережа Інтернет сприяє адаптації університетів до умов глобалізації. В результаті використання нових форм навчальних матеріалів, поєднання національних норм і елементів гомогенізованої культури, курсів для студентів із різних культурних середовищ, гнучких системи навчання - виникнення університету нового типу. В останньому відбувається спілкування студентів із різних країн, кардинально оновлюється зміст освіти з орієнтацією на інтернаціональні засади, має місце багатопредметний характер навчальних програм, формуються різноманітні організаційні й технологічні служби підтримки (маркетинг, комунікаційні й операційні системи).

Як відомо, до провідних цілей Болонського процесу також відносять введення дворівневої структури ступенів „бакалавр – магістр”, досягнення валідності кредитних одиниць, відкритий доступ молоді у вищі навчальні заклади на будь-якому життєвому етапі, мобільність студентів та викладачів і таке інше. Однак, вимоги Болонського процесу щодо європеїзації та інтернаціоналізації освіти слід розглядати не як насадження єдиної системи вищої освіти, а як підтримку розмаїття національних систем освіти з дотриманням основних принципів цього процесу. Щодо вітчизняних реалій, то тут, як підкреслюють В. Волович, В. Кремень, Л. Луговий та ін., необхідно пройти досить складний шлях адаптації до входження в Болонський процес, який є розвиненою системою реформування й модернізації вищої освіти ряду Європейських країн відповідно до їх соціальних і економічних умов розвитку.

Зокрема, аналізуючи особливості модернізації системи вищої освіти в Україні за критеріями Болонського процесу, науковці неодноразово наголошували на значущості врахування передусім чинника людини. При цьому увага привертається до необхідності усвідомлення концептуальних засад модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців шляхом конкретизації наступних завдань, які нам імпонують, а саме:

- формування ставлення до студента – майбутнього фахівця як мети соціального прогресу, а не засобу його розвитку;
- подолання зневаження щодо їхніх психофізичних та інтелектуальних можливостей;
- орієнтація на активізацію капіталу людини, яка повинна базуватися на концепції гармонійного розвитку майбутнього фахівця, розуміння його як цілеспрямованої особистості, суб'єкта діяльності, продукту соціалізації та товару на ринку праці [2].

Досліджуючи особливості модернізаційних процесів, спрямованих на стрімке підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, деякі сучасні вчені (В. Бакіров, В. Кремень, К. Корсак, Є. Подольська та ін.) зазначають, що слід чітко усвідомлювати, що глобалізація пов'язана з активізацією неоліберальних вимог щодо компенсації витрат на вищу освіту, які ведуть до таких підходів, де „фактор прибутку” є більш вагомий ніж „високі академічні стандарти” [11]. Через це введений Ш. Слофтер і Л. Веслі у 1997 році в наукову риторику термін „академічний капіталізм”, досить коректно з'ясовує процеси, що відбуваються в сучасній вищій школі [5]. Зокрема, у галузі академічного персоналу та культури серед них такі, як-от: деформація моделей університетської професійної діяльності; зміни гарантій на працю та схеми розрахунків, трансформація педагогічного статусу як „моральної професії” (за Лісабонською декларацією 1998 р.); погляд на студента, як на клієнта; введення моделі американської мотивації академічного персоналу; використання більш дешевого і менш принципового персоналу; зменшення кількості постійних працівників; зростання економічної та кадрової неоднорідності університетських структур; зростання кількості „ролей” професорсько-викладацького складу; зростання загроз „функції критичного

мислення” виникнення феномена „комерційної таємниці”, посилення орієнтації на бізнесові цінності [2].

Як бачимо, „академічний капіталізм” – це феномен, в якому принципово іншою стає концепція вищої освіти. Доказом того, з одного боку, є те, що у галузі дослідницької діяльності вищих навчальних закладів, перш за все, має місце перерозподіл ресурсів на користь прикладних і технічних наук за рахунок зменшення уваги до фундаментальних досліджень. З іншого, – масове розповсюдження в освітньому середовищі англійської мови може спричинити загрози регіональним і національним культурам [8]. У зв’язку з цим у вітчизняних дослідників Болонського процесу виникає питання: Чи є перспективним рух сучасної моделі європейського університету до моделі „керованої корпорації”?

У суспільстві вільної конкуренції конс’юмеристська концепція маркетингу, за задумом її творців, повинна зміцнити систему освіти в коледжах і університетах у декількох аспектах:

- перед особою „нового” студента, що відрізняється більшою, ніж колись, політичною активністю й самостійністю;

- закони ринку – конкуренція між вищими навчальними закладами (тим більше в умовах скорочення числа чисельності абітурієнтів) – неминуче викличуть поліпшення якості викладання;

- оскільки студент – це покупець освітнього сервісу, він, подібно покупцеві на традиційному ринку, критично підходить до покупки освіти і його права покупця, що платить за товар, охороняються законом [4].

Конс’юмеризм у соціології вищої освіти підтримується економічними теоріями освіти, що стали особливо популярними в 80-х роках минулого сторіччя в Америці [35]. Це так звані теорії людського капіталу, що спливали на хвилі реіндустріалізації, зокрема, концепція одного із провідних теоретиків Р. Рейча, що стверджує, що поворот у науці й техніці буде супроводжуватися не декваліфікацією робочої сили й не витисненням її з виробництва, а, навпаки, збільшенням потреби у висококваліфікованих і творчих видах праці. Освіта через це чим далі, тим більше буде здобувати значущість капіталу [2].

В умовах падіння числа абітурієнтів вни дійсно борються за покупця (студента), намагаючись краще представити свій „товар” [11]. При цьому витрати на залучення студентів зростають рік у рік. Якщо в 1982/83 навчальному році в порівнянні з 1980/81 навчальним роком вони виросли на 23% і склали 298,4 тисячі доларів, то в 1993/94 сума інвестицій склала 437,9 тисячі доларів. Більш того, за твердженням представників вищої школи США, деякі університети й коледжі практично перенесли свої навчальні аудиторії в приватні компанії. Їхня діяльність з організації підвищення кваліфікації фахівців приватних фірм можна порівняти з тим, як компанії „проштовхують” свої товари для збуту [11].

Як закономірний наслідок, більшість зарубіжних фахівців (S. Eisenstadt, F. Jameson, N. Noddings, A. Touraine і ін.), що вивчають динаміку сучасних суспільств, гадають, що головним ресурсом розвитку в XXI столітті є

„людський капітал”. Високий рівень знань, інформаційної складової в нашу епоху розглядається як найважливіша конкурентна перевага одних держав перед іншими. У зв'язку із цим, у багатьох країнах узятий курс на випереджальний розвиток освіти з метою забезпечити собі лідируючі позиції в цій сфері, що зв'язують із дією механізму диверсифікації [3, с. 5].

Критично аналізуючи ситуацію, що склалася завдяки економічного виміру освіти на початку XXI століття та зростання популярності ідей конс'юмеризму, що розглядає освіту як сферу споживання освітніх товарів і послуг (Е. Годфрей, Ч. Міллс та ін.), В. Кремень звертає увагу на реальність існування монетарної свідомості, яка притаманна новому поколінню студентства. Як справедливо відзначає вчений, у вимірах економічної цивілізації гроші мають особливе, далеко не похідне чи другорядне значення, як іноді це сьогодні подають. Гроші в економічних запитах студентів – не свідчення їх деградації, а певне благо, оскільки вони сьогодні – не лише заробітна платня, а реальна можливість досягти своєї мети, вирішити ті чи інші проблеми. В епоху тотального економізму та сила, яку набуває людина за наявності грошей, не просто в знанні, а в знанні, серед іншого, як заробити, добути гроші, капітал, багатство [6, с. 10-12]. Мало того, вони перетворилися на компонент світогляду, який все більшою мірою стає монетарним. Саме проявами монетарної свідомості, а також ставленням до освіти як до інструментальної цінності обумовлюється, на його думку, конс'юмеристський зміст отримання освітніх послуг значною частиною сучасної студентської молоді, оскільки споживаючи освітніх послуг перш за все цінують: комерційну реалізованість отриманих знань, яскраві „упаковки” навчальних програм, що полегшують вживання „товару” - знань і вмінь, максимальне скорочення фізичних зусиль, доступність і зручність отримання очікуваного результату.

У цьому контексті університети вже не розглядаються студентами як „святини розуму”, а професори – як священнослужителі. Останні все більше набувають характеристик обслуговуючого персоналу, який створює ефективні продукти, готові до вживання. Причому професура виготовляє продукт на внутрішньому ринку освіти, а майбутні випускники і молоді фахівці поширюють його на зовнішньому [3, с. 73-74].

Не випадково, тому, в наш час вища освіта перетворюється на головний чинник суспільного розвитку, оскільки вона втратила характер елітного навчання і стала масовою (світовий ринок освітніх послуг оцінюється в 3 трлн. доларів щорічно) за рахунок бурхливого зростання кількості університетів і студентів. Однак, пострадянська вища школа, на думку вченого, крім загальноцивілізаційних зрушень, опинилася у принципово інших соціоекономічних, соціокультурних і політичних контекстах. Зокрема, вища українська школа як соціальний інститут і університети як головні її елементи в умовах ринкової економіки опинилися в ситуації гострого фінансового дефіциту й конкуренції за ресурси і студентів, через що виникли проблеми соціальної нерівності і стратифікації студентства, специфіки професорсько-викладацького середовища, адаптації викладачів і студентів до нових способів і

принципів їх діяльності. Масовізація й комерціалізація вищої освіти породжує тенденцію сприйняття студентів як клієнтів і споживачів на ринку освітніх послуг. Змагання за студентів змушує адаптувати навчальний процес до нових „споживацьких властивостей” - напіврозважальний характер навчання, доступність і легку засвоюваність складних питань, створення в клієнтів приємного відчуття повноти отриманих знань, упакування в красиві форми (ігрові методи викладання, мультимедійність та інше). Але ця проблема є набагато глибшою, оскільки нова студентська аудиторія має усвідомлені різноманітні освітні потреби та інтереси, своє розуміння перспектив працевлаштування і вимагає задоволення цих потреб та інтересів. Через це університети, враховуючи загрозу клієнтоцентричної моделі навчання, повинні шукати нові можливості адаптування навчальних програм до потреб і побажань студентів та збалансовувати компроміси між їхніми освітніми запитами та навчальними ресурсами університетів, перетворюючи студентів на „академічних громадян”, які мають чітко окреслений обсяг реальних академічних прав і свобод, можливості реальної участі у визначенні форм, методів й змісту навчання, мають голос в обговоренні проблем викладання [2, с. 56].

Таким чином, модернізації вищої освіти в Україні має певні етапи:

– перший етап (кінець 80-х – середина 90-х рр. XX століття) – період реформаторської ейфорії, що було зумовлено почуттям свободи, пов’язаного з оновленням політичного клімату, орієнтацією не на класові, а на гуманістичні цінності. Це сприяє відмові від уніфікації типів навчальних закладів і програм навчання, розширенню номенклатури і переліку платних освітніх послуг, введенням різних профілів навчання та авторських елективних курсів. Натомість альтернативні форми навчання, які нерідко були авантюрними, не привели до стійкої та усталеної стратегії освіти, оскільки до змін не були готові саме педагогічні працівники, а також владні структури, які не здійснили відповідних заходів щодо оновлення фондів наукових та університетських бібліотек, покращення фінансового стану професорсько-викладацьких кадрів, подолання „віртуальної” стипендії студентів, що заважало зміні структури випуску фахівців згідно нової структури попиту ринку праці. Через це, „зворотній бік” реформи викликав її досить різку критику зі складу членів науково-педагогічного загалу, які намагалися продовжити пошуки конструктивних способів вирішення складних соціально-економічних та педагогічних проблем, які виникли;

– другий етап (друга половина 90-х рр. XX століття) – етап усвідомлення необхідності переходу від реформи освіти до її модернізації та усталеного розвитку, був пов’язаний з подоланням консерватизму, який притаманний системі освіти, а також наслідками „шокової терапії” і закріпленню позитивних здобутків – переходу до особистісно зорієнтованого навчання, розробки варіативних стратегій освіти, оновлення змісту гуманітарної освіти, появи різних типів навчальних закладів, розробками педагогіки свободи, спрямованої на підготовку особистості до життя в стрімко мінливому світі. При цьому вже в

середині 90-х рр. почуття задоволення свободою змінилося відчутністю кризи в освітній галузі, оскільки теза про пріоритетність освіти залишилася на рівні декларацій і не була підкріплена фінансово відповідними законами і заходами. Тому найважливішими напрямками пошуків, які повинні були стати основою діяльності всіх державних структур та навчальних закладів переважно були три наступні – визначення національної концепції виховання, оскільки за десять років реформування український науково-педагогічний загал визнав зникнення з освітнього простору дієвої системи виховання з чітко означеними цілями, змістом і принципами, розробка національної доктрини розвитку освіти та затвердження програми її перспективного розвитку до 2000 р.;

– третій етап (з 2000 р. – по 2005 р.) – етап розробки офіційного курсу модернізації національної системи освіти, про що засвідчують державні документи [164, 165], спрямований на повернення держави до проблем освіти та перетворення освіти на один з пріоритетніших напрямів державної політики за рахунок постановки завдань щодо забезпечення державних гарантій доступності якісної освіти, створення умов для підвищення якості всіх рівнів освіти, формування ефективних економічних відносин в освіті, забезпечення освіти висококваліфікованими кадрами та їх підтримки з боку держави, управлінням розвитком освіти шляхом розподілу відповідальності між суб'єктами освітньої політики. Натомість послаблення контролю за різким зростом добору абітурієнтів у вищі навчальні заклади приватного сектору економіки зумовило перевиробництво фахівців з вищою гуманітарною освітою та нехватку кваліфікованих робітничих кадрів;

– новий, четвертий етап, який відображує особливості сучасного стану розвитку освіти (з 2005 р. по наступний час) – етап інтеграції в європейський освітній простір, розпочався з моменту підписання Україною Болонської декларації про її готовність до участі у формуванні єдиного освітнього європейського простору та інтеграції в нього. Його мета пов'язана з досягненням відкритості та підвищенням конкурентоспроможності української системи освіти за рахунок відтворення її високої якості на підставі дотримання єдиної методології та технології управління якістю освіти, прийнятої на всьому європейському континенті. Це свідчить про вступ нашої країни на шлях транснаціональної освіти, що зумовлює необхідність узгодження вітчизняної системи освіти з європейськими моделями на підставі визнання академічною спільнотою мети і завдань Болонського процесу (порівнянності та визнання дипломів і кваліфікацій, забезпечення мобільності студентів і науково-педагогічного персоналу, зріст автономії та конкурентоспроможності за рахунок інтеграції інтелектуального потенціалу), а також методів їх досягнення (двоступенева архітектура ступенів, використання кредитної системи, створення адекватної процедури акредитації, нові додатки до диплому тощо). Все перераховане робить більш усвідомленими реформаторські зусилля, незважаючи на невідповідність їх матеріально-технічного й інформаційного забезпечення, досить слабе стимулювання творчих пошуків науково-педагогічних кадрів. Як наслідок, стає очевидним, що на сучасному етапі

параметри реформ задаються європейською системою освіти, яка набуває ресурсу ідеального взірця для України, оскільки саме досвід Європи передбачає оцінку української освітньої системи з точки зору економічної ефективності та інвестиційної привабливості, в той час як на попередніх трьох етапах модернізація освіти України була предметом її самостійного осмислення в контексті національної традиції.

Висновки

1. Вивчення наукової літератури засвідчило, що проблема модернізації системи вищої освіти у нових – ринкових соціально-економічних умовах розроблялася провідними українськими та зарубіжними вченими на досить широкій міжпредметній основі, отримавши висвітлення в філософському, економічному, соціологічному, культурологічному, загальнопедагогічному і порівняльно-педагогічному аспектах.

2. У контексті сучасних досліджень модернізація в освітній сфері суспільства визначається як: революція чи переворот в освіті; механізм використання знання для відтворення нового знання та інноваційного середовища; відмова від одноканальної інформації, що сприяє „плюралізації” освіти й пов'язаних з нею соціальних ризиків; підвищення складності педагогічної системи в результаті зростання її структурної й функціональної диференціації, інтеграції її нових елементів, збільшення адаптивних спроможностей до зовнішніх викликів; перетворення нормативних і ціннісних систем; процес приведення змісту й методів, форм і технологій підготовки фахівців у відповідність із сучасними суспільними й науковими вимогами, врахуванням передового вітчизняного і зарубіжного досвіду, перспектив розвитку освіти, його моделювання і прогнозування.

3. Не дивлячись на існуючі відмінності, вчені єдині в тому, що мета модернізації полягає в створенні механізму стійкого розвитку системи освіти, забезпечення її відповідності викликам ХХІ століття, культурним, соціальним і економічним потребам і запитам особи, суспільства і держави. Модернізація освіти в цьому випадку має на увазі комплексну зміну освітньої системи, її елементів і інститутів так, щоб своєчасно реагувати на нові тенденції в розвитку певної держави і цивілізації в цілому. Зв'язок першого і другого аспектів змісту процесу модернізації вищої освіти в умовах глобалізації очевидний, оскільки, у зв'язку із зміною соціально-економічного середовища, характеру інтересів різних споживачів освітніх послуг повинні змінюватися пріоритети, орієнтири і напрями освітньої діяльності, що неминуче пов'яже її процеси з глибокими зрушеннями у змісті цінностей і механізмах їх змін.

4. З початку кардинальних перетворень правомірно було визначити чотири провідних етапи реформування, а саме: перший етап (кінець 80 – х – середина 90 – х рр. ХХ століття) – період реформаторської ейфорії, другий етап (друга половина 90–х рр. ХХ століття) – етап усвідомлення необхідності переходу від реформи освіти до її модернізації та усталеного розвитку, третій етап (з 2000 р. – по 2005 р.) – етап розробки офіційного курсу модернізації національної системи освіти, четвертий етап, який відображує особливості сучасного стану

розвитку освіти (з 2003–2005 рр. по цей час) – розпочався з моменту підписання Україною Болонської декларації.

5. Сучасна концепція модернізації освіти виходить з того, що міжнародне середовище, зовнішні чинники і обставини відіграють важливу роль в змінах національної освітньої системи. Тому всі перетворення української вищої школи повинні проводитися, з одного боку, відповідно до тенденцій формування світового і загальноєвропейського освітньо-наукового простору, а з іншої – в рамках вітчизняної реформи вищої освіти. Щоб стати дійсним ресурсом розвитку, модернізація освіти повинна задовольнити вимогам фундаменталізму і універсальності, гуманізму і демократизму, інформатизації і цифровізації, випереджального розвитку освіти з метою забезпечення лідерства в цій сфері, що пов'язано з умовами ефективності диверсифікації структури і змісту освіти.

Ключові слова: *освіта, модернізація освіти, реформи вищої освіти, концепції освітньої політики, академічний капіталізм, комерціалізація вищої освіти, європейський освітній простір, європейська освітня інтеграція, принцип людиноцентризму, сфера освітніх послуг.*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий енциклопедичний словник / за ред. О. Прохорова. Київ : Генеза, 1991. 495 с.
2. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2008. № 13. 113 с.
3. Волович В. Болонський процес і нова парадигма освіти в Україні. *Соціологія: теорія, метод, маркетинг*. 2004. №4. С. 189–199.
4. Глузман О. В. Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. . Київ, 1997. 430 с.
5. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы: монография. Кривой Рог : КГПУ, ИВИ, 2007. 474 с.
6. Корсак К. В. Соціально-філософський аналіз тенденцій розвитку тріади «людина-суспільство-освіта» на початку ХХІ століття : дис. ... доктора філос. наук : 09.00.10 / Костянтин Віталійович Корсак. . Київ, 2006. 461 с.
7. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. . Київ: Грамота, 2005. 448 с.
8. Луговий В. І. Проблема адаптації системи вищої освіти України до стандартів європейського освітнього простору. *Вища освіта України*. 2006. Д. 11. С. 407–415.
9. Новий словник української мови / укл. В. Я. Яременко, О. М. Сліпушко. . Київ: 2008. 930 с.
10. Основні засади розвитку вищої освіти в контексті Болонського процесу: Документи і матеріали / Упор. М.Ф. Степко та ін. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. 188 с.

11. Підготовка майбутніх фахівців в умовах глобалізації та євроінтеграції: матеріали міжн. наук.-практ. конф., 25 листопада 2009 р. / за заг. ред. О. С. Цокур. Одеса, 2010. 134 с.

12. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти, трансформація навчального процесу у технологію навчання: матеріали ІУ наук.-метод. конф. 25–26 жовтня 2007 р. . Київ: Вид-во ДУІКТ, 2007. 238 с.

РОЗДІЛ II

ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЙНИЙ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців в умовах розвитку інформаційно-цифрового суспільства залишається теоретично недостатньо обґрунтованою, незважаючи на суттєвий доробок українських науковців, які розвивали ідеї модернізації вищої освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Крижко, А. Кузьмінський, В. Курило, О. Мещанінов), компетентнісного підходу (Н. Бібік, В. Гаврилюк, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.), визначення сутності (М. Букач, В. Буряк, Н. Волкова, Л. Кондрашова, К. Корсак, О. Пехота), структури (К. Вінніс-Трофименко, В. Калінін, Н. Лобанова, І. Міщенко, Л. Тархан, О. Чабан), видів (Н. Глузман, Н. Горбунова, М. Ігнатенко, Л. Карпова, В. Кашницький, В. Радул, А. Семенова, П. Терехов, Л. Хоружа) компетентностей особистості та їх формування. Через це, перспективи подальших досліджень зумовлені суперечностями між:

– потребою українського суспільства в інноваційно налаштованих фахівцях, здатних ефективно виконувати покладені на них нові функції, та інерцією застарілих форм, методів і технологій у закладах вищої освіти, які блокують або стримують належне впровадження в їхню освітню практику концептуальних засад компетентнісного підходу;

– наявністю у сучасній педагогіці вищої школи різних концепцій виховання професіоналізму особистості фахівця нового типу та відсутністю оновленого навчально-дидактичного забезпечення компетентнісно

зорієнтованих моделей та технологій його навчання й виховання у закладі вищої освіти з врахуванням вимог нових стандартів спеціальностей;

– вагомістю доробку сучасної педагогіки вищої школи щодо обґрунтування сутності, специфіки та доцільності компетентнісного підходу у вищій освіті та невідповідністю й формальністю практичного використання його розвивально-виховного потенціалу у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

З огляду на актуальність, соціальну значущість та необхідність пошуку можливих шляхів конструктивного розв'язання зазначених суперечностей, уточнимо певні методологічні засади та суть відповідних історичних етапів розвитку компетентнісного підходу у вищій освіті.

2.1. Поняття професійної компетентності майбутнього фахівця в науковій літературі

Так, намагаючись визначити сутність феномена „професійна компетентність фахівця”, ми додержувалися дедуктивної логіки дослідницького пошуку, виокремивши спочатку сутність родового поняття в логічному ланцюжку: „компетенція” – „компетентність” – „професійна компетентність”. При цьому ми переважно використовували метод теоретичного аналізу та узагальнення довідкової та науково-педагогічної літератури, а також метод сходження від абстрактного до конкретного.

Так, у процесі здійснення теоретичного аналізу джерел вдалося встановити, що в довідковій енциклопедичній літературі й тлумачних словниках, виданих до 2000 р., поняття „компетентність” відсутнє, хоча в даних джерелах позначені такі близькі поняття, як „компетенція” і „компетентний”. Так, під компетенцією (від лат. *competere* – домагаюся, відповідаю) розуміється:

- коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі [5, с. 217];
- знання й досвід у тій чи іншій галузі [8, с. 613];
- коло чийхось повноважень, прав [11, с. 248];
- коло питань, у яких хтось добре обізнаний [14, с. 228].

Поняття „компетентний” визначається найчастіше як:

- поінформований, обізнаний, авторитетний у якійсь галузі або як людина, що володіє компетенцією [14, с. 232];
- це той, хто має достатні знання в будь-якій галузі, який із чим-небудь добре обізнаний, тямущий, який ґрунтується на знанні, кваліфікації, або той, який має певні повноваження, тобто повноправний, повновладний [11, с. 50].

Більш конкретне дослідження історії питання, що нас цікавить, на основі порівняльного аналізу словників і наукових праць, опублікованих за останні роки, спрямоване на вивчення термінологічної бази, дозволило зробити висновок, що поняття „компетентність” і „компетенція” не є винаходом нашого часу, а ввійшли в мовне вживання набагато раніше. Так, відповідно до словника Webster [25], поняття „компетенція” одержало своє визначення ще в 1596 р.

Вищевказаний словник, як у першому, так і в третьому виданні, випущеному в 1993 р., наводить визначення тільки одного поняття „компетенція”, що формулюється у двох значеннях, а саме, як:

- достатні знання для забезпечення необхідних життєвих зручностей;
- стан володіння функціональними й достатніми знаннями, судженнями, навичками й силами [25].

З поданого визначення випливає, що компетенція наприкінці XVI ст. сприймалася як набір наявних достатніх знань для забезпечення повсякденної та, можливо, навіть побутової сфери життя. Крім того, поняття „компетенція” уживалося тільки в однині, отже мова навіть не велася про можливість розвитку певних компетенцій і їх безпосередній вплив на освіту та професійну діяльність особистості. Суттєво й те, що автор видання не відзначає наявності поняття „компетентність”.

Словник іноземних слів так розкриває поняття „компетентний”: такий, що володіє колом прав і повноважень будь-якої установи, особи або колом справ, питань, що підлягають чиємусь веденню. Французьке *competent* переводиться як „компетентний, правочинний”. Воно має також юридичний відтінок. В англійській мові в терміні *competence* домінує зміст якості особистості: компетентність трактується як здатність.

На відміну від попередніх джерел, тлумачний словник [21] містить уже два поняття: „компетентність” і „компетенція”. У даному словнику означені поняття тлумачуться в контексті якоїсь сфери або кола знань, якими повинна володіти особистість для одержання певного „соціального” статусу довіри й володіння авторитету. При цьому компетентність визначається як поінформованість, авторитетність, а компетенція (від латин. *competentia*) – у двох ракурсах: як коло питань, явищ, у яких дана особа має авторитет, досвід; як коло повноважень, сфера питань, явищ, що підлягають чиємусь веденню (наприклад галузь права).

Фіксуючи означене трактування, очевидно, що поняття „компетентність” і „компетенція” в словнику [21] зв’язані більше з результатом впливу застосованих знань на соціум, ніж із самим процесом застосування наявних знань і навичок, оскільки автор визначає компетенцію як сферу довіреного професійного впливу, заснованого на наявних знаннях. Це, на наш погляд, дає підставу думати, що на даному історичному етапі поняття „компетентність” і „компетенція” сприймалися як загальний рівень знань у розвитку особистості, тобто як готовий результат, що не співвідносився із самим процесом освіти.

У Словнику [10] відбулася фіксація лише другого із двох понять, що цікавлять нас, не припускаючи розмежування відповідних явищ. Словник містить тільки одне з двох слів: „компетенція”, що тлумачиться як коло питань, у яких хтось добре обізнаний, а також як коло чийхось повноважень, прав (сфера суду). Як бачимо, щодо поняття „компетенція” інформація дублюється, що підтверджує той факт, що впродовж тривалого часу понятійний апарат і сприйняття понять, що цікавлять нас, майже не змінилися.

Важливо й те, що словник іншомовних слів [17], містить відносно повну інформацію про досліджуване явище з розмежуванням двох понять – „компетенція” і „компетентність”. Поряд із цим, радянський енциклопедичний словник 1999 р. містить статтю про слово „компетенція” зі згадуванням латинської етимології *competo* – домагаюся, відповідаю, а тлумачний словник чужомовних слів в українській мові [18] та тлумачний словник паронімів [19], взагалі не містять означених вище понять.

Із наведеного вище правомірно зробити висновок, що в більш ранні періоди, тобто до середини ХХ ст., не тільки не існували чіткі й однозначні визначення понять „компетентність” і „компетенція”, але навіть не вироблялася їх фіксація й розмежування. Так, в період з 1953 р. по 2000 р. найбільш частотним у російській мові стало вживання поняття „компетенція”, що увібрало в себе значення двох понять „компетенція” і „компетентність”, тому що тільки в 2000 р. обидва поняття були відновлені в словникових статтях. Авторитетність укладачів даних словників, на її думку, дозволяє зробити припущення, що в зазначені періоди відбувалася зміна частотного вживання або навіть тимчасове випадання одного з понять із мовного використання.

Зазначимо, що подібна тенденція зафіксована й в українських словникових статтях. Так, у словнику термінології освіти дорослих міститься тільки термін „компетентність”, яка тлумачиться як психосоціальна якість, що означає силу і впевненість, джерелом яких є відчуття власної успішності та корисності. Компетентність в означеному контексті сприяє усвідомленню особистістю власної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням [15, с. 41]. У Сучасному словнику іншомовних слів О. Мельничука [16], Новому словнику української мови, укладеному В. Яременко і О. Сіпушко [9], Тлумачному словнику чужомовних слів в українській мові за редакцією О. Сіпушко [18], Словнику іншомовних слів, укладеному С. Морозовим і Л. Шкарапутою [17], компетентність визначена як авторитетність, обізнаність, тобто володіння компетенцією, а компетенція – як коло повноважень якогось органу чи посадової особи; проблема, про яку в кого-небудь багато інформації, що дає йому змогу фахово її розв’язати. Великий тлумачний словник В. Бусела [3] визначає компетенцію як добру обізнаність із чим-небудь або коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи, а компетентність – як здатність успішно вирішувати будь-які проблеми. Компетентний – це той, який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний [3, с. 474].

Суттєво й те, що в науковому побуті поняття „компетентність” почало досить часто використовуватися тільки наприкінці 60-х – початку 70-х років минулого сторіччя. При цьому воно набуло значного поширення спочатку в зарубіжній, зокрема американській (М. Хомський [23]), а потім – наприкінці 80-х років ХХ ст. – у вітчизняній науковій літературі. Істотно й те, що впродовж означеного часу, аж до наших днів, поняття компетентності постійно привертало увагу представників різних наук – педагогіки, психології, соціальної психології, соціології, що значною мірою пов’язане з вивченням

різних аспектів проблеми формування особистості нового – інформаційного суспільства, зокрема особистості майбутнього фахівця. Але, незважаючи на розходження, які містяться в тлумаченнях зарубіжних і українських авторів, під компетентністю вони розуміють переважно складно структурований феномен, що з одного боку, є результатом зусиль особистості в навчанні, а з іншого – забезпечує успішність вирішення нею певного кола проблем.

Суттєво й те, що у наступний час проблема формування компетентності значно актуалізувалася у зв'язку з дією об'єктивних інтеграційних процесів, що відбуваються в Європі, оскільки Рада Європи виділила п'ять базових компетенцій, необхідних сьогодні будь-яким фахівцям, а саме:

- політичні й соціальні компетенції, пов'язані зі здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, у функціонуванні й розвитку демократичних інститутів;

- компетенції, що стосуються життя в полікультурному суспільстві, покликані перешкоджати виникненню ксенофобії, поширенню клімату нетерпимості та сприяти як розумінню розходжень, так і готовності жити з людьми інших культур, мов і релігій;

- компетенції, що стосуються володіння декількома мовами, що мають дедалі зростаюче значення й визначальне володіння усним і письмовим спілкуванням, важливим у роботі й громадському житті;

- компетенції, пов'язані з володінням новими інформаційними технологіями, розуміння їх сильних і слабких сторін, здатність критичного ставлення до розповсюджуваних по каналах ЗМІ й інтернету інформації й реклами;

- компетенції, що реалізують здатність і бажання вчитися не тільки в професійному плані, але й в особистому та громадському житті.

Як наслідок, в науковій літературі останніх років досить часто вживаються визначення різних видів компетенцій: професійних (предметних, професійно орієнтованих), загальних (ключових, базових, універсальних тощо), академічних та інш. При цьому мають на увазі, що питання про означені види компетенцій – це питання про цілі і якість сучасної освіти, а також про ефективність підготовки підростаючого покоління до життя й діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Зокрема, одним із реальних фактів, що значно активізував думки фахівців і широкої громадськості, є результати дискусії з проблеми, винесеної в заголовок статті: „Компетенція й компетентність: скільки їх у російського школяра?“, обговорюваної в жовтні 2003 р. на електронних сторінках порталу www.auditorium.ru. Думки учасників дискусії про використання понять „компетенція” і „компетентність” у сучасній теорії й практиці педагогіки, правомірно умовно розділити на три групи:

- поняття „компетенція” і „компетентність” уже широко використовуються в різних видах життєдіяльності людини й позначають високу якість її професійної діяльності, виявляючи свою позитивну роль і вплив;

– для перспективи розвитку змісту освіти знадобилися похідні від обговорюваних понять у множині, але при невдалому перекладі з англійської такі похідні вже давно з'явилися. Можливо, компетенції й компетентності надалі опишуть складну структуру культурної діяльності учнів та привнесуть інноваційний характер у розвиток змісту вітчизняної освіти;

– ці поняття – данина моді, і тому можна обійтися без них, тому що є їхні класичні прототипи – знання, уміння, навички, що свідчать про рівень підготовленості випускника до безперервної освіти й подальшої професійної діяльності [6].

Зазначимо, що точка зору авторитетних учених-педагогів, які розробляють стратегії модернізації української освіти, зводиться до того, що поняття „компетенції” і „компетентності” активно входять у систему сучасного освітнього процесу, через що суттєво впливають на сучасні реформи. Ними визнається факт, що на даний момент ця сфера педагогічних досліджень є ще недостатньо розробленою, що сприяє залученню до неї дедалі більшої наукової уваги й необхідності розкриття її можливих потенціалів із педагогічної точки зору. Сьогодні не можна ставитися зневажливо не тільки до самих понять „компетенція” і „компетентність” у педагогіці, але й до поняття „компетентнісний підхід в освіті” у цілому.

У силу цього передбачається, що викладання будь-якого навчального предмета переслідує формування в учнів та студентів принаймні трьох необхідних компонентів – знання предмета, досвіду розв'язання проблемно-пізнавальних задач і застосування знань у реальному світі, що й входить до складу поняття предметної компетенції. Однак, наголошують автори, предметна компетенція є лише частиною загальної компетентності учнів, яка формується в навчально-виховному процесі. Важливими компонентами загальної компетентності також є:

– діяльнісна компетенція, що полягає в підготовці учнів до реальної діяльності, їхньої здатності організувати своє навчання й поза навчальну роботу, досягти наміченої мети й розвиватися в ході виконання виникаючих завдань;

– розвивальна компетенція, за допомогою якої створюються умови для внутріособистісного, міжособистісного й культурного розвитку учнів.

Характерно й те, що якщо предметні компетенції опираються на специфічні атрибути галузі навчання, то базові (ключові) компетенції визначають атрибути, які можуть становити частину або бути спільними для кожного із всіх наявних етапів безперервної освіти. Загальні компетенції розглядаються як здатність, заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які здобуваються у всіх трьох типах освітньої практики: формальній, неформальній, інформативній. Перенесені компетенції виражаються в здатності міркувати в абстрактних термінах, здійснювати аналіз і синтез, виконувати завдання, адаптуватися, бути лідером, працювати як у команді, так і самотійно. Виділяють також академічні компетенції, які тлумачаться як володіння методологією й термінологією, властивими певній

галузі знань, розуміння діючих у ній системних взаємозв'язків і усвідомлення їхніх аксіоматичних меж.

Як бачимо, більшість наведених вище дефініцій ґрунтується на чомусь спільному, що дозволяє розглядати компетенції, з одного боку, як єдність теоретичного знання і практичної діяльності, а з іншого боку – як найбільш загальна мова для опису результатів освіти. У даному розумінні компетенції виключають втручання в освітній процес, методи й технології навчання. Вони сприяють порівнянню й підтвердженню ступенів при дотриманні автономії навчального закладу, його здатності до інновацій і експериментів; сприяють розробленню нових навчальних програм; використовуються для внутрішньої й зовнішньої оцінки якості освіти за допомогою ідентифікаторів ключових компетенцій [2]. Формування компетенцій відбувається шляхом систематичного інтегрування в цілісний освітній процес. При цьому доводять свою дидактичну потужність використання методів: позитивного здійснення помилок, проектного, творчо-проблемного, зворотного зв'язку через інтенсивну соціальну взаємодію (взаємодія із зовнішнім світом), дослідження рольових моделей, презентації ідей. Компетенції, зауважує автор, закладаються в освітній процес за допомогою технологій, змісту, стилю життя навчального закладу, типу взаємодії між викладачами і учнями та між самими учнями [2].

2.2. Характеристика етапів дослідження проблеми професійної компетентності майбутнього фахівця

Зазначимо, що теоретичний аналіз наукової літератури, присвяченої тією чи іншою мірою розгляду кола питань, що стосуються компетентності й професійної компетентності педагога, засвідчив, що означені поняття стали предметом підвищеного інтересу й спеціального дослідження українських й російських вчених лише із середини 90-х рр. ХХ ст. Основною причиною цього стало виникнення й популяризація концепції освіти, орієнтованої на формування компетенцій, що одержало назву „competence-based education” та розпочало зароджуватися тільки в 60-ті роки в США (Массачусетський університет), у загальному контексті ідей М. Хомського [23] щодо поняття „компетенція” стосовно безпосередньо теорії мови. До цього моменту, як стверджують учені, поняття „компетентність” і „професійна компетентність педагога” сприймалися під будь-яким кутом зору, за винятком трактування крізь нову педагогічну призму бачення процесу освіти – компетентнісного підходу, що спричинив більш пильну наукову увагу до даного питання на кожному із трьох етапів свого становлення, визначених Ж. Делором [24]:

– перший етап (1960–1970 рр.) є офіційним початком компетентнісного підходу й характеризується введенням у науковий апарат категорії „компетенція” (М. Хомський [23]). Одночасно створювалися передумови розмежування понять „компетенція” і „компетентність”;

– другий етап (1970–1990 рр.) полягає в проникненні понять „компетентність” і „компетенція” в освітній простір та характеризується їх

використанням у теорії й практиці оволодіння мовою (особливо нерідною), у практиці формування професіоналізму в керуванні, керівництві, менеджменті, спілкуванні. У понятійному апараті розробляється зміст поняття „соціальні компетенції й компетентності”, а дослідники починають не тільки класифікувати компетенції, виділяючи від 3-х до 37-ми (Дж. Равен) [12] видів, але й вибудовувати освітню діяльність, маючи на увазі їх формування як кінцевий результат цього процесу;

– третій, сучасний етап розвитку competence-based education (компетентнісно орієнтованої освіти), починаючи з 1990 р., характеризується тим, що в документах, матеріалах ЮНЕСКО окреслюється коло компетенцій, які вже повинні розглядатися всіма як бажаний результат освіти. У доповіді міжнародної комісії з освіти для ХХІ сторіччя „Освіта: прихований скарб” Жак Делор [24] сформулював „чотири стовпи”, на яких ґрунтується сучасна освіта: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити, чим, по суті, було визначено нові глобальні компетентності. Зокрема, одна з них говорить: „навчитися робити для того, щоб набути не тільки професійну кваліфікацію, але й у ширшому розумінні компетентність, що дає можливість справлятися з різними численними ситуаціями й працювати в групі” [24].

Як результат, впродовж розвитку Болонського процесу підхід до результату освіти як можливої основи формування загального розуміння змісту кваліфікацій і ступенів став визначальним. В одній із найбільш відомих програм, у якій беруть участь університети всіх країн Євросоюзу, а саме в проекті „Налаштування освітніх структур” пріоритетним напрямком спільних зусиль назване визначення загальних і спеціальних компетенцій випускників першого й другого циклів (рівнів) навчання, під якими маються на увазі наукові ступені бакалавра й магістра [1]. Це означає, що компетентнісний підхід в освіті з’явився й розвивається як альтернатива традиційно формованим і мало придатним для реального життя заученим знанням, навіть якщо ці знання закріпити у вигляді вмінь і навичок. Згідно з позицією авторів, із локальної педагогічної теорії він поступово перетворюється на суспільно значиме явище, що претендує на роль концептуальної основи освітньої політики, оскільки йдеться про те, щоб здійснити модернізацію вітчизняної освіти в цілому та професійної підготовки педагогічних кадрів на „компетентнісній” основі [21].

Загалом, вивчення наукових джерел з врахуванням принципу історичної ретроспективи дозволило дійти висновку, що у російській науковій літературі поняття „професійна компетентність” і „професійна компетенція” почали більш інтенсивно використовуватися переважно з початку 90-х років минулого століття внаслідок спеціального напрямку досліджень, які зумовили започаткування основ реалізації компетентнісного підходу у сфері національних систем освіти і відповідної модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів. Підтвердженням тому слугують результати наукових досліджень, проведених на означеному історичному етапі, завдяки чому в

загальному контексті професійна компетентність педагога стає предметом спеціального аналізу.

Так, вивчення наукової літератури показало, що поняття „професійна компетенція” здебільшого визначається як:

- володіння знаннями та уміннями, необхідними для роботи зі спеціальності при одночасній автономності й гнучкості в частині вирішення професійних проблем;

- розвинене співробітництво з колегами й професійним міжособистісним середовищем;

- конструкти проектування стандартів, що являють собою „елементи компетенції”, у які входять критерії діяльності (міра якості), сфера застосування, необхідні знання;

- ефективне використання здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог робочого місця. У цьому розумінні компетенції виходять за межі професійної тріади „знання – уміння – навички”, включаючи неформальні й формальні знання, а також і ноу-хау (поведінка, аналіз фактів, прийняття рішень, робота з інформацією тощо).

Загалом, спроектовані зарубіжними, європейськими, російськими та українськими вченими компетентнісні моделі фахівців, по суті, виходять із подібної концепції, оскільки з існуючого різноманіття виділяються чотири види компетенцій:

- інструментальні, які включають в основному початкові здібності, базові загальні знання й загальні знання за професією;

- міжособистісні, які описують готовність до соціальної взаємодії, уміння працювати в групі, здатність до самокритики, прихильність етичним цінностям, толерантність;

- системні, які відбивають здатність системно застосовувати отримані знання на практиці, здійснювати дослідження, генерувати нові ідеї, адаптуватися до нових ситуацій тощо;

- спеціальні, що характеризують володіння предметною галуззю на певному рівні [24].

Тим самим автори говорять про розширену систему значень поняття „професійна компетентність” і варіативність його тлумачень. Структурування системи компетентності загального характеру дає цілісну, хоча й не детальну картину передбачуваного розвитку особистості професіонала упродовж усієї життєдіяльності. Вона є почасти розпливчастою, і деякі значення дублюються або накладаються один на одного, але це можна пояснити обсягом і нечіткістю самого описуваного явища.

Крім того, вкажемо, що поняття „професійна компетентність” у ряді випадків уживається як синонім слова „професійна компетенція”. Однак, як засвідчують висновки, що впливають із досліджень учених російської й української психолого-педагогічної науки останніх років, у багатьох ситуаціях професійна компетентність є більш складним комплексним особистісним утворенням, що включає ряд компетенцій у вигляді конкретних проявів

індивідуального успішного досвіду. Природа професійної компетентності така, що вона, будучи продуктом відповідного навчання, не прямо впливає з нього, а є, скоріше, наслідком саморозвитку індивіда як особистості професіонала, його не стільки технологічного, скільки особистісного зростання, наслідком самоорганізації й узагальнення діяльнісного й особистісного досвіду. У зв'язку із цим у педагогічній пресі розгорнулася досить гостра дискусія із приводу тлумачення згаданих вище понять і їх зіставлення із традиційно устояними термінами, такими як „знання, уміння, навички”, „здібності”, „кваліфікація”, „професійна готовність і підготовленість” і т. ін.

Критичний аналіз точок зору молодих дослідників і визнаних вчених дозволив установити, що поняття „професійна компетентність” розуміється не однозначно й найчастіше визначається як:

- володіння певними знаннями, навичками, життєвим досвідом, що дозволяє судити про що-небудь, робити або вирішувати що-небудь;
- здатність і готовність до успішної діяльності;
- готовність і здатність приймати ефективні рішення при здійсненні професійної діяльності;
- сукупність інтегрованих знань, умінь і досвіду, а також особистісних якостей, що дозволяють людині ефективно проектувати й здійснювати професійну діяльність у взаємодії з навколишнім світом;
- спосіб існування знань, умінь, освіченості, що сприяє особистісній самореалізації, знаходженню вихованцем свого місця у світі;
- інтегральні діяльнісно-практичні вміння;
- інтегроване сполучення знань, здібностей і установок, що дозволяє людині виконувати трудову діяльність у сучасному трудовому середовищі;
- комплекс компетенцій, тобто спостережуваних проявів успішної продуктивної діяльності, комплексний особистісний ресурс, що забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім світом у тій чи іншій галузі та залежить від необхідних для цього компетенцій;
- якість людини, яка здобула освіту певного рівня, що виражається в готовності (здатності) на його основі до успішної (продуктивної, ефективної) діяльності з урахуванням її соціальної значимості й соціальних ризиків, які можуть бути з нею зв'язані;
- професійні навички як досвід діяльності, уміння й знання, а також освоєні соціально-комунікативні й індивідуальні здібності, що забезпечують самостійність професійної діяльності;
- системні властивості особистості фахівця у вигляді сукупності теоретичних знань по основах наук, що забезпечує усвідомленість при визначенні ним змісту своєї професійної діяльності, професійних знань і вмінь, апробованих у дії, освоєних особистістю як найбільш ефективні, професійно-особистісних якостей, що визначають позицію й спрямованість професіонала як особистості, індивіда й суб'єкта діяльності;
- форма виконання фахівцем діяльності, зумовлена глибокими знаннями властивостей перетворених предметів (людини, групи, колективу тощо),

вільним володінням змісту своєї праці, а також відповідністю цієї праці професійно важливим якостям, його самооцінка, ставлення до праці;

- сплав освіченості й досвіду;

- здатність не тільки засвоювати світ предметів і ідей, але й виробляти їх, перетворювати, творити нові, усвідомлювати й приймати завдання, установки діяльності на всіх етапах її здійснення;

- здатність і прагнення особистості в необхідних випадках самостійно їх визначати;

- володіння вміннями, орієнтовними основами діяльності, реалізованими відповідно до прийнятих або самостійно вироблених установок й завдань; прагнення й здатність ініціативно, критично рефлексувати і прогнозувати результати діяльності й відносин;

- здатність людини виконувати певне коло професійних завдань, тому що професіоналізм складається з багатьох видів професійної компетентності;

- професійно значимі для особистості й суспільства якості, які дозволяють людині якомога повніше реалізовувати себе в конкретних видах трудової діяльності, що відповідають суспільно необхідному поділу праці й ринкових механізмів стимулювання найбільш продуктивного й конкурентоспроможного функціонування працівника тої чи іншої кваліфікації й профілю;

- єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності, тобто „такий особливий психічний стан, як наявність у суб'єкта образу структури певної дії й постійної спрямованості усвідомлення на її виконання. Вона містить різного роду установки на усвідомлення професійного завдання, моделі ймовірного поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їх співвідношенні з майбутніми труднощами й необхідністю досягнення певного результату” [13, с. 19].

Узагальнюючи означене вище, ми дотримуємося думки, що професійна компетентність відіграє певну роль і має відповідне місце в життєвій перспективі особистості фахівця: грамотність (підготовленість до подальшого розвитку власного освітнього потенціалу) – освіченість (грамотність, доведена до суспільно й особистісно необхідного оптимуму, а також широта професійного кругозору) – професійна компетентність (рівень професійної освіти, досвід й індивідуальні здібності фахівця, мотивоване прагнення до неперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчість у професійній діяльності) – культура (вищий прояв освіченості й професійної компетентності – глибоке, усвідомлене й поважливе ставлення до перетворення дійсності в своїй професійній сфері) [4, с. 354].

Загалом, науковий аналіз проблеми професійної компетентності дозволяє представити її як багатоаспектну. Розходження авторів зумовлене, на нашу думку, тим, що професійна компетентність тлумачиться по-різному:

- як особистісна характеристика, властивість особистості, особистісне новоутворення, якість особистості;

- як психічний стан особистості;

- як реалізація потреб фахівця, як вирішення завдань професійної діяльності, як готовність особистості до здійснення професійної діяльності;
- як рівень освіченості, тобто як високий рівень оволодіння знаннями, уміннями й навичками, ціннісними орієнтаціями, досвідом творчої діяльності.

Висновки

Таким чином, підсумовуючи результати теоретичного аналізу означених вище джерел, ми дійшли таких висновків, а саме:

1. Поняття „компетентність” і „компетенція” активно використовуються в наукових працях різного характеру, але серед авторів відсутня єдина й усталена точка зору щодо їх розуміння й тлумачення. Найчастіше означені поняття використовуються без належного вивчення їхнього істинного значення й змісту. У результаті цього, по-перше, характеристики (судячи з контексту), властиві „компетентності”, приписуються „компетенції” і навпаки; по-друге, самі поняття міняються місцями; по-третє, нерідко наводяться не обґрунтовані їх структури, класифікації і т. ін. Можливо, це можна пояснити тим, що проводиться активне вивчення й опис даних феноменів і, як правило, у сфері, до якої прикуто увагу багатьох дослідників, часто відбувається процес активного пошуку тлумачень основних понять, термінів і їх дефініцій.

2. Аналіз визначення сутності понять „компетенція” і „компетентність” дозволив установити, що термін „компетенція” частіше застосовується для позначення освітнього результату, що виражається в підготовленості особистості, у реальному володінні методами, засобами діяльності, у можливості впоратися з поставленими завданнями, тобто такої форми сполучення знань, умінь і навичок, що дозволяє ставити й досягати мети з перетворення навколишнього середовища.

3. Доведено, що оскільки суфікс „– ність” в українській мові означає ступінь оволодіння певною якістю, тому термін „компетентність” частіше використовується для позначення певних якостей, ступеня оволодіння ними. Під „компетентністю” частіше розуміється інтегральна якість особистості, що проявляється в загальній здатності й готовності до діяльності, заснованої на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання й соціалізації та орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності.

4. У контексті нашого дослідження компетенція – це сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які соціально задаються стосовно певного кола предметів і процесів та необхідні для якісної продуктивної діяльності щодо них. Компетентність – це володіння особистістю відповідною компетенцією (або набором її складових), що включає осмислене, особистісне ставлення до неї й до предмета виконуваної діяльності, індивідуально набуте в процесі навчання й досвіду власної життєдіяльності. Надалі ми будемо розділяти означені поняття, маючи на увазі під компетенцією певну відчужену, наперед задану вимогу до підготовки особистості, а під компетентністю – її особистісну якість (характеристику), що вже відбулася.

5. Встановлено, що роль понять „професійна компетентність” та „професійна компетентність педагога” на рубежі XX і XXI століть значно актуалізувалася у вітчизняному науково-педагогічному обігу у зв’язку із пріоритетом в освітній політиці нової педагогічної парадигми – компетентнісного підходу, що має кардинально інноваційний характер. Уточнено, що професійна компетентність – це володіння фахівцем відповідною компетенцією (або набором її складових), що включає осмислене, особистісне ставлення до неї й до предмета професійної діяльності, індивідуально набуте в процесі навчання й досвіду власної життєдіяльності. Професійна компетентність фахівця завжди виявляються в його діяльності за умови глибокої особистої зацікавленості в ній. У силу цього встановлено, що професійна компетентність має діяльнісний характер узагальнених умінь у сполученні з предметними знаннями в конкретних галузях; проявляється в умінні здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації. Компетентний фахівець спрямований у майбутнє, передбачає зміни, тому орієнтований на безперервну самоосвіту. Через це, важливою особливістю професійної компетентності є те, що вона реалізується в сьогоденні, але орієнтована на майбутнє.

Ключові слова: *компетенція, компетентність, професійна компетентність педагога, компетентний фахівець, компетентнісно орієнтована освіта, компетентнісний підхід, формування професійної компетентності педагога.*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аркус Л. Тема / Л. Аркус и др. Сеанс, 1997. № 14. С. 45–49.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь, ВТО „Перун”, 2005. – 500 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний. К. : Либідь, 1997. 374 с.
4. 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.
5. Новий російсько-український словник-довідник /за ред. С. Я. Єрмоленко. К. : Промінь, 1999. 880 с.
6. Новий словник української мови / укл. В. Я. Яременко, О. М. Сліпущко. – К. : 2008. – 930 с.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление. Развитие и реализация. М. : Торонто-центр, 2002. 298 с.
8. Словник іншомовних слів /за ред. О. С. Мельничука. К. : АН УРСР, 1974. 776с.
9. Словник іншомовних слів / укл. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. К. : Наук. думка, 2000. 680 с.
10. Тлумачний словник чужомовних слів в українській мові / за ред. О. М. Сліпущко. К. : К.І.С., 1999. 505 с.

11. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Boston: MIT Press, 1965. 230 p.
12. Hutmacher W. Key competencies for Europe. *Secondary Education for Europe*. Strasburg, 1997. P. 3–11.

РОЗДІЛ III

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК СУБ'ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Нові цивілізаційні виклики та загальноєвропейські вимоги до інноватизації іншомовної освіти підростаючого покоління в умовах розвитку полікультурного комунікативного й цифрового суспільства передбачають принципову перебудову психологічної структури професійно-педагогічної діяльності викладачів іноземної мови. Останні мають набути потенціалу прогресивно мислячих та творчо діючих організаторів міжкультурної освіти та

полікультурного виховання, а також демонструвати вищі рівні педагогічного професіоналізму й артистизму для забезпечення подальшої гуманізації навчально-виховного процесу на засадах людино і студентоцентризму.

Через це, актуальність дослідження проблеми становлення і розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземних мов зумовлена як процесами реформування вітчизняної системи вищої філологічної освіти, так і чинниками її інтеграції у єдиний європейський науково-освітній простір. Останні вимагають здійснити підготовку мобільної, конкурентоздатної й творчої особистості філолога з іміджем професіонала в сфері іншомовної полікультурної освіти, який досконало володіє основами педагогічної техніки й майстерності, а також функціями педагогічного артистизму при здійсненні навчання здобувачів вищої освіти.

Необхідність у нових наукових розробках проблеми становлення і розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземних мов в умовах цифровізації освітнього процесу є очевидною, оскільки без них неможливе запровадження у сучасну практику вищої школи інноваційних технологій навчання студентів іноземної мови, що потребують реалізації функцій викладача саме як активного учасника, компетентного організатора й ефективного менеджера їхнього міжкультурної освіти та полікультурного виховання. Відтак, особливої соціально-педагогічної значущості набуває пошук шляхів вирішення суперечностей:

- між потребою викладачів іноземної мови в опануванні функцій педагогічного артистизму та відсутністю необхідних засобів їх тренінгу продовж професійної підготовки;

- між необхідністю розробки спеціальних технологій підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до реалізації функцій педагогічного артистизму та неузгодженістю теоретико-методологічних засад проблеми формування педагогічного професіоналізму.

3.1. Професіоналізм як значуще новоутворення особистості майбутніх викладачів іноземної мови

Вияв сутності професіоналізму майбутніх викладачів іноземних мов розпочато з уточнення визначень таких базових понять, як "професіонал", "професіоналізм", "педагогічний професіоналізм", "педагогічний професіоналізм викладача іноземної мови".

Аналіз довідкової літератури та різних типів словників засвідчив, що поняття "професіонал" і "професіоналізм" є похідними від латинського слова *Professio* («про» – за і «fateri» – зізнаватися), яке спочатку означало «оголошення віри», «публічне визнання долі», «оголошую свою справу» [3, с. 112]. Найперше зареєстроване використання слова «професія», означало «придбане ремесло» (1541), а з 1576 року цей термін вже широко використовувався як опис «заняття», за допомогою якого людина заробляє на життя. З 1675 року термін почав вживатися щодо тих людей, чия підготовка або

вміння були належним чином підтверджені [12, с. 29]. В даний час під професією розуміється:

- відносно самостійний вид діяльності, занять, який обумовлений суспільним поділом праці та вимагає певної підготовки;
- вид трудової діяльності, занять, що вимагає певної підготовки і що є зазвичай джерелом існування;
- соціально-вагомий вид занять людини, вид його діяльності;
- вид трудової діяльності людини, предмет його постійних занять, а також свідчення наявності у нього знань і умінь, досвіду, що дозволяють кваліфіковано виконувати певний вид робіт;
- вид трудової діяльності, що вимагає певних знань і навичок, набутих шляхом навчання і практичного досвіду;
- вид трудової діяльності (занять) людини, що володіє комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, набутих в результаті спеціальної підготовки, досвіду роботи.

Виходячи з вищезазначених визначень, основними характеристиками професії є наступні ознаки:

- відносно тривале здійснення діяльності, за допомогою якої суб'єкт включається до однорядної групи відносин, необхідних і корисних для людини і суспільства;
- безоплатний характер професійної діяльності, отримання на основі кількості й якості витраченої розумової та фізичної праці певних доходів, які забезпечують добробут;
- необхідність наявності у суб'єкта професійної діяльності професійних спеціальних знань, умінь і навичок, підготовленості до професійної діяльності;
- ідентифікацію суб'єкта з певною професією як прояв у процесі трудової діяльності його професійного інтересу за допомогою засвоєння норм професійної моралі, звичаїв і традицій;
- накладання професійною діяльністю «відбитка» на інші форми поведінки суб'єкта;
- диференціацію професійної діяльності, з одного боку, на її спеціалізовані види, а з іншого (за ступенем складності)- на просту і складну, некваліфіковану і кваліфіковану.

Отже, поняття професії містить два основних контексти, вживання яких використовується в:

- широкому сенсі, тобто як відносно самостійний рід професійної діяльності, який обумовлений суспільним поділом праці;
- вузькому значенні, як певна форма трудової діяльності, найчастіше довічне заняття людини, за яке він отримує плату, тобто професія-це оплачувана діяльність людини, основний засіб до життя, спосіб отримання людиною матеріальних і духовних благ, оплата своє життя і життя своїх близьких.

Крім того, професія виступає як загальне, родове поняття по відношенню до поняття «спеціальність», що характеризує певні підрозділи всередині

професії. Спеціальність як сукупність певних предметних компетенцій, придбаних людиною в процесі навчання, – це наслідок диференціації професійної діяльності, які визначають специфічну сторону знань, умінь і навичок, їх особливості по відношенню до більш загального, стійкого громадського і професійного поділу праці. У силу цього, люди однієї й тієї ж професії (наприклад, педагогічної) можуть володіти різними спеціальностями (філолог, історик, математик і т.д.).

Однак, коли аналізу піддається якісна сторона професії, тобто міра і ступінь проникнення в її сутність людини й ефективність здійснення нею відповідної професійної діяльності, то в даному контексті правомірне використання понять «професіонал» і «професіоналізм». Вчені також позначили цінності, що лежать в основі професіоналізму, обмеживши їх число до трьох основних: знати (систематичне знання в рамках професії), вміти (технічні навички та навченість), здійснювати (поєднання знань і вмінь для передбачення результатів і досягнення поставленої мети).

Зазначимо, що незважаючи на часте і досить широке вживання у науковому й повсякдення вжитку, поняття "професіонал" і "професіоналізм" до сьогодні не отримали однозначного визначення, як у довідковій, так і в науковій літературі. Зокрема, у тлумачних словниках поняття "професіонал" визначається як:

- індивід, який вважає власне певне заняття своєю "Божою професією";
- фахівець своєї справи, що має відповідну підготовку й кваліфікацію;
- людина, яка (на відміну від любителя) займається якоюсь справою як фахівець, що володіє професією.

У наукових джерелах поняття "професіонал" здебільшого тлумачать у значенні:

- людини, що володіє не тільки достатньою сумою знань, умінь і навичок для діяльності в певній галузі, результати якої стабільні, відповідають еталонам і певним цінностям (соціальне замовлення), виробленим на певній стадії історичного розвитку, але і здатністю безперервного саморозвитку. Атрибутивними ознаками виступають компетентність, результативність, здатність до саморозвитку (В. Радул, В. Кравцов, М. Михайліченко);

- особи, яка обрала яке-небудь постійне, оплачуване заняття як свою професію і володіє необхідними для цього знаннями, розумінням справи і вміннями (М. Дмитрієва);

- не просто «процесора», а того, хто з гордістю зараховує себе до певної спільноти, котрий не тільки щось специфічне знає, хоче, але ще багато чого може, здатний, вміє (Є. Клімов, Є. Рогов);

- адепта (носій, утримувач) професіоналізму, працівника, рівень професіоналізму якого забезпечує ефективну реалізацію його посадової функції (В. Полонський).

Суттєво й те, що в ряді країн професіоналами називають тільки осіб вільних професій, дипломованих фахівців і вищих посадових осіб у промисловості або комерції. Атрибутивними ознаками професіонала в даному випадку

виступають: наявність посади і компетентності, оскільки вважається, що поза посадою та її функціями немає професіонала.

Отже, поняття "професіонал" має суперечливий характер, оскільки, з одного боку, пов'язується із самим фактом приналежності людини до певної професії шляхом отримання диплому певного фаху, а з іншого, – з високим рівнем її виконавської майстерності, певними особистісно-професійними рисами, що забезпечують ефективність саморегуляції й реалізації функцій професійної діяльності тощо. Тому, співставляючи означені аспекти, ми дотримуємося саме іншого тлумачення, розуміючи під професіоналом майстра своєї справи, носія «професіоналізму», який добре володіє фахом, якісного виконавця професійних завдань і функцій, високої відповідності фаховим стандартам тощо.

Щодо терміну «професіоналізм», то він досить активно використовується в чисельних довідкових та наукових джерелах, у яких зафіксовано більш 60 його визначень, саме як:

- наслідок оволодіння професією;
- ступінь опанування індивідом професійних навичок;
- сукупність особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання праці;
- висока марка, статус, якість фахівця, яке свідчить про високий рівень володіння вміннями, необхідними при виконанні якої-небудь роботи;
- сукупність рис індивіда, які забезпечують ефективне виконання його професійної діяльності.

Слід зазначити, що поняття "професіонал" і "професіоналізм" в межах певної галузі науки (психології праці, професіографії, педагогіки вищої школи, загальної та прикладної акмеології) набули статусу центральних категорій. Професіоналізм обов'язково характеризується високою продуктивністю та ефективністю діяльності фахівця, яка виявляється на кожному з її основних етапів, а також у всіх структурних і функціональних компонентах. За основну показника професіоналізму береться квантифікація продуктивності діяльності, її оптимальна інтенсивність та напруженість, висока організованість і точність дій фахівця, його надійність, стабільність й опосередкованість, який, переслідуючи соціально соціально вагому мету, зберігає своє здоров'я та постійно розвивається як особистість професіонала.

Справжній професіоналізм завжди пов'язаний із сильною і міцною мотиваційно-емоційною зарядженістю на здійснення саме цієї діяльності й на досягнення в ній унікального, неординарного результату" [4, с. 74]. Підставою для досягнення фахівцем найвищого рівня професіоналізму є не стільки його відповідні знання й уміння, скільки спеціальні здібності, які за своїм змістом і формою щільно "притерті" до вимог конкретної професійної діяльності, серед яких виділяв моральну вихованість як особистісну здатність професіонала до трансформації загальнолюдських цінностей у свої власні [11, с. 78].

Вчені продемонстрували, що становлення професіоналізму у фахівців різних професій здійснюється за схожими закономірностями, що зумовлені

набуттям ними акмеологічних інваріантів професіоналізму. Під останніми розуміються основні риси й уміння професіонала, що забезпечують високу стабільну ефективність його діяльності, незалежно від її змісту та специфіки. Науковці єдині в думці, що професіонали високого класу, незалежно від виду їх професійної діяльності, виявляють спільність у особливостях психологічних механізмів стимулювання ними власної мотивації і саморегуляції творчої активності, а також схожість у поєднанні певних груп особистісних і професійних рис, що зафіксовано як наявність:

– загальних акмеологічних інваріантів професіоналізму, незалежних від професійної специфіки діяльності, складовою яких є розвинуті антиципація, що проявляється в умінні точно, "далеко" і надійно прогнозувати, передбачати розвиток ситуацій, що виникають у процесі виконання діяльності; високий рівень саморегуляції, який виявляється в умінні керувати своїм станом, високою працездатністю, стресостійкістю, постійною готовністю до екстремальних дій, здатності мобілізувати свої ресурси в необхідний момент; уміння приймати сміливі й оригінальні рішення, їх надійність, своєчасність і точність, нестандартність й ефективність; креативність, що виявляється не тільки у високому творчому потенціалі, але й у спеціальних уміннях творчо розв'язувати професійні завдання; висока й адекватна мотивація досягнення;

– специфічні акмеологічні інваріанти професіоналізму, притаманні професіоналам високого рівня, які успішно здійснюють конкретні види діяльності, що певним чином відображають особливості здійснення ними функцій конкретної професійної діяльності.

Професіоналізм обов'язково містить у собі систему особистісно-професійних стандартів, які роблять фахівців-професіоналів особистостями винятковими, тому що орієнтують їх саме на високу якість виконання функцій професійної діяльності, а також вироблення системи особистісно-деонтологічних норм регуляції власної поведінки й взаємин із оточуючими їх людьми [4, с. 199]. Через це, професіонал як фахівець своєї справи належить до категорії "модальної особистості", яка формується в результаті керованої професіоналізації й соціалізації, під дією зовнішнього й внутрішнього контролю. Причому виявом модальності особистості служить, у першу чергу, сам факт усвідомлення професіоналом своєї професійно-статусної приналежності до цієї категорії фахівців, прагнення сформулювати в себе як професіонала необхідні риси та вміння, розуміння своїх потенційних можливостей як представника цієї групи, що знаходить своє вираження в понятті "престиж професіоналізму" та "імідж професіонала" [6, с. 112].

Чіткість і неупередливість еталонів-взірців діяльності, поведінки та взаємин, характерних для професіоналів високого рівня було продемонстровано в дослідженнях І. Бежа, який довів, що активізація їх особистісних норм здійснюється за умов, коли: суб'єкт знає про наслідки для інших людей його дій при дотриманні вимог цієї норми; особистісна норма потребує від людини саме таких дій; суб'єкт здатен вільно контролювати свої дії та їх результати; суб'єкт визнає особистісну відповідальність за свої дії та вчинки відповідно до цієї

норми, наслідування яких пов'язане з почуттям гордості, високої самооцінки та самоповаги, впевненості в правильності своїх дій і позицій, високий самоконтроль [2, с. 160].

Як бачимо, професіоналізм висуває до суб'єкта праці певні жорсткі зобов'язання, що відображають не тільки вимоги більш високого стандарту якості діяльності, а й які впливають на його особистість і систему взаємин таким чином, що кожне нове його професійне досягнення є основою для корекції й зміни системи особистісних норм регуляції в бік підвищення рівня професіоналізму. Як наслідок, автори акмеологічних досліджень однотайні в тому, що коли фахівець характеризується як справжній професіонал, то йому, крім виділених вище загально специфічних інваріантів професіоналізму, обов'язково притаманний високий особистісний акмеологічний рівень. Тому професіоналам високого акмеологічного рівня властива наявність: системних рис, соціальної відповідальності й громадянської позиції, високих особистісних і професійних стандартів, індивідуальної ресурсності (внутрішній потенціал), динамічності, схильності й здатності до неперервного саморозвитку. На цій підставі ще одним найважливішим інваріантом професіоналізму вчені вважають "внутрішній потенціал" фахівця-професіонала, який тлумачать як "силу його особистості".

Зазначимо, що ретроспективний аналіз відомих висловлювань видатних зарубіжних (Арістотель, Демокрит, Платон, Сократ, Квінтиліан, А. Дістервег, Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці) і вітчизняних (М. Драгоманов, О. Духнович, Ф. Прокопович, С. Русова, Г. Сковорода, К. Ушинський та ін.) філософів і педагогів-класиків доводить, що вже починаючи із стародавніх часів заморуду звертали особливу увагу на певні ознаки високопродуктивної педагогічної праці та обґрунтовували відповідні вимоги до індивідуальних рис вчителя як особистості й професіонала. Натомість, науково-теоретична й експериментальна розробка різноманітних аспектів проблеми професіоналізму педагогічної діяльності особистості вчителя розпочалася лише наприкінці 20-х рр. ХХ століття, чому сприяло започаткування цілеспрямованих дидастологічних досліджень (М. Гармсен, С. Гінзбург, М. Зотін, Р. Кутєпов, Т. Лубенець, М. Мамонтов, Т. Маркар'ян, Г. Прозоров, Я. Чепіга та ін.), пошук шляхів підвищення ефективності організації педагогічної освіти (А. Макаренко, А. Мединський, С. Міропольський, В. Сорока-Росінський, М. Пістрак, А. Пінкевич), становлення й розвиток впродовж 60-80-х рр. дидастологічних наукових шкіл (І. Зязюн, Р. Хмелюк та ін.).

Суттєво, що значна активізація комплексних вітчизняних та зарубіжних досліджень проблеми професіоналізму педагога на сучасній методологічній та науково-методичній базі (О. Глузман, Н. Гузій, Б. Дьяченко, Л. Кондрашова, А. Кузьмінський, О. Семенов, С. Скворцова та ін.) спостерігалася на зламі ХХ–ХХІ століть, активна розробка якої триває й досі, особливо в межах педагогічної акмеології, педагогічної деонтології, дидастології, педагогічного менеджменту й самоменеджменту. Зумовлено це тим, що вимоги до професіоналізму педагогів у період модернізації освіти, при впровадженні

нових державних освітніх стандартів, багаторазово зростають, у зв'язку з чим виникає необхідність більш ретельного дослідження проблеми професіоналізму педагогічних кадрів.

Професіоналізм суб'єкта педагогічної діяльності – поняття складне і багатоаспектне, що має свою історію походження і різні тлумачення. У зв'язку з цим, вивчення особливостей становлення педагогічної професії й, особливо, етапів розвитку професійної педагогічної освіти засвідчило, що воно, сприяючи формуванню особистості педагога, орієнтувалося на різні критерії, що визначають його професіоналізм. Обумовлено цедомінуванням певних освітніх парадигм та відповідних педагогічних цивілізацій.

Так, традиційна – класична парадигма педагогічної освіти, що домінувала з моменту її виникнення до початку ХХ століття, професіоналізм педагога описувала через високий рівень знань з предмету, що викладається і володіння методикою його викладання, в якій пріоритет віддається репродуктивним методам як гарантів найбільш швидкої передачі наукової істини. У рамках технократичної парадигми педагогічної освіти, яка, починаючи з середини ХХ століття стала активно впроваджуватися і до його кінця отримала повсюдне поширення, становлення педагогічного професіоналізму пов'язувалося з оволодінням педагогом готовими технологіями трансляції предметних знань учням. У руслі розуміння ролі і місця педагога як елемента освітньої технології, що виконує переважно функції транслятора готових для засвоєння учнями знань, педагогічний професіоналізм розглядався тільки в площині вузькоспеціальних знань і виконавських умінь. У крайньому вираженні такий педагог, перетворюючись на виконавця інструкцій, готових технологій, реалізатора соціального та державного замовлення, втрачаючи статус активного суб'єкта педагогічної діяльності, ставав лише її інструментом, який може бути замінений технічним пристроєм.

В даний час відбувається поступове становлення гуманістичної, особистісно орієнтованої парадигми, що розглядає педагогічну освіту як соціальний інститут, покликаний допомогти педагогові у набутті свого власного індивідуального образу, в усвідомленні свого зв'язку з усім сущим і в знаходженні свого місця у світі – природньому, соціальному, духовному, професійно-педагогічному. У рамках цієї парадигми професіоналізм суб'єкта педагогічної діяльності не обмежується його предметно-методичною підготовкою, оскільки він, в першу чергу, зв'язується з його особистісною педагогічною позицією і ціннісно-смысловим самовизначенням, за допомогою усвідомлення ціннісних підстав своєї професійно-педагогічної діяльності, розумінням її сенсу (буття з учнями) і свого місця в ній (усвідомлення своєї «самості») в сучасній соціокультурній ситуації. Така світоглядна позиція передбачає освоєння педагогом принципово іншої нормативної структури професійної діяльності: створювати освітні ситуації, які складають живу тканину освітнього процесу. Вільне володіння цим змістом робить педагога не просто суб'єктом діяльності, для чого він повинен володіти способами науково-педагогічного дослідження, дидактичного конструювання і проектування,

організаційного управління [6, с. 36], але і суб'єктом власного особистісно-професійного розвитку, тобто його автором і розпорядником. Отже, суб'єкт педагогічної діяльності у гуманістичній парадигмі розглядається не стільки як носій професійних та особистісних рис, зумовлених його соціальною роллю і функціональними обов'язками, скільки як духовний наставник, що володіє гуманістичною педагогічною свідомістю і самосвідомістю, творча особистість, яка одухотворює освітнє середовище своїми смислами. Саме таке розуміння сутності педагогічного професіоналізму покладено в основу нашого дослідження. Правомірність такої позиції аргументується тим, що становлення людини як професіонала тісно пов'язане з його розвитком як особистості, тобто її збагаченням через появу нових психічних рис, оволодіння новими видами професійної діяльності та спілкування, відсутніх раніше.

Однак, незважаючи на те, що професіоналізм як явище існує в реальній педагогічній практиці і використовується як показник продуктивності й результативності педагогічної діяльності в атестаційних процедурах, його зміст і сутнісна характеристика й досі залишаються не розкритими. У силу цього, визначення даного феномена, як і раніше, відсутнє в авторитетній довідковій літературі, зокрема, у педагогічній енциклопедії, енциклопедії освіти, педагогічних і психологічних словниках.

Аналіз наукової й психолого-педагогічної літератури останніх років показує, що до теперішнього часу відсутня загальноприйняте тлумачення педагогічного професіоналізму, що утруднює виявлення психологічних чинників, педагогічних умов і засобів його формування, що впливають на досягнення педагогів, їх професійно-особистісний розвиток і самовдосконалення. Це обумовлено, в першу чергу, складністю проблеми вивчення і розвитку професіоналізму педагога, а також зміною і кардинальним оновленням його професійних функцій і статусно-рольового репертуару в умовах ринку освітніх послуг, невизначеністю, «розмитістю» нормативів належного, ускладненням вимог, що пред'являються суспільством і державою до професіоналів в системі освіти. Однак, у опрацьованих джерелах професіоналізм суб'єкта педагогічної діяльності визначається як:

- певний рівень сформованості його педагогічної майстерності (І. Зязюн);
- рівень педагогічної майстерності, обумовлений здібностями і компетенціями, що забезпечує високий ступінь володіння складними видами професійної діяльності та її оптимальну організацію, з досягненням результатів, що відповідають рівню професійної кваліфікації (О. Глузман);
- показник продуктивності і результативності діяльності педагога (Г. Князева; Н. Харламов);
- якісна характеристика, що включає сукупність інтегрованих фундаментальних знань, узагальнених умінь і здібностей вчителя, його особистісних і професійно-вагомих рис, що відображають високий рівень культури, технологічності та майстерності вчителя, творчий підхід до організації педагогічної діяльності та її продуктивність, готовність до постійного самовдосконалення (Н. Кічук);

– досконале володіння педагогом психолого-педагогічними знаннями та навичками, які повинні поєднуватися з ґрунтовним знанням змісту предмету викладання, знанням і вмінням застосовувати педагогічні технології, з морально-естетичним ставленням педагога до життя, його здатністю розуміти педагогічну мету, здійснювати її практичне досягнення (Л. Кондрашова);

– системне утворення, що виявляється в рівні володіння професійною діяльністю, що характеризується сформованістю професійної компетентності як інтегративного особистісного ресурсу педагога і складових її компетенцій; суб'єктності як міри активності у професійній діяльності; ціннісних орієнтацій у вигляді ієрархії професійних уподобань; інноваційності у вигляді володіння стратегіями поновлення діяльності, критерії прояву якої відповідають нормативним вимогам і наочно демонструють самореалізацію особистості професіонала під впливом психолого-акмеологічних умов і факторів (Л. Абдаліна; М. Плугіна);

– результативна характеристика процесу розвитку викладачів, майстрів виробничого навчання, як міра досягнення педагогами такого рівня розвитку педагогічної діяльності, світоглядних, особистісних та професійних рис, які найбільшою мірою відповідають потребам освітньої практики (Н. Кузьміна, М. Кухарев;

– складне комплексне явище, обумовлене загальними тенденціями розвитку особистості, специфічними особливостями педагогічної діяльності, що включає сукупність взаємопов'язаних світоглядних, особистісних та професійних рис, що забезпечує конкурентоспроможність педагогів в освітньому середовищі (Р. Хмелюк);

– індивідуальна проекція соціально детермінованих норм та еталонів висококваліфікованої професійно-педагогічної праці на рівні культури її здійснення у вигляді складного, інтегративного, динамічного, багатоступеневого утворення, що зумовлює продуктивність педагогічної діяльності (зовнішній план) та розвиненість особистості педагога-професіонала (внутрішній план) у діалектичній єдності культуровідповідної професійно-педагогічної позиції, компетентності та культури педагогічного мислення, емоційно-почуттєвої та поведінкової культури (Н. Гузій).

Отже, наявність різноманітних і суперечливих поглядів на тлумачення сутності й місту педагогічного професіоналізму доводить складність і багатогранність означеного феномена, вказуючи на його динамічний характер, що виявляється в постійному русі, зміні, перетворенні компонентів, що складають його цілісність і породжують щоразу новий, якісно інший рівень саморозвитку педагога і володіння ним професійною діяльністю. При цьому цілісність педагогічного професіоналізму виявляється в тому, що він являє собою системне утворення, що складається з узгоджених компонентів, що володіють власними характеристиками, що розкривають й інтегрують не тільки актуальні, а й потенційні нереалізовані можливості суб'єкта педагогічної діяльності, удосконалення та перетворення якої багатоваріантне і продуктивне за наявності психолого-акмеологічних умов і факторів. Природний стан, спосіб

існування компонентів педагогічного професіоналізму – розвиток, рух його підстав, виникнення, становлення і перетворення нових якостей і властивостей, змінність детермінант, різноманіття джерел, рушійних сил, шляхів вирішення протиріч між різними рисами, факторами, рівнями і т.п.

Зокрема, уточнює Р. Хмелюк, поняття «професіоналізм педагога» може бути представлено у вигляді наступного тезауруса: майстерність, складність, володіння, готовність, оптимальність, досягнення, кваліфікація, компетенція, спроможність. Виходячи з цього, «професіоналізм педагога» можна розуміти як рівень педагогічної майстерності, обумовлений здібностями і компетенціями, що забезпечує високий ступінь володіння складними видами професійної діяльності та її оптимальну організацію, з досягненням результатів, демонструючи відповідний рівень професійної кваліфікації. При всій складності подібного визначення в ньому присутня проста психологічна формула професіоналізму педагога: потенціал + реалізація = результат. Дана формула означає, що очікуваний результат у професійній діяльності можливий при реалізації потенціалу особистості педагога.

На противагу цій установці, І. Зязюн навпаки розглядає професіоналізм педагога як більш широке за обсягом і містке поняття, що відображає таку сукупність властивих йому рівнів:

- педагогічна вправність як основа професіоналізму, яка виявляється через добре володіння вчителем системою професійно важливих навичок і вмінь;

- педагогічну майстерність як доведену до високого рівня досконалість і вправність учителя у сфері навчальної та виховної діяльності, що характеризується відшліфованістю використаних ним на практиці методів і прийомів роботи;

- педагогічна творчість;

- педагогічне новаторство як справжнє відкриття, інтелектуальний подвиг [6, с. 452].

На думку Н. Гузій, педагогічний професіоналізм складним чином інтегрує педагогічну майстерність в системотвірний чинник діяльнісної характеристики вчителя, в межах якої педагогічна творчість складає його особистісну, а педагогічна культура – узагальнювальну, аксіологічну характеристики. Через це професіоналізм педагогічної діяльності вчені тлумачать як процес і результат реалізації продуктивної практичної й психічної (зовнішньої і внутрішньої) активності педагога, і характеризується рефлексивністю управління педагогічними процесами, поліфункціональністю педагогічної діяльності, цілісністю та повнотою її психологічно структурованих як розгорнутої сукупності мотиваційно-орієнтаційного (культура педагогічного цілепокладання), змістово-ставленнєвого (культура суб'єкт-об'єктної педагогічної взаємодії), технолого-виконавчого (культура здійснення) та результативно-коригувальна (культура оцінювання) блоків-компонентів. Професіоналізм особистості педагога визначається в роботі Н. Гузій як складноструктурована система загальних і спеціальних професійно вагомих

властивостей педагога, зміст якої характеризується варіативно-творчою комбінацією номенклатури професійно важливих рис педагога з погляду їх достатньої репрезентованості, розмаїтості, гармонійного поєднання, неповторним інноваційно-креативним потенціалом його особистості в єдності індивідуально-типологічних та індивідуально-специфічних сторін, самодетермінованістю процесу професійно-педагогічного удосконалення на основі гармонізації та розширення елементів професійної самосвідомості з опертям на позитивну й адекватну Я–концепцію педагога-професіонала [4, с. 193].

Н. Гузій визначає зміст інтегративних структурних компонентів педагогічного професіоналізму (мотиваційного, когнітивного, афективного, конативного), які охоплюють найбільш істотні взаємозв'язки провідних ознак професіоналізму педагогічної діяльності та професіоналізму особистості педагога, що детермінують їх становлення і розвиток. Одиниці аналізу змісту мотиваційного компонента визначи педагогічну спрямованість та динаміку її трансформації у культуровідповідну професійно-педагогічну позицію; когнітивну – професійно-педагогічну компетентність теоретичного і прикладного рівня, що відображає академічну зрілість педагога й багатство його професійного тезаурусу та забезпечується сформованістю педагогічного мислення з переходом у педагогічну свідомість; афективну – емоційно-почуттєву культуру педагога в єдності емоційної експресивності, емпатійності та врівноваженості й стресостійкості; конативну – культуру професійної поведінки, які характеризують етичні та естетичні властивості комунікативної канви професійних дій педагога на основі сформованої професійно-педагогічної техніки. Встановлення ціннісно-сміслового підґрунтя виділених компонентів педагогічного професіоналізму зумовлює культуру самовизначення педагога в світі професійних цінностей завдяки її спонукально-стимулювальній, орієнтаційно-вибірковій, рефлексивно-регулятивній, стабілізуючій, корекційно-розвивальній, прогностичній та адаптивній функціям Н. Гузій [4, с. 89].

Зокрема І. Багаєвою було обґрунтовано базову модель професіоналізму педагогічної діяльності, яка, будучи інваріантною для всіх рівнів її втілення, містить такі компоненти:

- професіоналізм знань як основа, підґрунтя для формування професіоналізму загалом;
- професіоналізм спілкування як готовність і вміння використати систему знань на практиці;
- професіоналізм самовдосконалення, який забезпечує динамічність, розвиток цілісної системи функціонування "педагог-професійна діяльність" через справедливе самооцінювання й оперативне виправлення виявлених у процесі педагогічного спілкування особистісних недоліків і поповнення блоку інформації, якої не вистачає, необхідної для підтримки його високої предметної та операційної компетентності [7, с. 134].

На нашу думку, під поняттям "педагог як професіонал" слід розуміти суб'єкта, який володіє високими показниками професіоналізму особистості і

професіоналізму педагогічної діяльності, який має високий професійний і соціальний статус, систему особистісної й діяльнісної нормативної регуляції, що динамічно розвивається, постійно націленого на саморозвиток і самовдосконалення, на особистісні й професійні досягнення, що мають індивідуальне й соціально-позитивне значення. Конкретизуючи діалектичний взаємозв'язок понять "професіоналізм" і "професійна майстерність" педагога автор довів, що розвиток професіоналізму його діяльності й особистості, повинен здійснюватись насамперед за рахунок пробудження внутрішніх детермінант (потенціалу професійного саморозвитку) формування саме тих базових новоутворень у вигляді професійно важливих рис і вмінь, які входять до структури "акмеологічних інваріантів професіоналізму" і виступають як основні ознаки прояву "високого акмеологічного рівня" фахівця сфери вищої освіти [5, с. 89].

Отже, педагогічний професіоналізм має широкий спектр проявів – від дилетанства (як поверхових професійних знань, умінь і навичок) до вищих щаблів педагогічної майстерності (коли установка суб'єкта педагогічної діяльності впливає на об'єкт замінюється його потребою у взаємодії з ним, що дозволяє говорити про становлення професійної педагогічної культури) і до жорстких професійних стереотипів (часом аж до професійної деформації особистості). Через це, формування професіоналізму суб'єкта педагогічної діяльності в особистісному плані має здійснюватися відповідно до трьох напрямів:

- зміною всієї системи діяльності, її функцій та ієрархічної побудови, оскільки в ході вироблення відповідних трудових навичок відбувається рух особистості по сходинках професійної майстерності, розвивається специфічна система виконання діяльності - індивідуальний стиль діяльності;

- зміною особистості суб'єкта, що виявляється як у зовнішніх проявах (моториці, мовленні, емоційності, формах спілкування), так і в формуванні елементів професійної самосвідомості та професійного світогляду;

- зміною відповідних компонентів установки суб'єкта по відношенню до об'єкта діяльності, що виявляється в когнітивній сфері – у рівні інформованості про нього, рівні усвідомлення його вагомості; в емоційній сфері – зацікавленості до об'єкта, схильності до взаємодії з ним і задоволеності від цього, незважаючи на труднощі; у практичній сфері – в усвідомленні своїх реальних можливостей впливу на об'єкт.

Таким чином, оскільки бути суб'єктом педагогічної діяльності – не лише професія, суть якої полягає в передачі знань, а й висока місія створення особи, затвердження людини в людині, то дослідження феноменології педагогічного професіоналізму показує, що з одного боку, це соціально-педагогічне явище, що являє складну, багатогранну і багатоаспектну характеристику професійної діяльності педагогічних кадрів, яка відповідає соціальним очікуванням і замовленням суспільства з приводу забезпечення високої якості навчання і виховання підростаючого покоління. З іншого боку, педагогічний професіоналізм – це якісна характеристика індивіда як успішного суб'єкта і

менеджера освітнього процесу, заснована на синтезі інтегрованих психолого-педагогічних і спеціальних знань, узагальнених педагогічних умінь і здібностей, особистісних і професійно важливих якостей, що забезпечують його готовність до навчання і виховання, а також постійного саморозвитку та самовдосконалення в даній соціально-професійній ролі.

У зв'язку з цим, педагогічний професіоналізм як досконале володіння професією з трансформації соціокультурного досвіду людства та організації іншомовної освіти молоді, на нашу думку, передбачає наявність соціально зрілої особистості викладача іноземної мови (особистісний аспект), цілісності психологічної структури його педагогічної діяльності (технологічний аспект), спеціальної - фахової компетентності (предметний аспект), майстерності особистісного впливу і взаємодії (соціально-психологічний аспект), техніки самоподачі, самопрезентації та самореалізації в освітньому середовищі (функціонально-рольовий аспект).

3.2. Формування професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у процесі магістерської підготовки в контексті нових концептуальних підходів

Згідно з провідними документами європейської ("Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання", "Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання", "Європейський мовний портфель") та національної мовної й освітньої політики, проблема формування професіоналізму викладача іноземної мови як суб'єкта педагогічної діяльності на початку третього тисячоліття значно актуалізувалася.

Так, вивчення зарубіжних педагогічних джерел свідчить, що Рада Європи проводить цілеспрямовану політику консолідації зусиль країн Західної, Центральної та Східної Європи щодо формування спільних підходів до європейського стандарту загальної, мовної та іншомовної освіти. При цьому, у зв'язку зі створенням глобального ринку праці та відкриттям єдиного європейського освітньо-наукового простору, розробка відповідних нормативних актів, які забезпечуватимуть не тільки академічне визнання дипломів ступенів, а й визнання професійної придатності їх власників, особливе значення приділяється формуванню особистості вчителя-європейця, який може працювати в нових міжнародних, політичних та економічних умовах, а також в різних педагогічних системах, незалежно від рівня їх традиційності чи інноваційності. Зокрема, стосовно підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, Рада Європи на підставі залучення європейських дослідників, підготували документи, у яких:

- упорядковано рекомендації щодо методичної підготовки вчителя іноземної мови згідно з спеціалізацією: навчання дошкільнят, молодших школярів, учнів старшої школи, дорослих (за професійним спрямуванням «Facing the Future Language Educators across Europe» (2003 p.);

- описано вимоги до підготовки вчителя іноземної мови «European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference» (2004 p.);
- визначено необхідність розробки нових програм з іноземної мови з урахуванням рівня кваліфікації «Thematic Network Project in the Area of Languages III. Final Report» (2006 p.);
- сформульовано рекомендації з навчання філологів професійно орієнтованого іноземного мовлення «The European Language Portfolio for Adults» (2007 p.);
- розглянуто й окреслено групи дескрипторів іноземних професійно орієнтованих мовних та міжкультурних умінь і компетенцій майбутніх фахівців з іноземної мови «An Erasmus Multilateral Project for the development of sets of descriptors for language and intercultural skills and competences related to situations of professional language use» (2008 p.).

Зазначимо, що серед означених вище документів особливий інтерес викликає документ під назвою «European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference» (2004 p.), в якому визначені європейські вимоги до підготовки вчителя іноземної мови ХХІ ст. У цьому документі розглядається 40 ключових питань стосовно підготовки майбутнього вчителя іноземної мови (навчання в університеті) та курсах підвищення кваліфікації учителів іноземної мови для роботи у навчальних закладах різних типів: у початковій і загальноосвітній школі та для викладання іноземної мови дорослим у вищих навчальних закладах.

Ключові питання професійної підготовки європейського вчителя іноземних мов охоплюють:

- структуру (structure) навчальних курсів, що містять магістерські програми, які передбачають інтеграцію академічних дисциплін із практичним досвідом викладання, гнучку й модульну систему підготовки майбутнього вчителя іноземної мови на відповідних факультетах вищих навчальних закладів, його роботу під керівництвом ментора-наставника, забезпечення зв'язків із зарубіжними партнерами, що передбачає участь в організації програм обмінів та спілкування за допомогою сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, здійснення візитів, організацію закордонного стажування майбутнього вчителя у країни, мови яких вивчаються;
- базову лінгвістичну підготовку, яка включає формування та вдосконалення іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь майбутніх учителів іноземної мови, оцінювання рівня сформованості власної лінгвістичної (іншомовної комунікативної, стратегічної, соціокультурної) компетенції;
- знання, розуміння та усвідомлення (knowledge and understanding) базових положень викладання іноземної мови, що передбачає набуття майбутнім вчителем іноземної мови знань з методики викладання іноземної мови, опанування різноманітних форм, методів, ефективних прийомів і видів навчальної діяльності з учнями у сфері іншомовної освіти, підготовку до використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій у навчальному процесі;

- уміння й стратегії (strategies and skills) навчання і викладання іноземної мови;
- різноманітні цінності та важливі аспекти (values) викладання іноземної мови.

Серед останніх перевага віддається формуванню у майбутніх учителів іноземної мови умінь:

- адаптації підходів і методів викладання іноземної мови для різноманітних умов навчання та індивідуальних потреб учнів;
- критичного оцінювання, розробки й використання навчальних матеріалів і дидактичних джерел, практичного застосування навчальних програм і курсів;
- встановлення й підтримки контактів із зарубіжними навчальними закладами у відповідних країнах, впровадження результатів зарубіжних досліджень у практику викладання іноземної мови;
- викладання немовних дисциплін іноземною мовою;
- використання європейського мовного портфеля для самооцінювання.

Крім того, особлива увага звертається на спроможність майбутніх учителів іноземної мови розуміти поняття «європейське громадянство» і бути громадянином Європи, виявляти переконання у важливості власного навчання протягом всього життя, набувати соціальних і культурних цінностей, а також здійснювати навчання в умовах діалогу різноманітних мов і культур.

З огляду на зазначене вище, в центр уваги вітчизняних вчених-практиків входять питання:

- з'ясування нової мовної політики й концепцій викладання іноземних мов (П. Бех, Л. Биркун, Г. Козлакова);
- розробки загальнокваліфікаційних вимог до теоретичної та практичної підготовки фахівців-професіоналів у галузі сучасної іншомовної освіти, професіограм вчителя /викладача іноземної мови (С. Ніколаєва);
- визначення провідних тенденцій розвитку іншомовної педагогічної освіти в країнах європейського союзу та США (В. Гаманюк, Н. Бідюк, О. Зіноватна, І. Козубовська, М. Леврінц, О. Кузнецова);
- розробки сучасних моделей організації професійно-педагогічної підготовки вчителів іноземних мов і літератур (В. Баркасі, Т. Коноваленко), та вдосконалення їх методичної освіти (О. Бігич; І. Задорожна);
- пошук та обґрунтування нових технологій іншомовної й фахової освіти викладачів іноземних мов у різних типах вищих навчальних закладів в умовах ступеневої освіти (Ю. Карпова, О. Кашина, Т. Колодько).

При цьому, формування професіоналізму майбутнього вчителя і викладача іноземної мови здійснюється на фоні вирішення більш конкретних завдань, спрямованих на:

- вдосконалення його соціокультурної (Т. Колодько), іншомовної комунікативної (О. Тарнопольський), лінгводидактичної (П. Бабинська, А. Будько, Є. Маслико), методичної (Н. Бражник, С. Ніколаєва, О. Петрашук),

психологічної і професійно-педагогічної (Т. Коноваленко, В. Панчук, Т. Яблонська) підготовки;

- навчання професійному мовному спілкуванню (Н. Сура);
- формування провідних складових професійної компетентності (В. Баркасі), ефективного іміджу (В. Ісаченко) та культури педагогічного спілкування (С. Борисов) ;
- розвиток педагогічної майстерності (Р. Роман), творчого потенціалу (С. Хмельковська) організатора навчання іноземної мови тощо.

Натомість, серед великої кількості опрацьованих джерел проблемі професійного становлення й розвитку викладача іноземної мови вищого навчального закладу присвячено лише поодинокі монографічні й дисертаційні дослідження. Особливості ж формування професіоналізму випускника магістратури як фахівця іншомовної вищої професійної освіти (гуманітарної, технічної, мовної, мистецької) до сьогодні не ставали предметом спеціальної науково-педагогічної рефлексії, деякі аспекти якого лише починають висвітлюватися, що вказує на новизну й недостатню теоретичну розробленість порушеної нами проблеми. Решта новітніх праць традиційно присвячена проблемі професійної підготовки вчителя іноземної мови як фахівця шкільної іншомовної освіти. Через це, розглянемо коротко ті праці, які стосуються висвітлення провідних концептуальних підходів до магістерської освіти майбутнього викладача іноземної мови в змінених соціокультурних умовах, спричинених добою євроінтеграції та відкриттям європейського науково-освітнього простору вищої школи.

В даний час майбутній викладач іноземної мови як суб'єкт педагогічної діяльності повинен бути справжнім професіоналом. При цьому, формування його професіоналізму у магістратурі спеціальності В11 Філологія пов'язується з активізацією його професійно-педагогічної та лінгвістично-комунікативної підготовки за допомогою занурення в спеціально організований інтегрований процес. Необхідність проектування даного процесу, за нашими спостереженнями, пояснюються наявними труднощами, з якими стикаються магістри-практиканти на асистентській практиці, серед яких наступні:

- в мовному оформленні комунікативних ситуацій заняття з іноземної мови, які вимагають гнучкого володіння різними техніками вербальної комунікації (викладач-студент);
- у вживанні в педагогічному мовленні різноманітних, але адекватних комунікативних формул, які стимулюють мотивацію студентів до пізнавальної та іншомовної мовленнєвої діяльності.

Одноманітність мови, перевага критичних висловлювань над зауваженнями, які містять схвалення й заохочення, тенденція до формального, а не міжособистісного спілкування із студентами призводить до того, що в академічній групі не створюється сприятливий психологічний клімат, який сприяє розвитку культури іншомовного й полікультурного спілкування, підвищенню інтересу до вивчення іноземної мови. Тому, вдосконалення педагогічного мовлення майбутній викладач іноземної мови в ході проведення

занять з іноземної мови є одним з найважливіших ресурсів на шляху придбання професіоналізму, так як при будь-якій методичній системі характер міжособистісної взаємодії - вирішальний фактор успіху в навчальному процесі.

Долання означених вище труднощів, що знижують досягнення вищих рівнів професіоналізму педагогічної діяльності, сприяє технологія навчання майбутніх викладачів іноземної мови педагогічній комунікації, яка заснована на поєднанні форм умовної та реальної ситуацій педагогічного спілкування, тренінгу способів їх особистісної орієнтації в комунікативному просторі «віртуального заняття» і варіативного використання засвоєних комунікативних формул як умови успішної реалізації необхідних професійно-педагогічних завдань. Використання умовних комунікативних вправ, що відображають поведінку викладачів іноземної мови в ситуаціях, пов'язаних з організацією та проведенням занять, сприяє усвідомленню ними норм і правил мовної поведінки, оволодіння не тільки спеціальним педагогічним етикетом, але також підвищенню рівня загальної культури, оскільки мовні формули, що забезпечують педагогічне спілкування іноземною мовою, функціонально вагомі не тільки для педагогічного спілкування. Здійснення певних «педагогічних етюдів» мовою, що вивчається, сприяє оволодінню особливим «підмовленням», що забезпечує спілкування між представниками педагогічної професії. Це набуває для майбутнього викладача іноземної мови величезної вагомості у силу необхідності включеності у світовий освітній простір завдяки розвитку мережі інтернет, в якій організовуються численні педагогічні конференції, на яких обговорюються актуальні проблеми виховання і навчання студентів, які хвилюють дидактів у всьому світі. А оскільки «підмовлення» існує в сфері викладання іноземних мов, то опановувати його треба цілеспрямовано, керуючись конкретними навчальними завданнями, які можна вирішити в ході спеціально організованого навчання даному аспекту мовної діяльності, іншомовного професійного мовлення на основі моделювання типових і нестандартних ситуацій педагогічної діяльності.

На нашу думку, оскільки здатність працювати з науковим текстом за фахом і обговорювати наукові проблеми в галузі навчання іноземної мови мовою, що вивчається, набувається у відповідній діяльності, то саме вона і повинна бути спеціально організованою в процесі професійної освіти майбутніх викладачів іноземної мови. Оволодіння професійним мовленням в галузі методики викладання іноземної мови, зміст якого відображають як психолого-педагогічні, так і методичні аспекти, що характеризується термінологічною коректністю, сприятиме змістовності висловлювання, що складає невід'ємний компонент професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови, оснащуючи його додатковим інструментом професійного самовдосконалення через:

- знання професійної (педагогічної, психологічної, філологічної та методичної) термінології;
- здатність вільно розуміти й інтерпретувати різнопланову автентичну іншомовну літературу професійно-педагогічного та лінгвометодичного спрямування;

- вміння здійснювати узагальнення та опис вітчизняного інноваційно-педагогічного досвіду іноземною мовою;
- можливість активної участі в професійних дискусіях з актуальної науково-методичної проблематики та з питань розвитку та оновлення іншомовної освіти.

Ми цілком підтримуємо підхід, який звертає увагу на те, що сучасна парадигма вищої лінгвістичної освіти зумовила необхідність професійної підготовки фахівців нової формації - викладачів іноземних мов і культур як фахівців-професіоналів в сфері міжкультурної комунікації та іншомовної полікультурної освіти. Вирішення такої великомасштабної проблеми, як мінімум, вимагає всебічного міждисциплінарного аналізу складових лінгводидактичної підготовки викладача іноземних мов і культур як основного чинника становлення професіоналізму його діяльності й особистості з притаманним йому індивідуальним методичним кредо, здатного самостійно ставити і вирішувати численні проблеми навчального процесу, приймати найефективніші (оптимальні) рішення в кожній конкретній педагогічній ситуації. У зв'язку з цим, соціокультурна спрямованість лінгводидактичної підготовки майбутнього викладача іноземних мов і культур повинна характеризуватися двома складовими:

- прагматичною, представленою системою установок, реалізованих певним складом мовних інтенцій;
- інтеракційною, представленою правилами, нормами та ритуалами спілкування, які необхідно знати, розуміти і враховувати в процесі міжкультурної комунікації і, відповідно, у процесі професійної підготовки викладача іноземних мов і культур. Зокрема, зміст соціокультурної компетенції включає врахування наступних параметрів: етнокультурних – для організації розуміння «інакшості» (способу життя, норм і правил спілкування) і формування толерантності; міжкультурних – для зіставлення культурних фактів і культурних смислів, необхідних у процесі міжкультурної комунікації; кросскультурних – для виявлення і розуміння в окремих країнах і регіонах світу тенденцій переважання і розвитку тих чи інших культурних цінностей (гендерних відносин, демократичності, соціальності як соціальної ініціативності, консолідації і т.д.).

Як наслідок, кваліфікаційна характеристика викладача іноземних мов і культур доповнилася його новими професійними функціями як:

- ретранслятора культурних фактів;
- інтерпретатора культурних цінностей і культурного сенсу, досліджуваних у контексті сучасних мов і культур;
- вихователя у студентської молоді рис полікультурної толерантності й емпатії.

З огляду на зазначене вище, компетентнісний склад моделі професіоналізму особистості і діяльності сучасного викладача іноземних мов і культур включає:

- досконале володіння поняттями і закономірностями лінгводидактики на рівні професійного дискурсу, що передбачає вміння формулювати мету, вибрати та обґрунтовувати стратегії навчання, адекватні засоби і технології;

- дидактичні вміння з розробки і створення навчальних матеріалів, їх інтеграції в процес навчальної діяльності студентів, необхідних і достатніх для засвоєння та застосування в соціальній взаємодії; що припускають вибір, комбінування і використання автентичних текстів, а також перетворення одиниць мовлення та одиниць комунікації з дидактичною і комунікативною метою;

- вміння з управління навчальною діяльністю студентів в різних режимах; забезпечення оптимального рівня абстракції у використанні закономірностей мови і культури; надання індивідуальної допомоги студентам, коригування їх дій і т.д.);

- лінгвокогнітивні вміння (виділяти одиниці мови, їх ознаки як об'єктів когнітивної уваги студентів у процесі текстової діяльності та соціокультурної взаємодії);

- вміння посередника й інтерпретатора соціокультурної інформації (оперування культурними фактами, виявлення культурного сенсу; вилучення соціокультурних маркерів з автентичних текстів і їх використання з метою навчання іноземній мові та культурі; використання прагматичних установок відповідно до типології мовних актів і мовних інтенцій;

- вміння організації соціальної взаємодії в умовах середовища штучного білінгвізму, будування та оновлення когнітивних та комунікативних стратегій в різних умовах навчання іноземним мовам і культурам;

- творчі та рефлексивні вміння, пов'язані з аналізом, проектуванням і вдосконаленням процесу навчання іноземним мовам і власної діяльності.

Технологічний аспект професійної лінгводидактичної підготовки майбутнього викладача іноземних мов і культур постає як певний простір його альтернативних можливостей, що передбачає варіативність засобів, прийомів і методів з урахуванням когнітивних особливостей діяльності (когнітивних дій і когнітивних стилів) і когнітивних характеристик мовних, лінгводидактичних та електронних засобів, що використовуються в навчанні іноземних мов і культур. Отже, даний аспект професійної лінгводидактичної підготовки майбутнього викладача іноземних мов і культур представляє досить широкий простір для його творчої діяльності, яка не має меж, оскільки в міру розвитку людської цивілізації, засобів масової інформації, інформатики, електроніки та удосконалення форм соціальної взаємодії (соціотехніки) вона буде безперервно видозмінюватися.

Очевидно, що актуальні питання, які постають перед іншомовною освітою у XXI столітті під силу конструктивно розв'язати лише високопрофесійному викладачеві іноземної мови і культури, який володіє творчим потенціалом, інтегрує в собі духовно-моральну, естетичну та інтелектуально-мовленнєву культуру, здатний до саморозвитку та самовдосконалення, створення і передачі нових соціокультурних цінностей.

При цьому, з урахуванням зміни ідеалу освіти – від «людини освіченої», яка засвоїла і використовує досягнення соціуму, до «людини культури», здатної до міжкультурної взаємодії, що висвітлює рис. 1.

Остання поєднує у своїй свідомості різні культури, орієнтована на іншу, схильну до діалогу з нею, людину, професійно важливими рисами викладача іноземної мови стають такі, як:

- здатність яскраво і переконливо висловлювати почуття і ставлення;
- вміло поєднувати в своєму мисленні і поведінці образне і логічне для залучення студентів до багатств інших культур;
- педагогічний артистизм, що сприяє формуванню готовності до створення полікультурного діалогу під час організації іншомовного освітнього середовища.

Як видно з рис. 1, модель магістерської підготовки відтворює параметри цілісної й спеціально організованої педагогічної системи, структурні блоки якої (цільовий, концептуальний, змістовно-процесуальний, оцінно-результативний) спрямовано на формування професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови засобами педагогічного артистизму. Це означає, що сьогодні внаслідок заміни інформаційно-репродуктивного навчання іноземним мовам на активно-творче потрібні артистичні викладачі іноземної мови як професіонали-натхненники і новатори-організатори системи іншомовної полікультурної освіти, які володіють неповторними особливостями своєї творчої індивідуальності при передачі багатств культури країн, мову якої вивчають, широким діапазоном емоційних реакцій, що проявляють педагогічну харизму й особистісну чарівність, інтуїцію, емпатію, уяву, спостережливість, здатність до імпровізації та реалізації рольової перспективи.

Таким чином, у зв'язку з переходом від функції «передавача знань» до професійної ролі «вчителя життя» й «актуалізатора розвитку» може самоствердитися в очах сучасного покоління студентів лише викладач іноземної мови як носій професіоналізму в сфері іншомовної полікультурної освіти з рисами педагогічного артистизму - багатством особистісних проявів і природністю самоподачі, свободою самовираження, красою та вишуканістю педагогічних рішень. Тільки викладач іноземної мови, якому властивий професіоналізм особистості і діяльності в сфері іншомовної полікультурної освіти спроможний сформувати як мотиваційно-ціннісне ставлення студентів до вивчення іноземної мови, так і прищепити їм соціокультурні цінності попередніх поколінь найбільш ефективними засобами.

Висновки

1. Визначено, що професіоналізм майбутніх викладачів іноземної мови – це інтегральна характеристика їх особистості як ефективних менеджерів іншомовної освіти та полікультурного виховання студентської молоді, що зумовлює відповідність їх компетенцій прогресивним вимогам сучасних освітніх технологій щодо організації розвивального середовища іншомовного спілкування, ґрунтовність опанування гуманістичних ціннісних орієнтацій та віртуозність виконання ними необхідного функціонально-рольового репертуару (аналітика, прогнозувальника, проектувальника, режисера, сценариста, артиста, диспетчера, інноватора лінгводидактичного процесу вищої школи).

2. З'ясовано, що формування професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови потребує створення необхідного – дидакалогічно-орієнтованого освітнього простору магістратури, який сприяв би їх успішному самовизначенню щодо соціально-культурних цінностей і смислів в сфері науково-педагогічної професії, виробленню системи поглядів, переконань, установок до набуття теоретичного та практичного досвіду професійно-творчого зростання та самореалізації як ефективних менеджерів іншомовної полікультурної освіти.

Ключові слова: професія, професійна діяльність, професійна підготовка, професіонал, професіоналізм, професіоналізм особистості, професіоналізм діяльності, професіоналізм суб'єкта педагогічної діяльності, професіоналізм майбутніх викладачів іноземної мови, формування професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови, іншомовна освіта, полікультурне виховання, педагогічний артистизм.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрейкова І. Б. Формування професіоналізму майбутнього викладача іноземної мови засобами педагогічного артистизму у процесі магістерської підготовки: Дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04. Одеса, 2014. 265 с.
2. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах. *Педагогіка толерантності*. 2001. № 4. С. 157–162.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
4. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 380 с.
5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Київ; Черкаси: ЧНУ м. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.
7. Козлакова Г. Сучасні аспекти європейської політики вивчення іноземних мов. *Вища освіта України*. №2. 2004. С. 22–25.
8. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы: монографія. Кривой Рог : КГПУ, ИВИ, 2007. 474 с.
9. Педагогічний артистизм сучасного вчителя та викладача вищої школи: данина моді чи потреби часу? / Матеріали міжн. наук.-практ. конф. 26 жовтня 2012 р. / за ред. Л. М. Голубенко, О. С. Цокур. Одеса, 2012. 190 с.
10. Підготовка майбутніх фахівців в умовах глобалізації та євроінтеграції: матеріали міжн. наук.-практ. конф., 25 листопада 2009 р. / за заг. ред. О. С. Цокур. Одеса, 2010. 57 с.
11. Погрібна В. Л. Соціологія професіоналізму : монографія. Київ: Алерта, 2008. 336 с.
12. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість: Монографія. Київ: Каравела, 1998. 150 с.
13. Словник іншомовних слів / уклад.: Л. О. Пустовіт. Київ: Довіра, 2000. 136 с.

14.Формування професіоналізму майбутнього фахівця в контексті вимог Болонського процесу: матеріали міжн. наук.-практ. конф. 22-23 травня 2008 р. / за заг. ред. Л. М. Голубенко, О. С. Цокур. Ч. 1. Одеса, 2008. 329 с.

РОЗДІЛ IV

МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сучасний учитель як професіонал в сфері навчання й виховання нового покоління учнів, які здобувають загальну середню освіту в умовах розвитку інноваційного – цифрового суспільства, має вже під час фахової підготовки набуті провідні ознаки толерантної особистості як взірця нової української школи, серед яких:

– впевненість в собі як знавці предмету викладання й організаторі класного колективу шляхом привласнення студентоцентричних світоглядних орієнтацій та гуманістичних морально-етичних цінностей, опанування інструментарієм педагогічної діяльності через діалог, партнерство та співробітництво з учнями;

– професійна мобільність як вияв під час педагогічного спілкування рис контактності, доброзичливості, відсутності агресії й тривожності, терпіння, довіри, емоційної стабільності, високої емпатійності, поваги до іншої особистості і т.ін.;

– конкурентноздатність на ринку освітніх послуг як активного дослідника, діагноста, проектувальника, організатора, диспетчера і ефективного менеджера навчально-пізнавального й культурно-дозвілльєвого процесу тощо.

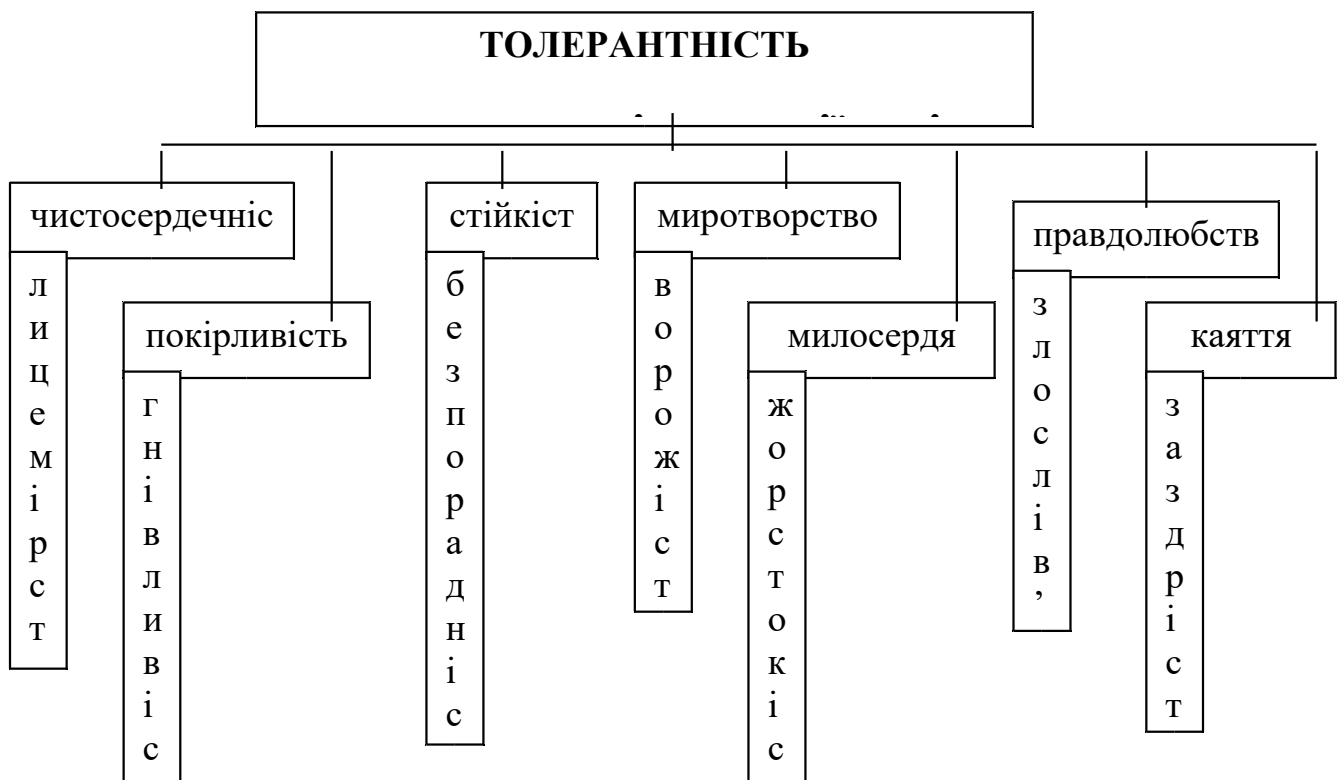


Рис.4.1. Схема Его-пристрастей і чеснот (за І.Бехом)

Толерантність розуміємо як провідну ознаку педагогічного професіоналізму особистості сучасного покоління майбутніх учителів та як невід'ємний складник їхньої фахової й, зокрема, соціально-психологічної компетентності, який виявляється у готовності позитивно сприймати, поважати й відповідально супроводжувати учнів в освітньому процесі незалежно від їхнього кольору шкіри, походження, статі, сексуальної орієнтації, віку, ментальності, соціального статусу, політичних поглядів, релігійної та культурної належності, що реалізовує виховну, регулювальну, оцінно-прогностичну, психологічну, адаптаційну, спонукальну, культурозберігальну, комунікативну, креативну функції. Через це, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури, у структурній побудові толерантності майбутніх учителів виокремлено три провідних компоненти:

-концептуально-ціннісний, що опікує систему принципів організації педагогічного процесу, серед яких: пріоритет гуманістичних цінностей; ідея духовної свободи людини; визнання самотності й унікальності кожної людини; віра в невичерпні можливості і здібності особистості; повага до людської гідності; відкритість до сприйняття людських цінностей; орієнтація на діалектичний зв'язок розвитку й саморозвитку особистості; терпимість до думок і поведінки інших людей; зорієнтованість на партнерство і співробітництво;

-особистісно-мотиваційний, що опікує характер емоційного ставлення вчителя до учасників педагогічної взаємодії через доброзичливість, ввічливість, щирість, лояльність, стриманість, милосердність, емпатійність, справедливість, терпимість;

-діяльнісно-поведінковий, що опікує систему способів педагогічних дій учителя стосовно організації, контролю й оцінки якості діяльності учасників навчально-виховного процесу на підставі сприймання особистості партнера по сумісній діяльності таким, яким він є; прийняття та розуміння індивідуальності іншої людини; надання недоторканого права особистісної думки; оцінювання особистості згідно Я-концепції; вміння приховувати або згладжувати негативні почуття; вміння вибачати іншому помилки чи ненавмисно спричинені неприємності; терпиме ставлення до професійного дискомфорту; вміння володіти собою і йти на компроміс; уміння безконфліктно вирішувати проблемні педагогічні ситуації.

Критеріями сформованості толерантності майбутніх учителів як провідної ознаки педагогічного професіоналізму їхньої особистості обрано фасилітативні настанови:

—зорієнтованість на особистісну модель дидактичної взаємодії через знання про толерантність, розуміння її сутності; усвідомлення різноманіття

світу: у зовнішності, поглядах тощо; обізнаність із правами на вияв індивідуальності й іншості;

- конгруентність, ґрунтованої на умінні скеровувати свої емоції у позитивне русло, тобто виявляти налаштованість на толерантні відносини з іншими; готовність до діалогу; здатність до емпатії;

- відсутність будь-яких форм агресії у сфері освітнього процесу через вибір «мирних» способів поводження у складних педагогічних ситуаціях; уміння стримувати свої емоції і думки, не накладати власні судження на сказане учнем; наявність культурного інтелекту.

Зазначимо, що в нашому дослідно-експериментальному досвіді формування професійної толерантності у майбутніх учителів як провідної ознаки педагогічного професіоналізму їхньої особистості відбувалося шляхом використання тренінгових технологій під час викладання таких дисциплін, як: Педагогіка і психологія початкової освіти, «Позашкільна освіта», «Педагогічна та ораторська майстерність» та „Новітні освітні та цифрові технології”, відповідних ОПП «Філологія» та «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, які реалізуються у Міжнародному гуманітарному університеті з 2023 р.

Студенти спеціально ознайомлювалися із провідними стилями педагогічного спілкування (авторитарний, ліберальний і демократичний) й основними типологіями вчителів для того, щоб ознайомити їх з професіограмами нових типів фахівців. При цьому майбутні вчителі були спрямовані на відстежування особливостей організації навчально-виховного процесу згідно з трьома основними установками вчителя-фасилітатора, запропонованих К.Роджерсом. Перша з них – конгруентність, передбачала відкритість учителя власним думкам і переживанням, а також його спроможність відкрито виражати і транслювати їх учням. Тому, залучаючи студентів до аналізу поведінки учнів на заняттях учителів, які володіли здатністю стимулювати ідеї усвідомленого навчання, з їх вмінням відверто показувати вихованцям своє істинне обличчя, на підставі демонстрування їм спеціальних дидактичних відеоматеріалів, вони мали змогу констатувати, що порівняно з поведінкою на традиційних уроках, учні більше спілкувалися з учителем-фасилітатором і між собою, були більш ініціативні в мовленнєвому спілкуванні, ставили більше запитань, більше часу були зайняті вирішенням навчальних завдань, виявляли більш високі рівні когнітивного функціонування, частіше дивилися в очі вчителів.

Крім того студенти залучалися до цілеспрямованого вивчення праць вітчизняних вчених (Г.О.Балл, І.Д.Бех, І.А.Зязюн, Н.В.Кічук, Л.В.Кондрашова, В.О.Сухомлинський), присвячених розкриттю концептуальних засад та психологічного механізму гуманістичного й особистісно зорієнтованого навчання й виховання. Шляхом співставлення науково-педагогічних фактів з власним досвідом навчання студенти з цього приводу акцентували увагу на тому, що безособистісне подання педагогом системи знань, установка на вилучення з них власних сумнівів, переживань, роздумів, осяянь – всі ці прояви

закритої, неконгруентної позиції педагога призводять до втрати почуттєво-ціннісного підтексту навчання, збіднюють його, створюють перешкоди на шляху толерантної взаємодії з вихованцями.

Характеризуючи другу фасилітативну настанову, ми намагалися довести, що для вчителя сучасного типу необхідне набуття здатності до безумовного сприйняття учня таким як він є, тобто довіри до нього, яка являє собою особистісну впевненість педагога в можливостях і здібностях учнів. Студенти, наводячи й аналізуючи приклади зі свого власного життя, усвідомлювали, що подібне ставлення включає насамперед сприймання учня як незалежної людини з особистісними почуттями, думками, поглядами. Крім того, вони відмічали, що позитивне толерантне ставлення вчителя-фасилітатора до учня сприяє зникненню в нього страху помилки, ототожнення вчителя з людиною, що викликала б в нього почуття збентеженості і недовіри.

Згідно з аналізом поведінки учнів на уроках учителів, які безсуперечно сприймали своїх вихованців, студенти констатували, що останні рідше пропускали заняття, характеризувалися високою самооцінкою, демонстрували більш високі академічні досягнення за всіма навчальними дисциплінами, створювали менше проблем для педагога на уроках, здійснювали менше актів вандалізму щодо шкільного майна, стабільно підвищували свій інтелект та показники креативності протягом всього навчального року.

Проводячи аналіз результатів досліджень, проведених зарубіжними вченими Хартом, Босфілдом, Уїтті та інших, а також спостерігаючи за педагогічними ситуаціями свого власного життя, студенти доходили висновку, що ставлення учнів до вчителя як особистості, відіграє не останню роль в успішності школярів, що значно обумовлено його стилем спілкування з ними. А проводячи мікро-соціологічні обстеження, студенти констатували, що найбільш низькі оцінки з боку учнів отримали вчителі байдужі, які надмірно панують або не вміють спілкуватися з учнями. Студенти неодноразово підтверджували, що ефективність роботи вчителя визначається його вмінням створювати в класі теплу, доброзичливу атмосферу, яку й слід уважати оптимальною для здійснення навчального процесу. На їх думку, толерантний педагог повинен володіти високою самооцінкою і невід'ємним почуттям необхідності та цінності для тих, хто оточує, що і визначає його позитивну Я-концепцію.

У своїх рефератах, підготовлених до семінарських занять студенти доводили, що безумовне позитивне сприйняття вчителем учнів і самого себе, тобто наявність у нього позитивної Я-концепції, сприяє розвитку такої ж концепції у школярів, які починають виявляти свої здібності повною мірою і набувати відчуття власної цінності. Отже, позитивні якості вчителя відносно учня надають всьому процесу навчання продуктивного імпульсу. Найголовнішими передумовами розвитку толерантності в майбутніх спеціалістів постають самопізнання і пізнання іншого, рефлексія, самооцінка власного інтелекту і самоаналіз взаємостосунків з іншими людьми. Аналіз результатів самопізнання передбачає, зокрема, два аспекти - ідентифікацію та

рефлексію. Осяганню буття допомагають саморозуміння, самооцінка, самоствердження, спілкування зі світом “Я” або внутрішній діалог. Від самооцінки залежать взаємини людини з її оточенням, її самокритичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач.

Характеризуючи ознаки прояву третьої фасилітативної настанови вчителя стосовно учнів, ми привернули їх увагу до особливостей феномена саме емпатичного розуміння як бачення педагогом внутрішнього світу і поведінки кожного учня з його внутрішньої позиції. Ця установка є альтернативою типовому для традиційного вчителя “оціночному розумінню”, шляхом приписування учням фіксованих оціночних кліше чи ярликів. Ми вказували на те, що емпатія як емоційна форма пізнання іншої людини, недостатньо подана у професійному мисленні студентів і вчителів. При цьому на прикладах із шкільного життя ми застерігали студентів, що вчителі з нерозвинутою емпатією нерідко припускаються педагогічної нетактовності, вдаються до невинуватених покарань або моралізування. Вони неспроможні стати на місце дитини, орієнтуватись у світі значущих для неї переживань, сприймати її оцінки як свої власні, а, значить, не розуміють психології дитини. Ми наголошували на тому, що хоча й емпатійність людей залежить від їх емоційної пам'яті і ролі цієї якості у процесі міжособистісних стосунків, проблема співвідношення емпатії і поведінки дозволяє дійти висновку, що емпатія більше визначається спрямованістю особистості взагалі, її світоглядом і рівнем морального розвитку.

Ми підводили студентів до усвідомлення того, що індикатором емпатичного розуміння вчителя відносно дитини, виступає його непідробний інтерес до неї. Толерантний педагог завжди пам'ятає подробиці життя дитини, її навчання та його з нею взаємостосунків, відчуває зміни її настрою і тактовно враховує це у процесі спілкування. Студенти все більше переконувалися в тому, що саме вчитель, який розуміє і сприймає внутрішній світ своїх учнів безоціночним шляхом, поводить себе природно і відповідно до своїх внутрішніх переживань, доброзичливо ставиться до учнів, створює тим самим усі необхідні умови для фасилітації усвідомленого навчання й особистісного розвитку в цілому.

Вивчаючи досвід учителів, що працюють в дусі ідей гуманістичної педагогіки та психології, студенти, відвідуючи різноманітні заходи сучасної школи, переконувалися в тому, що це також передбачає самотійність і відповідальну свободу учнів під час складання навчальної програми, постановки навчальних цілей, оцінювання результатів навчальної роботи. Вони спостерігали, що вчитель у ролі справжнього толерантного педагога виступає не як керівник, а як людина, що створює сприятливі умови для самотійного і усвідомлюваного навчання, активізує і стимулює допитливість і пізнавальні мотиви учнів, їх групову навчальну роботу, підтримує виявлення кооперативних тенденцій, добирає для тих, навчається різноманітний навчальний матеріал. При цьому ми концентрували увагу студентів на тому, що чим вищою виявляється здатність учителя до фасилітації навчання, тим більш

індивідуалізованим і диференційованим виступає їхній підхід до учнів, тим більше уваги вони приділяють переживанням підлеглих, частіше вступають з ними в діалоги, дотримуються співробітництва з ними під час планування навчального процесу, частіше використовували їх думки у своїй роботі, частіше усміхаються на заняттях, що підтверджує й наукова література [281]

Усе вищенаведене нами орієнтувало студентів на усвідомлення важливості поступового й обережного переходу ними на позиції вчителя, що працює не за традиційними методами, а на підставі нового стилю спілкування – толерантного. При цьому, провідними поставали становлення і закріплення у них основних особистісних установок, а також постійний особистісний розвиток їхньої особистості як учителя-фасилітатора.

Вкажемо, що студенти, характеризуючи під час практичних занять першу з настанов цього типу фахівця – конгруентність, намагалися сформулювати у себе здатність до відкритості власним думкам і переживанням, а також спроможності відкрито виражати і транслювати їх іншим людям. Шляхом мікро-викладання студенти демонстрували приклади особистісного подання учням системи знань, пробудження і них власних сумнівів, переживань, роздумів, осяянь – проявів саме конгруентної позиції педагога, що підсилювало почуттєво-ціннісний підтекст навчання, збагачувало його, створюючи умови на шляху толерантної взаємодії з вихованцями. Щодо другої фасилітативної настанови - безумовного сприйняття учня, довіри до нього, що є особистісною впевненістю вчителя в перспективних можливостях і здібностях учнів, то вона набувалася студентами під час їхньої самостійної роботи, тобто через самопізнання і пізнання іншого, шляхом рефлексії, критичної самооцінки власного інтелекту і адекватного самоаналізу їх взаємостосунків з іншими людьми. Третя фасилітативна настанова вчителя здобувалася студентами під час тренінгу вмінь “бачення” й емпатичного розуміння ними внутрішнього світу і поведінки кожного з учнів, знятого з їхньої внутрішньої позиції замість приписування учням фіксованих оцінних кліше. Цьому сприяло розігрування різних ситуацій драматизації, взятих з власного досвіду студентів як учасників навчально-виховного процесу. Як бачимо, певний акцент робився нами також на актуалізацію засобів самовиховання студентів для набуття ними рис педагога-фасилітатора. Поряд з цим, майбутні педагоги повинні були оволодіти знаннями, вміннями і навичками впорання з конфліктною ситуацією в навчально-виховному процесі.

Так, спеціально розглядаючи поняття “конфлікт” із загально методологічних позицій, в межах якої він постає вищою стадією як розвитку суперечностей, так і стадією, що безпосередньо сприяє їх вирішенню, ми звертали увагу студентів експериментальних груп на те, що педагогу слід непокоїтися не лише в тих випадках, коли конфлікти виникають, але й тоді, коли їх взагалі немає. Це показник дефектності його взаємодії з класом, аудиторією, оскільки вона має поверхневий, безособистісний характер і слухачі просто не звертають на педагога уваги. Вказуючи на те, що міжособистісний конфлікт означає зіткнення особистостей через несумісність потреб, мотивів,

цілей, установок, поглядів, поведінки у процесі і в результаті спілкування особистостей [3, с.35], ми підводили студентів до усвідомлення того, що різниця між конструктивним і деструктивним конфліктом полягає в тому, що перший спрямований на з'ясування змісту проблемної ситуації та пошук варіантів її вирішення, сприяючи уточненню позицій і поєднанню колективу, а другий займається з'ясуванням взаємин й руйнує зв'язок колективу з педагогом.

Відповідаючи на запитання стосовно дійсності будь-яких суперечностей в основі міжособистісних конфліктів, ми відмічали, що здебільшого конфлікти виникають не в результаті суперечливостей, а внаслідок порушення з боку однієї із взаємодіючих сторін формальних або неформальних норм поведінки і спілкування. Студенти, таким чином, впевнялися, що конфлікт є невід'ємно пов'язаний з поняттям “сумісність”, який є не тільки її наслідком, але й причиною. Ситуаційні виявлення згоди сприяють підвищенню сумісності, а виникнення конфліктів – її зниженню. Отже, конфлікт є формою вираження ситуаційної несумісності, яка виникає в результаті здійснення одним з суб'єктів неприпустимих для іншої особистості дій, викликаючи з її боку образу, неприязнь, протест, небажання спілкування з цим суб'єктом.

Студенти серед провідних конфліктогенних факторів відокремлювали такі типи конфліктогенів і форми їх прояву в педагогічному середовищі:

а) пряме негативне ставлення, яке виявляється у формі наказів, погроз, зауважень, критики, звинувачень, глузувань, сарказму тощо;

б) поблажливе ставлення, що супроводжується принизливим втішанням або похвалою, докором та ін.;

в) хвалькуватість, яка підтверджується піднесеними розповідями про свої реальні та надумані успіхи;

г) менторське ставлення, тобто категоричні оціночні судження, висловлювання, нав'язування власних порад і власної точки зору, навчання, нагадування про неприємне тощо;

д) нечесність і нещирість – замовчування і приховування певної інформації, обман або ж спроба обманути, маніпуляції свідомістю особистості;

е) порушення етики: перебивання співрозмовника, ігнорування партнера по спілкуванню (не привітався, не проявив елементарної уваги, продовжує займатися сторонніми справами і т.д.), створені випадково незручності без вибачення, перекладання відповідальності на іншу людину і т.ін.;

є) регресивна поведінка, яка супроводжується посиленням на інших при одержаному справедливому зауваженні, наївні запитання, прирікання тощо [6; с.147-149].

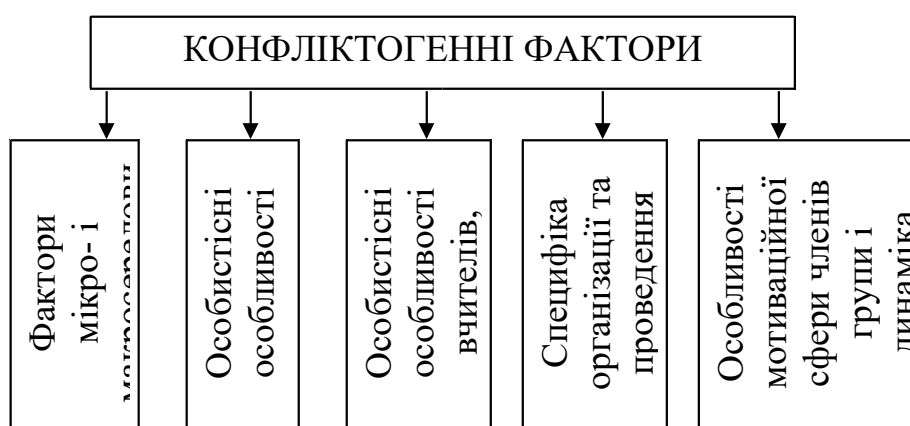


Рис. 4.2. Схема „Класифікація конфліктогенних факторів у педагогічному середовищі”

Крім того, залучення студентів до мікро-досліджень під час проходження безперервної педагогічної практики у школі дозволило їм установити такі причини виникнення конфліктів у педагогічному середовищі: невміння створювати оптимальні умови для навчання; невміння враховувати в роботі з людьми їхні індивідуальні особливості; недостатній рівень педагогічної майстерності викладачів; нетактовність чи грубість з боку педагога; неправильна стимуляція заохоченням і покаранням; неспроможність опиратися в роботі на неформальні молодіжні об’єднання; хибне ставлення до критики, що було узагальнено в таблиці 4.1.

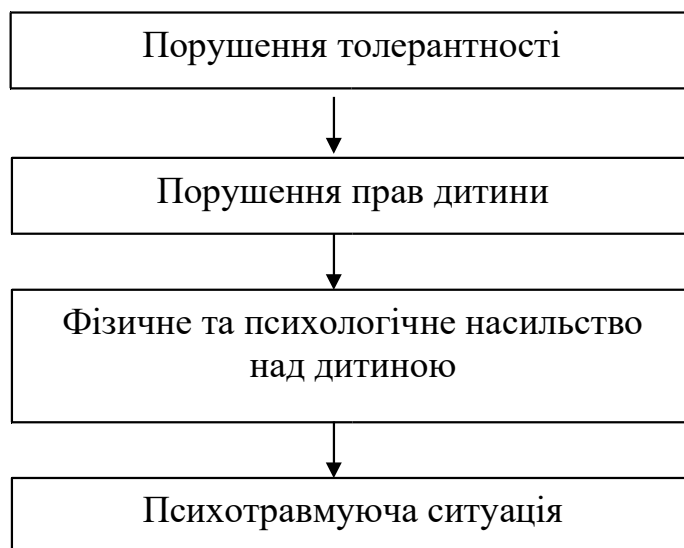
Таблиця 4.1

Причини виникнення педагогічних конфліктів та шляхи їх подолання

Причини конфлікту	Шляхи подолання конфлікту
1.Невміння створювати нормальні умови для навчання.	Найперше завдання педагога полягає у створенні необхідних умов для успішної праці вихованців, а не в контролі за їх діями вихованців, високій вимогливості до них і в покаранні незначного порушення дисципліни.
2.Невміння враховувати в роботі з людьми їхні індивідуальні особливості.	Толерантний педагог повинен завжди пам’ятати, що кожна людина потребує індивідуального підходу. Один учень швидко оволодіває новими знаннями, але може й швидко забути побачене та почуте, водночас інший учень оволодіває новими операціями повільно, однак засвоєне не забуває роками.
3.Недостатній рівень педагогічної майстерності викладачів.	Довіра учнів до вчителя визначається його компетентністю: яскравим виступом перед класом, поясненням нового завдання, допомогою в раціональній організації самостійної роботи, вирішенні суперечливих проблем, використанні під час проведення занять сучасних форм, методів, принципів, технологій, досвіду педагогів-новаторів.
4.Нетактовність чи	Толерантність педагога виражається у вірному

грубість педагога.	звертанні до учня.
5.Неправильна стимуляція заохоченням і покаранням.	Толерантному вчителю неприпустимо заохочувати та карати учнів за результати дії, нехтуючи її мотивами. Старанність і працелюбність мають супроводжуватись схваленням як у відстаючих учнів і новачків, так і в тих, для кого бути відмінниками норма. Ревнощі і заздрощі учнів у цих випадках заслоняють розуміння тактики педагога.
6.Неспроможність опиратися в роботі на неформальні молодіжні об'єднання.	Толерантному педагогу слід пам'ятати, що ніякі офіційні стосунки не в змозі регламентувати безліч ситуацій, що виникають щоденно в спілкуванні з молоддю. Діяти відповідно до очікувань неформальних груп – це означає формувати толерантність тільки з опорою на вимоги офіційних документів, знати внутрішнє життя колективу, цікавитися взаєминами його членів, враховувати статеві і фізіологічні особливості учнів, умови їхнього життя, психологічного стану колективу.
7.Хибне ставлення до критики.	Толерантний педагог повинен мати достатній рівень психологічної культури, щоб у процесі виправлення недоліків учнів, без потреби не підвищувати голос, не допускати нетактовності, грубість, тим самим провокуючи конфлікт. Оскільки критика не самоціль, перед виступом учителю слід чітко визначити мету вказування учневі на помилки і можливі шляхи їх подолання. Вимагаючи виконання певних засад і правил поведінки, надто важливо звертати увагу на те, чи виконуєте Ви їх самі.

Вкажемо, що крізь призму змісту наданої таблиці 1, ми намагалися не тільки довести студентів до усвідомлення головних причин конфліктної ситуації, що може виникнути у педагогічному процесі, але й виокремити альтернативні пропозиції впорання з нею. При цьому ми спрямовували студентів на розуміння того, що толерантне педагогічне спілкування завжди було і залишається творчістю, а вирішення конфліктів – одним з його найбільш складних і найважливіх елементів.



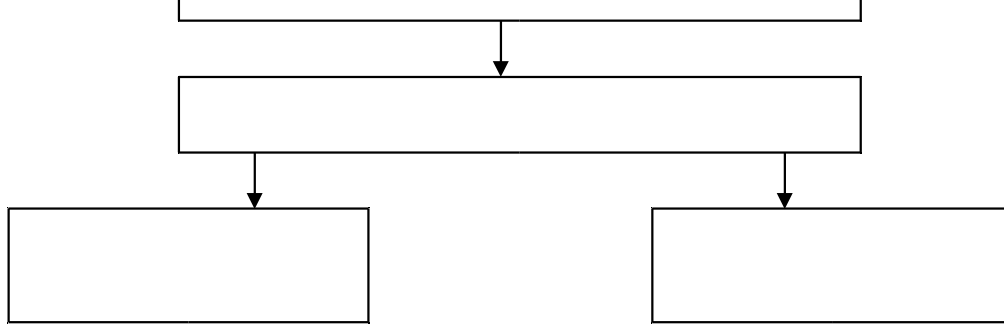


Рис.4.3. Наслідки психологічної травми дитини як результат нетолерантного поводження з нею

Як слідує з рис 4.3, кожний ланцюжок алгоритму лектор розшифровував студентам, наводячи яскраві приклади з метою заохочення майбутніх учителів до співучасті в діалозі, надання їм можливості пригадати аналогічні ситуації з досвіду власного життя. В ході лекції викладач досить емоційно спілкувався зі студентами, використовував міміку, жести, щирість, повагу, ініціативу довіри, завдяки яким студент ще більше підкріплював особисту значущість, самооцінку, навчався відстоювати гідність своїх позицій та думок.

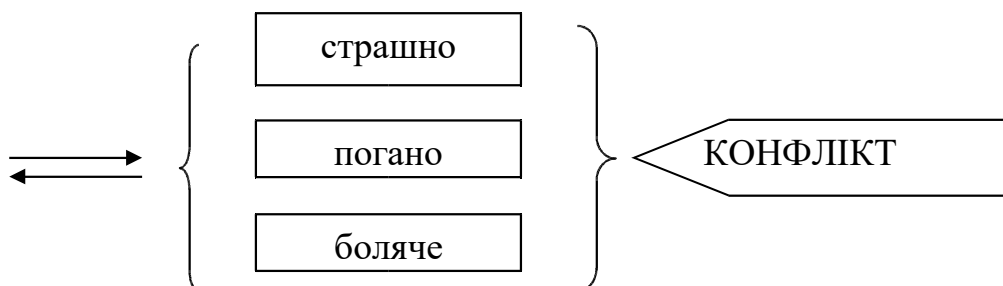


Рис.4.4. Схема "Емоції у конфліктній ситуації".

Розкриваючи причини виникнення конфліктів, викладач з метою полегшення процесу пояснення застосовував малюнки, схеми. Наприклад, на рис. 4.4 наведено схему, яка пояснювала у спрощеній формі, які емоції викликає конфлікт.

На рис. 4.5 схематично зображено можливу реакцію партнера у відповідь на конфліктні вимоги змінитися.

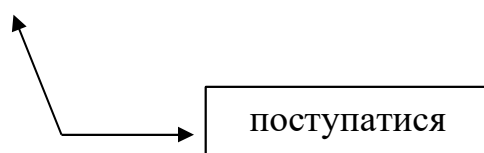
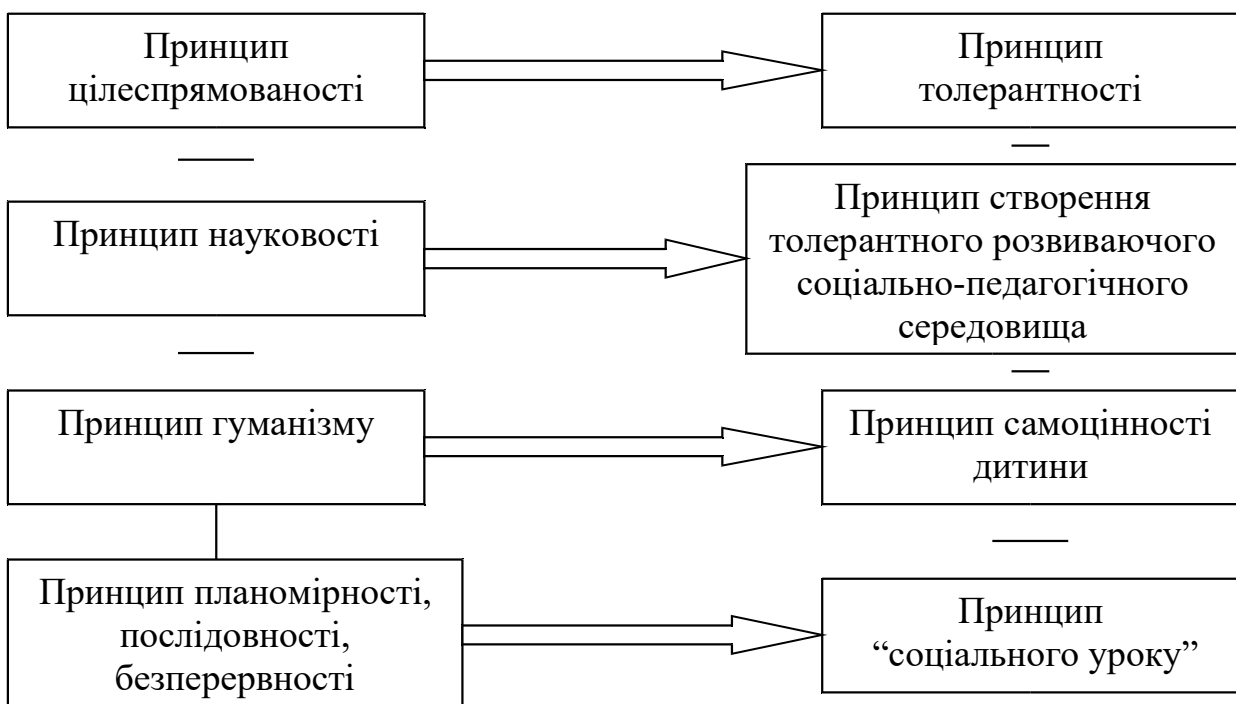




Рис. 4.5 Тактика поведінки в конфліктній ситуації.

За допомогою словесних і наочних методів навчання (пояснення, науково-популярна розповідь, ілюстрація, демонстрація) вдалося значно розвинути професійний досвід майбутніх педагогів щодо оволодіння навичками впорядкування з конфліктною ситуацією.

Практичні заняття передбачали такі форми роботи: семінарські заняття (семінар-дослідження, семінар-дискусія, семінар-обговорення), практикуми (круглий стіл, драматизація педагогічних ситуацій, рольові ігри, зустрічі з професіоналами), самостійну науково-дослідну роботу студентів. Останній ми приділяли значну увагу, і це було зумовлено тим, що оволодіння навичками впорядкування з конфліктною ситуацією здійснювалося через актуалізацію засобів самовиховання студентів щодо набуття ними рис педагога-фасилітатора. У процесі проведення практичних занять нами використовувалися практичні (дискусії, конкретних педагогічних ситуацій), репродуктивний та евристичний методи навчання.



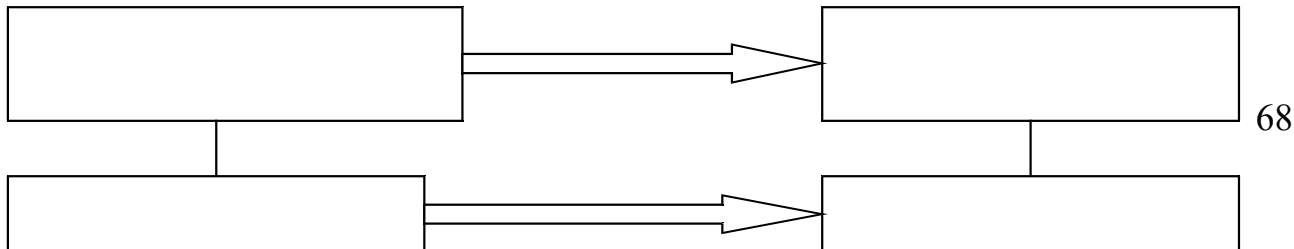


Рис.4.6. Перехід від принципів традиційного виховання до принципів толерантної взаємодії

Студентами визначався та обговорювався кожний принцип толерантності, після чого методом “мозкового штурму” викладач формулював значну кількість запитань до аудиторії. У процесі другої частини семінару, студенти виконували письмову роботу по варіантам “Принципи толерантності”. По її завершенні було проведено рефлексуючу розмову про те, що найбільше запам’яталось студентам з пройденого. Хоча майбутні вчителі визнали, що лекції були змістовними, інноваційними за своєю інформативністю і цікавими, найбільше їм сподобалися практичні заняття у різноманітності їхніх форм, а також можливість виявити потенціал майбутнього педагога з використанням на практиці „багажу” накопичених знань, умінь і навичок.

Створення ситуацій успіху у навчально-виховній діяльності задля запобігання засвоєння студентами негативних педагогічних стереотипів здійснювалося впродовж практикуму „Навчаємось педагогіки толерантності”. Це передбачало не тільки систематичне включення студентів в атмосферу довіри, щирості, психологічної комфортності під час аудиторних занять, а також моделювання ними позитивних взаємостосунків з оточуючими їх людьми та учнями в реальних ситуаціях педагогічного процесу та в позааудиторній атмосфері.

Так, в курсі викладання модулю “Основи педагогічної майстерності” під час розгляду проблем професійної діяльності сучасного вчителя з урахуванням позитивних і негативних факторів, які сприяють або стримують її успішність, ми неодноразово відмічали, що серед останніх саме негативні педагогічні стереотипи постають суттєвою перешкодою для вчителя на шляху встановлення толерантних відносин з учнями, а також самореалізації себе як особистості. При цьому було акцентовано увагу на тому, що негативні педагогічні переконання вчителів спричиняють їх неадекватну реакцію на різноманітні ситуації в педагогічному процесі, обумовлюючи надмірно нервовий стан, а це, призводить до таких явищ, як: прийняття невірних рішень; руйнування відносин з учнями; псування настрою учням і собі; погіршенню здоров’я тощо.

Не випадково, тому, по закінченні теоретичної підготовки, тобто до педагогічної практики студенти детально ознайомлювалися з тим, що наявність негативних педагогічних стереотипів обумовлюють такі тенденції: можливі помилки вчителя в ході пояснення навчального матеріалу; учнівські запитання під час занять, на які вчитель не може дати вірну відповідь; напруга і перевантаження в роботі вчителя, які накладають відбиток на відсутності терпіння та витримки залежно від ситуації; роздратованість і надмірна об'єктивність у покаранні “двійками” відносно учнів з поганою успішністю; страх учителя, що учні “сядуть йому на голову”, і, як наслідок, вибір ним поведінки наглядача у формі “спілкування-приниження”; надмірна професійна спостережливість педагога бачити все, що помітно, і помічати навіть те, чого не видно; орієнтація тих, хто навчається на механічне зазубрення навчального матеріалу.

Тому на практичних заняттях студентам пропонувалося ґрунтовно засвоїти алгоритми подолання негативних педагогічних стереотипів, що передбачало передусім осмислення ними помилок, які зустрічаються в діяльності педагогів, а також здійснення психокорекції їх поведінки в поширених критичних ситуаціях. Для цього студентам було рекомендовано звернутися до опанування методу раціонального мислення, розробленого американським психологом Альбертом Еллісом, що допомагає проаналізувати будь-які практичні ситуації, викликані негативними переконаннями вчителів. Суть методу, який студентам пропонувалося використовувати під час проходження педагогічної практики як окреме й постійне завдання, під час відвідування ними уроків та виховних заходів досвідчених й молодих вчителів, подано на рис. 5.

Зі схеми видно, що аналіз критичної ситуації толерантний педагог повинен розпочинати з аналізування власних почуттів, що володіють ним на момент переживання ситуації. На етапі сперечання педагога з власним Я відбувається ось що: він концентрується на тих думках і переконаннях, які засмучують, пригнічують, турбують, змушують відчувати його винним та поводитись неадекватно обставинам. На третьому етапі, за методом А.Елліса, вчитель задається питанням щодо спростування його нерозумних думок, переконань. І, нарешті, на останньому четвертому етапі, педагог приймає раціональне рішення стосовно змін нерозумних думок і переконань на розумні міркування.



Рис.4.7. Схема сутності методу раціонального мислення (за А.Еллісом)

Отже, для того, щоб сприяти формуванню толерантності у майбутніх учителів методом раціонального мислення, ми і під час навчально-професійних ситуацій аудиторних занять, і впродовж педагогічної практики орієнтувати студентів на необхідність визнання ними власних сильних переживань, неадекватної реакції на педагогічну ситуацію, і потім націлювали їх на зміну свого ставлення до критичних ситуацій, щоб позбутися безглузвих переконань. При цьому, враховуючи факти, що наявність у вчителів негативних педагогічних стереотипів може бути сутністю основних причин складнощів упровадження ними педагогіки толерантності в сучасній освіті, ми в роботі зі студентами зосередилися на цих причинах детальніше.

Так, першу з причин ми означили як страх шкільної адміністрації, вчителів і батьків відмовитися від контролю і влади, проявити ризик і довіру, вступаючи на новий незвичайний шлях толерантних міжособистісних взаємодій. Для учнів поява страху пояснюється здебільшого необхідністю вчитися в незвичних умовах свободи й особистісної відповідальності. В нашому демократичному суспільстві ніхто не виступає відкрито проти гуманістичних толерантних принципів і установок, але більшість педагогів намагається маскувати свою нерішучість висловленнями щодо утопічності та практичної неповноцінності ідей толерантного навчання.

Відтак, друга причина пов'язує опір інноваціям у сфері освіти не з психологією окремих людей, але й з особливостями сучасного суспільного упорядкування. К.Роджерс з цього приводу стверджував, що «дійсно демократичні починання являють загрозу сучасному суспільному устрою, оскільки вони альтернативні авторитарному способу його буття». Третя причина труднощів упровадження педагогіки толерантності в сучасній освіті зумовлена гострим дефіцитом учителів, які не просто вірять у гуманістичні принципи та ідеали, не тільки організують своє життя відповідно до них, але ще й мають практичний досвід толерантної комунікації. Відсутність науково-методологічної бази – цілісної системи знань, умінь та навичок з педагогіки толерантності для всіх навчальних закладів (від дошкільних до вищих) є четвертою причиною, що тісно пов'язана з третьою.

Крім того, студенти підводилися до розуміння того, що наявність негативних педагогічних стереотипів також може провокувати виникнення видів труднощів самовдосконалення особистого потенціалу вчителя у спілкуванні. Малися на увазі різні бар'єри, що заважають будувати взаємини з іншими на принципах взаєморозуміння, неконфліктності, співпереживання чужим почуттям, щирого і зацікавленого спілкування. Ознайомлення зі схемою “Види труднощів ділового спілкування” було покликано допомогти майбутнім

педагогам зосередитися на власних помилках і оволодіти вміннями їх подолання.

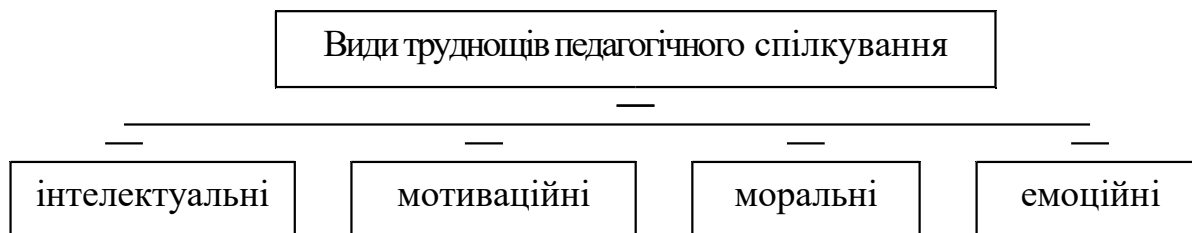


Рис. 4.8. Схема видів труднощів педагогічного спілкування

Так, аналізуючи кожний із блоків цих труднощів, студенти доходили висновку, що інтелектуальні (сміслові) труднощі спілкування або суперечності, що виникають у процесі педагогічного спілкування передбачають такі: невміння обмежити предмет дискусії; нерозуміння смислу або підтексту висловлювання; відсутність зворотного зв'язку; небажання прийняти точку зору партнера; відсутність логічного мислення; нерозумність абстрагування; обмеженість пам'яті і невеликий лексичний запас. Мотиваційні труднощі педагогічного спілкування виражаються такими ознаками: надмірною мотивацією (“хвилювався і не все сказав, згадав”); відсутність мотивації (“не хочу розуміти”); коли мотиви нескоординовані (мета та мотиви не збігаються); належність учасників навчально-виховного процесу до різних соціальних груп, або релігій, культур. Моральні труднощі педагогічного спілкування можуть бути викликані такими рисами: брак толерантності; плітки, чутки, непорядність; заздрість, необ'єктивність; амбіціозність, надмірне захоплення власним “Я”, себелюбство, пихатість; настирливість; неадекватна оцінка якостей співрозмовника; відсутність почуття такту; переслідування. Емоційні труднощі характеризуються тенденціями: неохайний зовнішній вигляд; зухвалі жести, манери, звички тощо; брутальний тон; реакція на різні пахощі, постійні негативні емоції; невміння слухати і зосереджувати свою увагу, не відволікаючись на сторонні подразники.

Як бачимо, озброєння майбутніх учителів до проходження ними педагогічної практики знаннями щодо складних моментів педагогічного спілкування, виступало, на нашу думку, важливим чинником орієнтації студентів на реалізацію способів саме позитивно-емоційної толерантної взаємодії зі своїми учнями та членами педагогічного колективу, яка повинна була бути позбавленою негативних педагогічних стереотипів.

Толерантність, як важлива професійна якість майбутніх учителів, передбачає насамперед управління собою. Це не тільки відчування власного тіла, вміння знімати напругу і розслаблятися, але й викликання в собі відчуття стриманої сили та впевненості, вміння управляти власними емоціями,

орієнтація на подолання труднощів і знімання впливу психологічного вантажу невдач. Це також і психофізіологічний тренінг як метод розвитку особистості, що містить навчання людини м'язовій релаксації, самонавіюванню, концентрації уваги й уяви, вміння контролювати мимовільну розумову активність з метою досягнення оптимальних результатів в обраній педагогічній діяльності. Він був спрямований передусім на формування таких якостей толерантної особистості, як: емоційна стабільність, соціальна релаксація, конгруентність, емпатія, високий рівень співчуття, здатність до рефлексії, відсутність напруженості у поведінці, доброзичливість, уміння володіти собою, довіра, соціальний оптимізм. Тобто тренінг являв собою своєрідну особистісно-орієнтовану психотерапію, яка покликана була допомогти людині змінити ставлення до самого себе і до соціального оточення в толерантному дусі, звільнитися від неадекватних переконань.

Зазначимо, що практикум „Навчаємося педагогіки толерантності” містив 6 занять, тематику яких було орієнтовано на три частини: розминка, яка включала вправи, що сприяли активізації учасників групи, створенню доброзичливої, вільної атмосфери, підвищенню згуртованості; основний зміст заняття, який містив ігри, вправи, завдання, які допомагали студентам зрозуміти і засвоїти головну тему заняття; рефлексія як прикінцева частина заняття, що давала можливість поділитися студентам власними почуттями, враженнями, думками, обговорити власний настрій за різними варіантами запитань, залежно від міри недосказаності і незрозумілості ними засвоєного матеріалу.

Так, перше заняття практикуму було проведено у формі тренінгу й розпочиналося з традиційного знайомства його учасників. Викладач пропонував студентам представитись так, як би їм хотілося, щоб їх називали в групі (наприклад, використати псевдоніми). Вправа “Сусід праворуч, сусід ліворуч” використовувалася нами протягом процедури ознайомлення. Учасники тренінгової групи ставали в коло. Студент, в руках якого знаходився м'яч, називав імена сусідів праворуч і ліворуч від себе, а потім представлявся сам. Після цього він кидав м'яч будь-кому з членів групи. Той, хто отримував м'яча, повинен був назвати імена своїх сусідів праворуч та ліворуч і представитись сам і так далі.

Розминка включала виконання студентами вправ “Чим ми схожі” та “Компліменти”. Впродовж виконання першої вправи учасники групи сідали в коло. Ми запрошували до кола одного з учасників на підставі реальної чи уявної схожесті з собою. Наприклад: “Таня, вийди будь ласка, до мене, тому що у нас з тобою однаковий колір волосся”. Таня виходила в центр кола і запрошувала вийти кого-небудь з учасників таким же чином. Гра продовжувалася до тих пір, поки всі члени групи не опинялися в колі. Під час проведення другої вправи, ведучий пропонував учасникам придумати компліменти один для одного. Він кидав м'яч одному з учасників і говорив йому комплімент. Учасник, який отримав м'яча, кидав його тому, кому хоче

сказати свій комплімент і так далі. Важливо було прослідкувати, щоб кожен учасник отримав комплімент. Розминка тривала 10-12 хвилин.

Метою основного змісту заняття поставало не тільки розкриття педагогіки толерантності як інноваційної науки полікультурної освіти, але й розвиток фантазії, експресивних засобів самовираження, творчого мислення студентів, а також робота з поняттям “толерантність” за допомогою асоціативного ряду. Для виконання вправи “Пантоміма толерантності” викладач розбивав студентів на 3-4 підгрупи (від 3 до 5 осіб у кожній). Кожній підгрупі роздавалось одне з визначень толерантності, які були розвішані на дошці, і все необхідне для пантоміми – моток мотузки, стрічка, приналежності для малювання. Завдання студентів полягало в тому, щоб за допомогою пантоміми відобразити визначення толерантності таким чином, щоб решта учасників здогадалася, про яке саме визначення йдеться. Час на підготовку пантоміми був обмежений – 5-7 хвилин.

Ще однією вправою основного змісту першого заняття тренінгу була вправа “Кошик”. Ми проходили по колу з кошиком чи пакетом, в якому знаходилися різноманітні дрібні предмети (іграшки з “кіндер-сюрпризів”, значки і т.ін.). Учасники, не зазираючи у кошик, брали один предмет. Коли всі були готові, ми пропонували кожному знайти який-небудь зв'язок між цим предметом і поняттям толерантності. Розповідь розпочинав учасник, який першим отримав іграшку. Наприклад: “Мені достався м'ячик. Він нагадує мені земну кулю. Гадаю, що толерантність повинна бути поширеною на весь світ.” Виконання обох вправ займало 40 хвилин, після чого наставала черга рефлексії першого заняття тренінгу.

Рефлексія першого заняття практикуму дозволила дійти таких висновків: розминка, як перша частина заняття, допомогла більшості студентів упевнитися в інноваційності педагогіки толерантності, тому що в доступній формі заохочувала до звичних, але не характерних для напруженої повсякденності дій; майбутнім учителям особливо сподобалися такі вправи першого тренінгового заняття, як „Пантоміма толерантності” і „Кошик”, тому що вони сприяли розвитку фантазії і творчого мислення студентів; на думку майбутніх педагогів, феномен толерантності в найбільшому ступені характеризують такі аспекти, як полікультурність, інноваційність, бажання зрозуміти точку зору партнера, доброзичливість і соціальна відповідальність.

Друге заняття практикуму мало за мету спонукання майбутніх учителів проникнутися духом феномену толерантності, природою його сутності. Під час розминки викладач проводив із студентами вправу “Перетворення”, яка була націлена на розвиток самопізнання і самовираження вихованців за допомогою метафоричних засобів. Учасники тренінгу сідали в коло, а ведучий пропонував їм завершити відповідні речення: “Якщо б я був книгою, то я був би...” (словником, збіркою віршів і т.д.); “Якщо б я був їжею, то я був би...” (кашею, пиріжком, картоплею); “Якщо б я був явищем природи, то я був би...” (снігом, дощем, вітром), включаючи інші подібні варіанти.

Для підвищення єдності групи викладач запропонував вправу “Загальний ритм”. На рис. 7 схематично відображено проведення цієї вправи. Як показує схема, всі учасники стоять у колі. Ведучий декілька разів хлопає в долоні з відповідною швидкістю, задаючи ритм, який група повинна підтримати в такий спосіб: учасник, що стоїть праворуч від ведучого, робить один оплеск, за ним наступний і т.д. Таким чином, створюється відчуття, ніби в заданому ритмі плескає одна людина, а не всі члени групи по черзі. Після декількох пробних етапів з гри вибували учасники, які порушували загальний ритм.

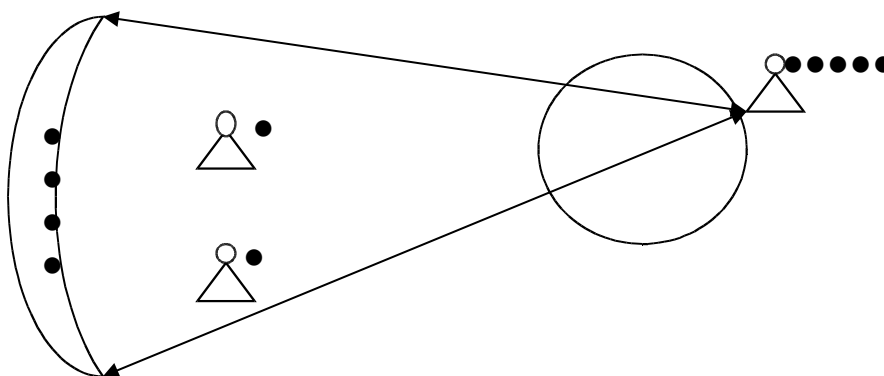


Рис.4.9. Схема проведення вправи “Загальний ритм”

Основний зміст другого заняття розпочинався з вправи “Чарівна лавка”, метою якої стало надання можливості студентам з’ясувати, яких саме якостей їм не вистачає для того, щоб вважатися дійсно толерантними людьми. Ми зверталися до учасників з проханням уявити, що існує лавка, в якій є доволі незвичні “речі”: терпіння, пробачення, чуйність, терпимість до розбіжностей, альтруїзм, вміння володіти собою, доброзичливість, вміння слухати, довіра. Ведучий виступав у ролі продавця, який обмінює одні якості на які-небудь інші. Нами викликався один з учасників, і він мав можливість придбати одну чи декілька “речей”, яких в нього немає. Як правило, це були тільки якості, які, на думку групи, важливі для толерантної особистості, але відмічені “0” в колонці А опитувача цього учасника, тобто слабо виражені в нього. Наприклад, покупець просив у продавця “терпіння”. Продавець запитував у студента, скільки йому потрібно “терпіння”, навіщо воно йому, в яких випадках він хоче бути “терпеливим”. Замість платні продавець просив у покупця що-небудь взамін, наприклад, той міг розплатитися почуттям гумору, яке в нього з надлишком.

Наступна вправа під назвою “Двері в моє внутрішнє Я” була спрямована на те, щоб навчити майбутніх педагогів усвідомлювати і розуміти власні почуття, якими б вони не були. Їм пропонувалася велика кількість почуттів, серед яких вони повинні були обрати лише вісім, пов’язаних з їхньою “внутрішньою сутністю”: 4 приємних і 4 неприємних. Схему цієї вправи наведено нами на рис. 8.

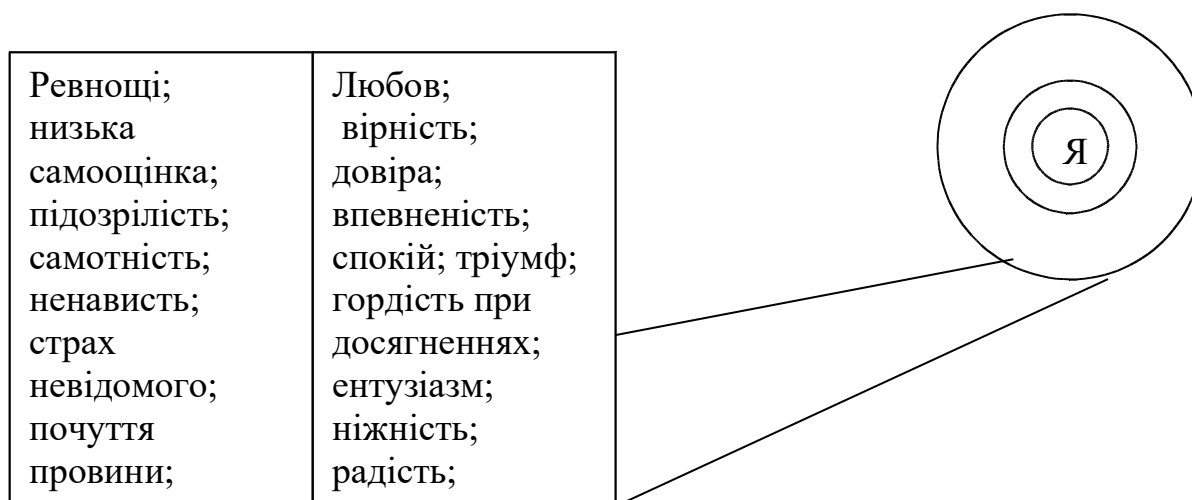


Рис. 4.10. Схема проведення вправи “Двері в моє внутрішнє Я”.

Щодо аналізу результатів рефлексії другого заняття, були одержані такі дані: студенти визначали сутність феномену толерантності за допомогою трьох основних частин мови – чуйність (іменник), поважний (прикметник) і вислухати (дієслово); майбутні педагоги вважали в ході рефлексії заняття, що значення толерантності з перебігом часу стало багатозначним, а на сучасному етапі головне смислове навантаження цього терміну виступає, на їх думку, у самостійності мислення і відповідальності за власні вчинки; докорінно замислитися над розумінням власних почуттів студентів примусила вправа „Двері в моє внутрішнє Я”.

Третє заняття практикуму виступало своєрідною формою концентрації уваги студентів на почутті власної гідності як рухливої сили толерантних стосунків з тими, хто оточує і особливої актуальності виховання позитивної самооцінки в майбутніх учнів. Заняття допомагало розкрити функціональну роль почуття власної гідності в системі самовідношення особистості, а також демонструвало засоби, завдяки яким можна зробити спілкування толерантним.

Розминка заняття містила дві вправи – “Вишикуватись за зростом” і “Аплодисменти”. Перша п’ятихвилинна вправа переслідувала мету підвищення рівня згуртованості, взаєморозуміння й узгодженості дій у групі. Студентам пропонувалося з закритими очима вишикуватись за зростом чи встати в коло. Друга вправа була націлена на підвищення настрою та самооцінки, активізацію сил усіх учасників групи. Студенти сиділи в колі, а ведучий прохав встати всіх тих, хто володіє певним умінням чи якістю. Решта студентів аплодувала тим, хто встав. Якщо викладач не зміг охопити чиєсь уміння чи якість, і ще залишились ті, кому не аплодували, ці студенти самі розповідали про власні таланти і їм також аплодували.

Це заняття продовжувалося вправою “Хто похвалить себе краще всіх, або пам’ятка на “чорний день”. Протягом 30 хвилин у студентів повинні були розвинути навички ведення позитивного внутрішнього діалогу щодо власної

особистості, а також здібності до самоаналізу. Кожному учаснику в ході виконання цієї вправи ми роздавали бланки з таблицею „Мої найкращі якості”. Ми намагалися керувати напрямком розмови зі студентами так, щоб підвести їх до відповідальності і важливості моменту, коли необхідно пишатися самим собою. Учасники повинні були індивідуально заповнити три графи таблиці, тобто самостійно скласти пам’ятку власних переваг, досягнень і здібностей, що дозволило б їм протягом приступів поганого настрою оцінювати себе більш адекватно й оптимістично. До першої колонки таблиці “Мої найкращі риси” учасники практикуму повинні були записати риси чи особливості свого характеру, які їм у собі подобаються і складають їх сильну сторону. До другої колонки студенти записували здібності і таланти в будь-якій сфері, якими вони можуть пишатися. Третя, остання колонка, містила досягнення учасника в будь-якій галузі. Ведучий, на свій погляд, і залежно від рівня довіри в групі, пропонував членам групи зачитати власні пам’ятки. Заповнені пам’ятки залишалися в учасників практикуму.

Основний зміст третього заняття продовжувався вправою “Нобелівська премія”, яка, насамперед, надавала його учасникам можливість пережити ситуацію “відповідальності перед людством”, а також попрацювати з мріями і фантазіями про майбутнє. Після розповіді студентам про Нобелівську премію й ознайомлення їх із заповітом А.Нобеля, ми пропонували їм таку ігрову ситуацію: “Уявіть собі, що Ви – відомий учений, письменник або громадській діяч. Нобелівський комітет прийняв рішення про присудження Вам почесної премії. Урочисте вручення премії передбачає відповідний виступ лауреатів. Виберіть номінацію, за якою Ви хотіли б отримати премію, і підготуйте виступ. Можна використовувати таку схему”. Викладач малював слухачам схему, на підставі якої учасники групи могли побудувати свій виступ (див. у додатку Ж).

У процесі роботи студентами використовувались олівці, фломастери, пластилін і т.ін. для зображення таблиць, графіків та інших наочних приладь. Промова кожного “лауреата” винагороджувалася аплодисментами. Після виступу учасники групи ставили запитання “лауреатові”. Члени групи, які не встигли представити свої досягнення, могли коротко назвати свою номінацію і пояснити, за що вони отримали премію. Рефлексія третього заняття дозволила нам отримати такі відповіді майбутніх учителів: якщо людина не цінить власні здібності і таланти, вона буде байдуже ставитися до досягнень інших, або іноді відчувати заздрість і ненавидіти себе; більшості студентів було не дуже просто виявити в собі позитивне; під час підготовки доповіді „Нобелівського лауреату” найбільші труднощі у деяких студентів викликала ланка щодо пояснення високої оцінки.

Четверте заняття нібито підтримувало цілі попереднього, акцентуючи в межах свого змісту на перспективах подальшого розвитку педагогіки толерантності на прикладах різноманітних форм та засобів її впровадження на практиці. Розминка пропонувала учасниками вправу “На якого казкового героя я схожий?”. Вправа надавала студентам можливість самовираження і саморозкриття в метафоричній формі, отримання зворотного зв’язку один від

одного, а також формування навичок точного міжособистісного сприйняття. Ми зверталися до одного з присутніх з проханням обрати серед учасників групи людину, яка викликає у нього асоціації з яким-небудь казковим персонажем чи героєм мультфільму, або літературного твору, і кинути йому м'яча. При цьому потрібно сказати, кого саме нагадує йому цей учасник. Останній ловить м'яч і кидає його іншому, називаючи персонаж, з яким асоціюється для нього ця людина, і так доти пір, поки м'яч не отримає кожен з учасників. Ведучий просив членів групи запам'ятати від кого вони отримують м'яч і що їм при цьому говорять. Останній учасник, до якого попадав м'яч, повинен був кинути його людині, від якої м'яч тільки-но був отриманий, і висловити власну думку щодо її асоціації на свою адресу. Ланцюжок продовжував, таким чином, розкручуватись у зворотному напрямку.

Для перевірки позитивного ставлення до себе, викладач прохав студентів поміркувати про три якості, за які вони можуть вважати себе людьми, вартими любові і захоплення. Студенти із закритими очима повинні були повторити про себе 5-7 разів: “Я люблю себе за те, що в мене...” (кожна якість повторювалася окремо). У процесі медитації важливим було прислуховуватися до власних почуттів. Якщо переживались емоції радості, щастя, самоповаги – це означає, що учасники цінують самих себе.

Основний зміст четвертого заняття включав три вправи: “5 добрих слів”, “Що моя річ знає про мене?” і “Який Я?”.

Так, для проведення першої вправи учасники розбивалися на підгрупи по п'ять осіб свавільно. За інструкцією, кожен учасник повинен був обвести власну руку на аркуші паперу і на долоні написати власне ім'я. Потім аркуш передавався сусіду праворуч. В одному з “пальчиків” отриманого чужого малюнка учасник тренінгу повинен був написати якусь привабливаючу, на його думку, якість її власника. Інший учасник робив запис на іншому пальчикові і так до тих пір, доки лист не повернеться до володаря. Ми вирішили продовжити вправу: коли всі надписи були зроблені, ведучий збирав малюнки і зачитував “компліменти”, а група повинна була здогадатися, кому вони призначені. Наприкінці вправи учасники забирали листівки зі своїми долонями, як ще одну пам'ятку на “чорний день”.

Друга вправа розвивала у студентів уміння розкритися перед іншими дуже важливу особистісну якість, що сприяє встановленню близьких стосунків з людьми. Учасники практикуму сиділи в колі. Один з учасників брав у руки будь-яку річ, що належить йому, і від її особи розповідав про свого власника. Наприклад: “Я – Ганнусин мобільний телефон, я знаю її не так давно, але можу дещо розповісти про неї”. Аналогічно розповідала про себе решта учасників групи.

Третя вправа, на нашу думку, була найскладнішою, тому що крізь призму її проведення учасники практикуму усвідомлювали себе і мали можливість побачити, наскільки відповідає Я-образ тому, яким його уявляють ті, хто їх оточує. Кожен із студентів отримував аркуш паперу і розподіляв його на чотири частини. В першій частині учасник давав п'ять відповідей на запитання

“Який Я?”, в другій частині – п’ять відповідей на запитання “Який Я в очах рідної людини?”, і в третій частині аркуша кожен учасник фіксував відповіді на запитання “Який Я на думку мого сусіда зліва?”. Потім учасники згортали свої аркуші так, щоб їхніх відповідей не було видно і передавали їх сусіду зліва. Отже кожен учасник отримував аркуш від сусіда, який знаходився праворуч. На частині аркуша, яка залишилася вільною, він повинен був дати 5 характеристик. Після цього ведучий збирав листи і перемішував їх. По черзі зачитувалися характеристики з останнього стовпчика, а група намагалася визначити, про кого йдеться. Потім обговорювалося, наскільки група згодна з таким портретом. Нарешті, аркуші поверталися учасникам, і вони мали можливість порівняти всі чотири набори відповідей, аналізуючи їх схожість і розбіжності.

Аналіз результатів рефлексії четвертого заняття практикуму „Навчаємося педагогіки толерантності” дозволив констатувати, що більшості студентів не були відомі ті переваги, які визначилися їхніми партнерами, і майбутніх учителів обурювали почуття несподіваності і невизначеності. Проте, вони зовсім не жалкували, що розповіли про себе іншим, оскільки зрозуміли, що самі не знають власних можливостей до кінця.

Тренінгове заняття №5 ставило за мету не тільки розвинути в майбутніх педагогів здібності до розуміння, співпереживання і співчуття в професійній діяльності, але й навчити їх відокремлювати для себе виявлення толерантності та інтолерантності, дати можливість усвідомити причини і наслідки непорозуміння, що може виникнути внаслідок взаємодії людини з представниками іншої культури.

Розминка тренінгового заняття містила такі вправи. Вправа “Порадуй мене”, яка тривала 15 хвилин, була покликана вдосконалити соціальну інтуїцію слухачів, їх чутливість у сприйманні партнерів. До центру кола запрошувався один з учасників, у якого був уявний день народження. Завдання решти учасників було доставити йому радість. Кожен з учасників вирішував, що подарувати імениннику – річ, подію, мрію чи щось ще. Той, чий подарунок був найвдалішим, отримував у нагороду посмішку від “іменинника”. Потім ставав “іменинником” і отримував подарунки інший учасник групи.

Вправа “Заморожений”, на нашу думку, виявилася гарним тренуванням для студентів у здобутті навичок емоційного контакту. Розбившись на пари, учасники отримували ролі “замороженого” і “реаніматора”. За сигналом ведучого “заморожений” повинен був непорушно застигнути. Протягом однієї хвилини “реаніматор” починав оживляти його, при цьому він не мав права ані торкатися, ані звертатися до “замороженого” зі словами. Він міг діяти тільки за допомогою погляду, міміки і пантоміми. Критерієм “розморожування” були зміни у виразі обличчя, посмішка або сміх “замороженого”.

Основний зміст п’ятого тренінгового заняття розпочинався вправою “Павутиння забобонів”. Вона повинна була відобразити стан людини, яка є об’єктом стереотипів і забобонів, а також навчити майбутніх фахівців надавати підтримку людині, що відчуває себе приниженою. Ми просили слухачів пригадати і назвати якусь націю, яка традиційно є об’єктом посмішок і

анекдотів. Після цього комусь з учасників ми пропонували зіграти роль обраної нації. Цей учасник сідав в центр кола, а інші розпочинали розповідати про названу національність анекдоти, засновані на неприємних стереотипах, або висловлювати існуючі негативні уявлення. Після кожного негативного висловлювання ведучий обмотував “націю” мотузкою, нібито опутуючи “павутинню забобонів” доти, доки її представник не зможе штовхнутися. Ведучий розпитував “націю” про те, що вона зараз відчуває. Головний учасник розповідав про свій стан і почуття. Потім викладач звертався до інших учасників тренінгу із запитаннями щодо їхнього стану. У членів групи виникало бажання розплутати “націю”. Для цього ведучий надавав пропозицію всім пригадати щось добре про неї, поспівчувати їй. Учасники по черзі висловлювалися щодо цього приводу, а ведучий поступово розплутував “павутиння”. Вправа вважалася закінченою, коли “нація” повністю звільнялася від “павутиння забобонів”.

Гра основного змісту п'ятого тренінгового заняття під назвою “Карамбія” була орієнтована на процес розуміння студентами причин та наслідків міжкультурного непорозуміння, а також на усвідомлення ними, як майбутніми спеціалістами, що успішне спілкування з представниками іншої культури неможливо без знання її норм і правил. З числа учасників викладач обирав 2-3 членів групи, які будуть у цій грі виконувати роль “посланців”. Останні повинні були відрізнитися між собою за значними зовнішніми ознаками. “Посланці” виходили в інше приміщення, отримували там інструкцію і, керуючись нею, готували запитання для всієї групи. Водночас, група ознайомлювалася з такою інструкцією: “Ми, карамбійці, представники країни Карамбія, яка має багате історичне минуле, величезну територію і невичерпні природні ресурси. До нас їдуть посланці з іншої країни, щоб ближче познайомитися з нами і нашою культурою. Ми повинні слідувати трьом правилам, що діють у нашій країні: спілкуватися тільки з людиною тієї ж статі, що і ми самі; вживати тільки два слова – “так” і “ні”; відповідати на запитання “так”, якщо людина посміхається, і “ні”, якщо вона цього не робить”. Викладач повинен був упевнитись в тому, що учасники засвоїли правила. Після підготовки „посланців” гра починалася. Після опитування кожен з “посланців” представляв свій звіт про культуру Карамбії та її мешканців. Після того, як експерти завершили свої звіти, групі пропонувалася дискусія.

Рефлексія передостаннього п'ятого заняття тренінгу засвідчила, що з точки зору решти майбутніх педагогів, стереотипи справляють дуже великий вплив на поведінку людини і, навіть, примушують підкоритися в окремих випадках. У людей, що відчувають на собі нетерпиме ставлення з боку тих, хто оточує, можуть виникати тільки почуття глибокої душевної травми або ненависті до них. Особливо потребують співчуття, підтримки і розуміння, на думку студентів, біженці, бездомні діти будь-якої країни і хворі на СНІД.

Останнє, шосте заняття практикуму було спрямовано на вирішальне переконання його учасників в безперечній необхідності педагогіки толерантності у процесі формування особистості майбутнього педагога.

Впродовж заключного заняття проходило спільне обговорення результатів практикуму, отримання зворотного зв'язку від групи, підведення підсумків і прощання з безпосередніми його учасниками. Розминку ми розпочали з вправи “Встигни вставити слово”, завдяки якій студенти зайвий раз змогли перевірити свої навички міжособистісної взаємодії. Учасники гри кидали один одному м'яч. Той, хто кидав м'яча, називав який-небудь іменник, а той, кому цей м'яч адресований, повинен був швидко назвати дієслово, яке підходить за смыслом. Хто казав нісенітницю – вибував з гри. Той, хто вірно підібрав дієслово, називав свій іменник і кидав м'яч іншому учаснику і т.д. Гра проходила у швидкому темпі.

Для повторення й узагальнення пройденого в ході практикуму, до розминки ми вважали за доцільне додати вправу “Пригадати все”. Учасники кидали один одному м'яч, формуючи якості та особливості поведінки, властиві, на їх думку, толерантній людині. Всі члени групи, які брали участь у грі, намагалися не повторювати вже наведені характеристики. Вправа “Я – висловлення /Ти - висловлення” була, на нашу думку, необхідним компонентом основного змісту останнього заняття, оскільки вона підкреслювала важливість навчання майбутніх педагогів саме толерантній, неагресивній, безоціночній манері виразу власних негативних почуттів у роботі з вихованцями, надаючи спілкуванню відтінку свободи і щирості. Спочатку керівник тренінгу повинен був пояснити студентам різницю між „Я-висловлюванням” і „Ти-висловлюванням”.

Схему вправи наведено на рис. 4.10.

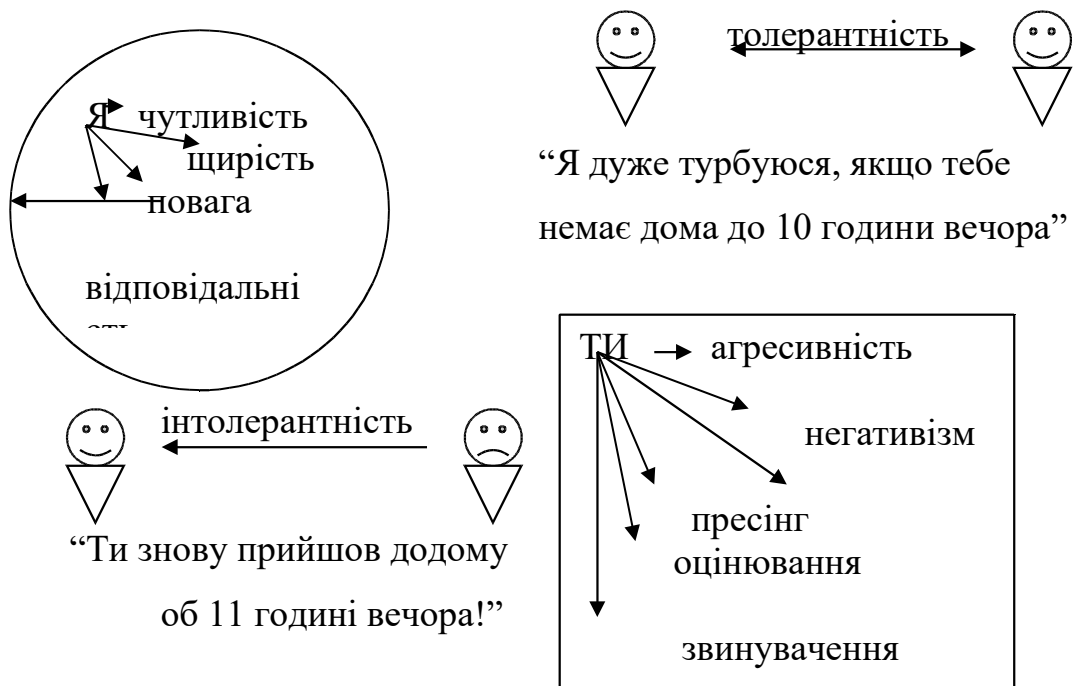


Рис.4.10. Схema різниці між Я-висловлюванням і Ти-висловлюванням.

Ведучий пропонував студентам скласти Я-висловлювання для запропонованих ситуацій. Ситуації могли бути такими: твій друг (подруга) попросив (ла) в тебе одяг і порвав (ла) його; твій учитель незаслужено звинуватив тебе, що ти списав контрольну в сусіда; твій молодший брат розмалював ручкою всі твої підручники і т.ін.

Протягом наступної вправи основного змісту шостого заняття “Коло “зворотного зв’язку”” учасники практикуму обмінювалися почуттями і враженнями, одержаними під час його проведення.

Після отримання зворотного зв’язку від групи, викладач нагадував групі про заповнення картки індивідуального оцінювання тренінгу і визначення його критеріїв за 5-бальною шкалою. реалізація третьої умови – подолання негативних педагогічних стереотипів, здійснювалася нами шляхом таких форм: психофізіологічного тренінгу, вправ, ігор, завдань, дискусії і розв’язання проблемних ситуацій. Усі ці форми сприяли звільненню майбутніх педагогів від негативних педагогічних стереотипів, а також змінам у їхньому ставленні до себе і соціального оточення в дусі толерантності. Суттєво відмітити, що вони дозволили здійснити тренінг навичок моделювання студентами позитивних взаєностосунків з учнями через створення ситуацій довіри, щирості, психологічної комфортності. Крім того, ми пропонували студентам заповнити анкету про сприйняття й розуміння ними необхідності поняття „толерантність”.

Як бачимо, реалізація інтерактивних форм роботи, сприяючи звільненню майбутніх учителів від негативних педагогічних стереотипів, а також позитивним змінам у їхньому ставленні до себе і соціального оточення в дусі толерантності, була спрямована на становлення й розвиток у них ознак особистісно-мотиваційного компонента толерантності як професійно важливої якості. Загалом, актуалізація самостійності майбутніх учителів у конструюванні та реалізації технологій пошуку й засвоєння полікультурного соціального досвіду було важливим засобом розвитку у них рис толерантної особистості. На підставі озброєння студентів відповідними знаннями, вміннями і навичками розвитку якостей толерантної особистості, їхнє самовиховання відбувалося шляхом таких форм: пошук, конспектування і вивчення додаткової літератури з педагогіки і психології толерантності; складання і доповнення планів, рекомендацій, проблемних педагогічних ситуацій; написання рефератів, доповідей, письмових робіт, творів-роздумів.

Студенти доходили висновку, що в сьогоденній соціально-педагогічній ситуації формування потреби-переконавання в самоосвіті як усвідомленої форми “освітньої” поведінки вчителя не тільки мало перспективно і неефективно, але й інтолерантно. Адже, людині не подобається бути об’єктом чийогось управління, і, вочевидь, що її найбільш приваблюють ті види діяльності, які самі по собі сприймаються нею “самодетермінованими”. Більш перспективним уявлялося формування в майбутніх педагогів установки на самоосвіту, тобто цілісного психо-нервового стану, пов’язаного з готовністю діяти у відповідній ситуації відповідним способом. Саме в цьому разі майбутні вчителі, як

показував наш досвід, позитивно сприймають власну поведінку, почуваючи себе джерелом активності й самоуправління. Вищенаведені положення пояснюють, чому саме відповідно із запропонованими педагогічними способами формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, головний акцент ставився на актуалізацію засобів самовиховання студентів щодо набуття ними рис педагога-фасилітатора. Це передбачало такі види їхньої самостійної діяльності:

- пошук та вивчення додаткової літератури з педагогіки та психології толерантності;
- конспектування, складання і доповнення планів, тез, рекомендацій, проблемних педагогічних ситуацій;
- кодування інформації (складання схем, таблиць, алгоритмів, категорійного апарату дефініцій);
- написання рефератів, доповідей, письмових робіт, твору-роздуму.

У процесі організації самовиховання студентів щодо набуття ними рис педагога-фасилітатора нами використовувалися різні методи: проблемного навчання, дискусії, рольової та ділової гри; соціально-перцептивної імпровізації, ситуаційний, біхевіоральний та експресивний. Оскільки самовиховання є усвідомленою діяльністю, націленою на більш повну реалізацію себе як особистості, ми мали за мету розвиток у студентів якостей толерантної особистості шляхом орієнтації їх, як майбутніх професіоналів, на чітко усвідомлені цілі й особистісні символи, які б спроможні були підвищити рівень їх самосвідомості, критичного мислення, саморозкриття і самовдосконалення в сенсі толерантності.

Зазначимо, що особливими завданнями на педагогічній практиці, поряд з підготовкою і проведенням пробних і залікових уроків, плани-конспекти яких передбачали чітку диференціацію засобів педагогіки толерантності, виступили постійні спостереження, аналіз і обговорення студентами особливостей організації процесу, способів і результатів дидактичної взаємодії педагогів із учнями, з урахуванням прояву їхньої індивідуальності і використовуваних способів педагогічного спілкування (толерантного чи інтолерантного). Означені завдання здійснювалися за схемами спостережень за ознаками прояву в умовах педагогічного процесу толерантних і інтолерантних взаємостосунків його учасників, що пропонувалися студентам заздалегідь (Технологічна карта “Алгоритм аналізу педагогічної ситуації”, “Бланк протоколу спостереження за стилем педагогічного спілкування”, “Бланк самоспостереження за способами дидактичної емоційної взаємодії з учнями”, “Бланк порівняльної характеристики ідеального і актуального професійного “Я” майбутнього учителя”). Після педагогічної практики студенти захищали проекти моделей свого стилю педагогічного спілкування, обґрунтовуючи індивідуальні досягнення, проблемні зони власного професійного саморозвитку, що можуть утримувати перспективи їхнього подальшого зросту як учителів-фасилітаторів, програму з професійного самовиховання в дусі толерантності.

Висновки

Таким чином, описані вище форми, засоби, методи і прийоми організації навчально-пізнавальної й квазі-професійної діяльності студентів під час відвідування ними аудиторних занять з педагогічних дисциплін та проходження педагогічної практики сприяли становленню й розвитку у них цілісної структури толерантності як провідної ознаки педагогічного професіоналізму їхньої особистості. Шляхом реалізації означеної вище сукупності педагогічних засобів можливо забезпечити формування толерантності майбутніх учителів на високому (23-25%), достатньому (36-37%), середньому (30-31%) і низькому (8-10%) рівнях. Традиційна ж система професійного навчання спроможна забезпечити формування означеної якості особистості майбутніх учителів лише на достатньому (17-19%), середньому (28-35%) і низькому (48-53%) рівнях.

Проведене дослідження засвідчило, що формування толерантності майбутніх учителів є одним із способів інтенсифікації їхньої професійної підготовки на засадах гуманізації та ідей студентоцентризму. Ефективності цього процесу сприяють відповідні методичні засоби, з-поміж яких: лекції (вступні, оглядові, підсумкові, проблемного характеру); методи ігрового моделювання, тренінгу, групової дискусії, мозкового штурму, аналізу конкретних педагогічних ситуацій, соціально-перцептивної імпровізації; практикум з педагогіки толерантності (індивідуальні вправи, нестандартні завдання, візуалізація, конкурси і т. ін.); самостійна науково-дослідна робота студентів.

Ключові слова: *учитель-фасилітатор, учитель початкових класів, учитель іноземної мови, учитель як професіонал в сфері освіти, професіоналізм особистості і діяльності, педагогічний професіоналізм, толерантність, професійна толерантність учителя, толерантність як ознака учителя нової української школи, формування професійної толерантності майбутніх учителів, професійно-педагогічна діяльність, професійно-педагогічна компетентність, професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів.*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вітюк Н.Р. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутнього вчителя: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2002. 250 с.
2. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: уав. посібник. Київ, 1997. 237 с.
3. Коноваленко Т.В. Розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови в процесі фахової підготовки: Дис. ... канд. пед. н.: 13.00.04. Одеса, 2006. 206 с.
4. Мешко Г.М. Формування індивідуального стилю педагогічного спілкування у майбутнього вчителя: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 1997. 203 с.
5. Терещук С.В. Психологічні детермінанти комунікативного потенціалу вчителя: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2001. 221 с.

6. Тодорцева Ю.В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2004. 198 с.

РОЗДІЛ V

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО АРТИСТИЗМУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ І ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Нові вимоги, пов'язані із практичною реалізацією завдань щодо модернізації іншомовної полікультурної освіти підростаючого покоління, передбачають принципову перебудову психологічної структури професійно-педагогічної діяльності як учителів, так і викладачів іноземної мови, які мають набути властивостей інноваційно мислячих та творчо, морально-етично й артистично плідно діючих організаторів безпечного міжкультурного спілкування. Останнє вимагає оволодіння ними вищими рівнями педагогічного професіоналізму, майстерності й артистизму, необхідними для здійснення

подальшої гуманізації навчально-виховного процесу на засадах людино і студентоцентризму. Через це, актуальність дослідження проблеми формування педагогічного артистизму у майбутніх учителів та викладачів іноземної мови з іміджем професіоналів, які досконало володіють техніками ефективної самоподачі, самопрезентації та самореалізації як суб'єктів та організаторів іншомовної полікультурної освіти, зумовлюють нові соціокультурні потреби розвитку українського суспільства цифрової доби, система вищої педагогічної та філологічної освіти якого поступово інтегрується у єдиний європейський науково-освітній та демократичний громадянський простір.

Отже, виклики сучасного цифрового суспільства, його нові пріоритети й соціокультурні цінності, що обумовлюють необхідність інноватизації змісту та гуманізації засобів, форм і методів професійно-педагогічної підготовки як учителів, так і викладачів іноземної мови, сприяли значній активізації наукових досліджень у галузі освітніх наук на початку ХХІ століття. Через це, педагогічний артистизм як феномен і професійно значуща якість представників педагогічної професії став частіше привертати увагу сучасних українських науковців (І. Андрейкова, Н. Гузій, І. Зязюн, Н. Кічук, Т. Коноваленко, С.Сисоєва й ін.), зокрема, у контексті застосування під час їхньої фахової підготовки засобів театральної педагогіки шляхом розвитку творчих здібностей актора.

Однак попри відчутний внесок означених науковців, питання, пов'язані з посиленням саме аспекту професійної підготовки майбутнього викладача іноземної мови щодо набуття педагогічного артистизму з огляду на нові європейські цінності, творчого оволодіння ним інформаційно-презентативною та інтеракційно-комунікативною функціями педагогічного спілкування, розвитку у нього цілісної структури артистичних умінь в процесі загальнопедагогічної підготовки в бакалавраті та магістратурі й досі не знайшли свого належного висвітлення в теорії та практиці. Тому необхідність нових наукових розробок є очевидною, оскільки у педагогічній реальності мають місце об'єктивні протиріччя:

- між потребою учителів та викладачів іноземної мови в опануванні функцій педагогічного артистизму та недосконалістю наявних засобів їх тренінгу продовж професійної підготовки в рамках освітньо-професійних програм спеціальностей А14 «Середня освіта» та В11 «Філологія»;

- між необхідністю розробки спеціальних технологій підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до реалізації функцій педагогічного артистизму та неузгодженістю теоретико-методологічних та методичних засад проблеми формування педагогічного артистизму.

5.1. Поняття «педагогічний артистизм» як предмет наукових досліджень

Вивчення наукової літератури показало, що феномен «артистизм» спочатку привертає увагу вчених, що розробляють соціально-філософські та

психологічні проблеми мистецтва і творчої діяльності представників сфери культури. Так, Н. Гартман, Ж.Марітен, Ж.-П. Сартр висловлювали ідеї про артистизм як естетичну цінність і форму мистецтва. М. Бахтін артистизм розглядав як одну з естетичних функцій мистецтва. Ю. Лотман відзначає об'єктивну потребу суспільства в театралізації життя і необхідність артистизму, оскільки в певні періоди розвитку це робить життя більш насиченим. Незважаючи на відмінність дослідницьких проблем, даних вчених об'єднує думка про те, що терміну «артистизм» дати однозначне визначення досить складно. З одного боку, це дар, видатні художні та творчі здібності, що забезпечують гнучкість і свободу перевтілень, здатність ефектно тримати і подати себе, викликаючи довіру і заслужені симпатії. З іншого боку, - це результат творчої праці, що гарантує високу майстерність і віртуозність у сфері мистецтва.

Дана закономірність на прикладі становлення та розвитку артистизму актора як професіонала вивчалася більш глибоко у ряді досліджень, виконаних в межах мистецтвознавства і театральної педагогіки. Так, К. Станіславський розробив авторсько- педагогічну систему підготовки актора й окреслив її основні етапи й стратегічні орієнтири (надзавдання, співтворчість, перевтілення, самопочуття, дія, темпоритм, мізансцена), артистизм вважав основою акторського таланту, який включає вміння бачити, спостерігати, досліджувати життя оком, вухом, серцем і розумом художника, який відбирає необхідний для творчості матеріал. Натомість, спостерігаючи гру видатних акторів, митець тлумачить артистизм як той особливий дар, властивий тільки поодиноким – геніальним акторам, який проявляється через найвищий рівень виконавської майстерності та художності.

В контексті принципів театральної педагогіки значення поняття «артистизм» представників сфери мистецтва трактується як невід'ємна частина процесу передачі художньої інформації, як найважливіший засіб комунікації виконавця з аудиторією. Артистизм визначається як невід'ємний атрибут сценічного втілення музичного тексту, засіб візуалізації художнього задуму, атрибут вербального відображення емоцій, почуттів, а також як комплекс проявів сценічної чарівності, виконавського магнетизму, пластики. Як наслідок, артистизм розглядається як поведінковий феномен (артистизм дій), тобто як сукупність проявів сценічної поведінки музиканта, мета якого – передача допоміжної художньої інформації слухачеві, додаткове висвітлення музичного образу за рахунок як зовнішніх, так і внутрішніх проявів його творчої активності, емоцій, переживань, психологічних станів, що виникають під час зустрічі з творчістю яскравого музиканта і його артистичного обдарування.

Однак, як свідчать багаточисельні джерела, в даний час артистизм є беззастережно необхідним атрибутом не тільки в сфері мистецтва і культури, але й у:

– повсякденному житті, що вимагає прояву цілісної системи рис, які сприяють вільному самовираженню особистості, її активній життєвій позиції, прагненню жити яскраво, у згоді з самою собою і оточенням, умінням

виглядати і вести себе так, як потрібно в конкретній ситуації, здатності залучати людей і захопити їх собою;

- бізнесі, в рамках організації якого артистизм менеджерів і співробітників є одним з ключових моментів створення та підтримки його ефективного іміджу за допомогою проведення презентацій, демонстрації нових проектів, будь-яких публічних виступів, що вимагають втілення в певному образі й ролі;

- освітньому середовищі, що вимагає особливо в умовах інтенсивного розвитку національного та європейського ринку освітніх послуг проявів вищих рівнів педагогічної творчості, майстерності і мистецтва у вихованні, розвитку та навчанні підростаючих поколінь.

При цьому автори єдині в думці, що артистизм – безсумнівно, прояв творчого начала людини, який необхідний не тільки діячам мистецтва, акторам і співакам як цілком закономірне явище, а й іншим фахівцям, особливо соціономічних професій. Переваги артистизму вбачаються в тому, що він:

- сприяє збереженню нормальних ділових і доброзичливих міжособистісних відносин з людьми, навіть з тими, які не подобаються;

- допомагає не образити кого-небудь у ситуаціях, коли правда є безсторонньою або коли не можна показати справжні почуття і настрій;

- забезпечує можливість знайти контакт з людьми, отримати певний аванс їх довіри.

Однак до артистизму у повсякденному житті й професіях, що не відносяться до сфери мистецтва, включаючи і педагогічну діяльність, ставлення неоднозначне. Іноді акцентується увага на тому, що оскільки фахівець щодня піддається психічним і енергетичним атакам, причому абсолютно з несподіваних сторін його життя та професійної діяльності, то йому доводиться використовувати артистизм як певну захисну зброю, надягаючи різні маски і граючи відповідні ролі, залежно від необхідних комунікативних намірів, що не завжди поєднується з моральними принципами чесності, прямолінійності й правдивості.

Незважаючи на існування вказаного упередження, артистизм у вчительській праці та сфері педагогічної діяльності переважною більшістю авторів сприймається в позитивному і конструктивному ракурсах, що дозволяє обґрунтувати його справжню роль як засобу творчого самовираження педагога. Так, особливу роль артистизму як індикатора творчості у здійсненні функцій педагогічної професії вбачали вже великі педагоги-класики:

- І. Герbart одним з перших поставив питання про правильне розуміння співвідношення «техніки» та «мистецтва» у педагогічній діяльності вчителя;

- Я. Коменський, який вимагав вияву артистизму вчителя для того, щоб виконувати «будь-яку роль належним чином і в усіх випадках триматися природньо», демонструючи здатність «робити певні рухи, тримати обличчя й руки та все тіло відповідно до обставин, змінювати голос і надавати йому необхідного тембру й тону», особливо під час постановки театральних вистав для виховання учнів;

– Г. Сковорода, який використовував у своїй педагогічній практиці драматизовані діалоги, які були ним проведені у формі сократівських бесід з учнями на лоні природи під час вивчення змісту авторських притч та байок;

– К. Ушинський, який стверджував, що у вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вчителя, тому що «виховна сила впливає тільки з живого джерела людської особистості. ... Без особистісного безпосереднього впливу вихователя на вихованця справжнє виховання, що проникає в характер, неможливе. Тільки особистість може впливати на розвиток і становлення особистості, тільки характером можна сформувати характер» [9, с. 47];

– О. Макаренко, у власному інноваційному педагогічному досвіді виявляючи яскраві артистичні, літературні, образотворчі, педагогічні, лідерські, дослідницькі здібності, досконале володіння голосом і педагогічним мовленням, виразною мімікою та жестами, здатністю віртуозно керувати своїм психофізіологічним станом, наголошував на тому, що, по-перше, «виховувати – це все-таки мистецтво, таке ж мистецтво, як добре грати на скрипці або роялі, добре писати картини» [5, с. 234], а по-друге, чи може бути хорошим той вихователь, який не володіє «мистецтвом постановки голосу, тону, погляду, повороту» [5, с. 234], оскільки є ще багато таких ознак педагогічної майстерності й артистизму, які повинен знати кожен педагог;

– В. Сухомлинський, демонструючи в індивідуальній педагогічній діяльності свій власний артистизм вчителя як художника-поета та актора-читця під час проведення занять під відкритим небом і майстерно використовуючи фантазії, мрії, казки та імпровізації для виховання почуттів любові дітей до рідної мови, природи, людини [8, с. 234], рекомендував вчителям плідно використовувати засоби театрального й художнього мистецтва для підвищення своєї професійної майстерності, загальної, емоційної й педагогічної культури, розвитку художньо-естетичних смаків та артистичних здібностей, шляхом драматизації художніх творів, дотримуючись настанови «Серце віддаю дітям!» [8, с. 234].

Як бачимо, артистизм представлявся великими класиками зарубіжної та вітчизняної педагогіки як прояв духовно багатого внутрішнього світу творчої особистості вчителя, якого можна досягти в процесі духовно-практичного освоєння ним певних видів творчої і професійної діяльності з метою задоволення потреби в безперервній самоосвіті, професійно-педагогічному самовихованні й самовдосконаленні для блага забезпечення високої якості організації та продуктивності навчально-виховного процесу.

Практика освіти показує, що були і зараз є вчителі, які принципово уникають артистизму, вважаючи, що школа – не театр, урок – не спектакль, вчитель – не артист. Але поряд з ними завжди були і є такі педагоги, які переконані, що артистизм – не надмірність, не мрія, а нагальна потреба, доступна тому, хто націлений на постійне вдосконалення професійно-педагогічної майстерності, своїх сценічних навичок і умінь акторського перевтілення в умовах навчально-виховного процесу. Дійсний артистизм

педагога потрібно лише відрізнати від бажання будь-якою ціною справити на дітей враження, виділитися серед оточення, ефектніше виглядати".

Суттєво, що крім педагогів-класиків, феномен артистизму як провідної риси педагога-майстра певною мірою досліджувався новаторами педагогіки ХХ ст., що сприяє демократизації й гуманізації навчально-виховного процесу сучасної середньої й вищої школи, зокрема, такими, як- от:

– Ш. Амонашвілі, який зазначав, що є одне питання, на яке «мій досвід відповідає стверджувально ... Чи потрібен педагогу артистизм у роботі з дітьми? – Так!» [3, с. 206], тому що педагог повинен володіти здатністю до перевтілення, вмінням входити в роль, знайти підхід до дітей, коли артистизм тлумачиться як особлива, образно-емоційна мова творення нового, проникливий стиль співтворчості педагога й учня, зорієнтований на розуміння і діалог з іншими згідно з установкою: «Даруй себе дітям!» [3, с. 311];

– М. Гузик, розглядаючи артистизм як привілецію високоосвічених і духовно багатих учителів, своєю педагогічною діяльністю яскраво демонстрував свій дар художника на уроках хімії як талановитого сценариста, режисера, виконавця і вимогливого критика;

– І. Зязюн, який який вважав, що, по-перше, артистичними здібностями повинен володіти будь-який педагог, а не тільки педагог-майстер, а по-друге, артистизм справжній, на відміну від акторства, – це багатство й краса внутрішнього світу педагога, здатність вирішувати педагогічні завдання й проектувати майбутнє, уявляючи його в образах, використовуючи фантазію та інтуїцію, гармонізуючи логічне та естетичне, а не тільки вміння «красиво, вражаючи, переконливо щось передавати, емоційно впливаючи на вихованця». У Полтавському педагогічному інституті він створив першу кафедру педагогічної майстерності, зорієнтовану на викладання студентам спецкурсів з акторської та режисерської майстерності, вдосконалення їх педагогічної техніки, педагогічного мовлення та ораторського мистецтва, дотримується думки, що організація педагогічного процесу як предмета професійної діяльності вчителя наставляє до творчої стихії, завдяки спрямованості на художньо-естетичну взаємодію зі світом, тлумачить артистизм в контексті параметрів краси педагогічної дії, витонченого і тонкого мережива створення живого почуття, знання і сенсу, які народжуються «тут і зараз» [3, с. 121];

– М. Палтишев, зазначав, що хоча й на творче самопочуття вчителя впливає його здатність створювати свій привабливий зовнішній вигляд (позитивний імідж), артистизм – це не зміна краватки, зачіски й тону губної помади, а особливий інтелектуальний та емоційно-вольовий стан педагога, що впливає на учнів магічно, оскільки у вчителя є цілий арсенал виразних засобів: забарвлення голосу, його діапазон, мелодика; міміка, жести, рухи тіла, що передають різні емоційні стани, а це сприймається ефективніше і залишає слід у душі учнів;

– В. Шаталов, орієнтуючи молодого педагога бути передусім самим собою, вважає доцільним опанування ним провідних елементів артистизму («передай пристрасть, темп і невідоме натхнення ...» [10, с. 113], також розглядає, як це

багатство особистісних проявів та образний шлях постановки і вирішення поставленої перед ним педагогічної проблеми, вимагає гри уяви, витонченості, натхненності, відчуття внутрішньої свободи, а також сприяє миттєвому переключенню на нові ситуації, перевтіленню в новому образі, вмінню жити ідеями, які викладаються учням на уроці, жити щиро [10, с. 123].

Як свідчить все вище зазначене, формула творчої педагогічної діяльності, притаманна педагогам-новаторам, передбачає: по-перше, моральність, по-друге, компетентність, по-третє, артистизм. Крім того очевидно, що педагоги-новатори єдині в переконанні, що освіта – благодатне поле для прояву педагогічного мистецтва, творчості та артистизму, оскільки більшість досвідчених вчителів і викладачів – це по суті художники навчально-виховного процесу та професійні артисти особливого-педагогічного театру, а не ремісники (формальні виконавці педагогічних функцій, «предметники», «урокодавці»).

У наш час, характерною рисою якого є глобалізація, євроінтеграція й пов'язана з цими чинниками модернізація національної системи освіти у всіх її провідних ланках, проблема артистизму суб'єктів педагогічної діяльності різних типів середніх і вищих закладів освіти значно актуалізувалася, що підтверджують результати дисертаційних досліджень сучасних українських (І.Андрейкова, Д. Будянський, Н. Гузій, Т. Коноваленко, М. Лазарев, Г. Сагач) науковців, які, поєднуючи принципи й засоби театральної педагогіки та настанови дидактики, конкретизувавши спільні та відмінні ознаки акторської та педагогічної творчості, запропонували для вжитку нове поняття – «педагогічний артистизм», основні визначення якого містить табл. 5.1.

Таблиця 5.1

Основні визначення поняття «педагогічний артистизм» у науковій літературі

Автори	Педагогічний артистизм – це:
І. Адосєвцева	– найважливіша професійна цінність вчителя будь-якої спеціальності, яка, одухотворяючи і визначаючи художній тип його діяльності, необхідна для вирішення художньо-педагогічних завдань; – Інтегративна риса суб'єкта педагогічної діяльності, обумовлена наявністю комплексу естетико-креативних ознак (висока світоглядна, духовно-моральна позиція, натхнення, художньо-педагогічна уява, емоційна переконливість, перевтілення, виразна мовно-мислительна діяльність, виконавське мистецтво);
М. Акрамова	– феномен, що функціонує тією чи іншою мірою активності на всіх стадіях педагогічної творчості; – складний сплав духовних і фізичних властивостей педагога, що сприяють встановленню контакту і довіри з учнями для творчого здійснення педагогічної діяльності;
Н. Бекузарова	– здатність майже миттєво переключатися на нові ситуації, опинятися в новому образі, а не тільки зовнішні фактори

	(жести, міміка, інтонація), хоча і вони дуже вагомі для створення творчої атмосфери;
Д. Будянський	– комплекс професійно-вагомих взаємопов'язаних та взаємообумовлених рис особистості вчителя, який забезпечує досконале володіння прийомами навчання і виховання, педагогічною технікою і передовим досвідом; – здатність до перевтілення, естетично-привабливої передачі навчального матеріалу з метою вияву педагогом власного творчого потенціалу;
О. Булатова	– невід'ємний компонент творчої індивідуальності вчителя як здатність образного, емоційного «інструментування» педагогічного процесу, тобто входження на певний час в необхідну роль, використовуючи її для досягнення спільного успіху у відповідності до певного педагогічного завдання і конкретної ситуації;
Ж. Ваганова	– багатство і краса внутрішнього світу педагога, вміння вирішувати завдання, проектувати майбутнє, представляючи його в образах, використовуючи фантазію та інтуїцію, гармонійно поєднуючи логічне й естетичне;
Т. Гончарова	– невід'ємна риса шкільного творчого педагога, яка характеризує процес педагогічного спілкування, підносить його до рівня мистецтва;
В. Загвязінський	– здатність майже миттєво переключатися на нові ситуації, опинятися в новому образі, вміння жити ідеями, які викладаються учням на уроці, жити щиро; – це багатство особистісних проявів, образний шлях постановки та вирішення проблеми, гра уяви, витонченість, натхненність, відчуття внутрішньої свободи;
Е. Кашина	– складний комплекс особистісних ознак і умінь, що дозволяє вчителю глибше, яскравіше виразити себе, донести до учнів свої думки і почуття, домогтися їх адекватної реакції;
М. Лазарев	– яскраве, виразне втілення вчителем не чужих, а своїх власних почуттів, власної духовної висоти, любові до предмету і дітей, які сприймають або не сприймають його, шляхом володіння інтонаційними барвами поставленого (приємного, сильного) голосу, виразно-лаконічної міміки та жестів, тонким доречним гумором;
В. Разумний	– здатність яскравого емоційно-образного перекодування педагогом інформації в потрібному для уроку напрямку як прояв багатой палітри стосункових реакцій на явища навколишнього світу;
Н. Щуркова	– внутрішня витонченість, прагнення до нестандартних рішень через образні асоціації, вміння вибудовувати свою поведінку в тих ситуаціях, коли надання педагогічного впливу

	одним тільки природним почуттям, позбавленим педагогічної заданості і впливовості на завдання, не призводить до бажаного результату і необхідно свідомо власною поведінкою відповідно до ситуації вирішити його.
--	--

Суть педагогічного артистизму полягає в здатності вчителя конструктивно впливати на конкретного учня і навчальний колектив, «захоплювати» його своїми ідеями, планами і нестандартністю їх практичного втілення на основі особистісної чарівності, бачення, розуміння і глибокого проникнення в духовний світ особистості, підпорядкування аудиторії своїй творчій педагогічній волі («артистичний магнетизм»). Педагогічний артистизм є відображенням внутрішньо-духовних і художньо-естетичних рис особистості вчителя і зовні виявленої виконавського-педагогічної майстерності, він несе в собі надзвичайно вагомую інформацію, покликану додатково висвітлювати виховні ідеали й образи педагогічного середовища, надаючи їм динамізму й візуальної доступності. Спираючись на механізми художнього перевтілення, педагогічний артистизм є проявом внутрішньої активності вчителя як творця навчально-виховного процесу, потужним засобом особистісно-психологічного впливу.

Тому не випадково у дисертаційних дослідженнях педагогічний артистизм визначається:

- як інтегративна риса суб'єкта педагогічної діяльності, обумовлена наявністю комплексу естетико-креативних рис: високою світоглядною, духовно-моральною позицією, натхненням, художньо- педагогічною уявою, емоційною переконливістю, перевтіленням, виразною мовно-мислительною діяльністю, виконавським мистецтвом., надихаючи на втілення красивих, вражаючих, емоційно забарвлених педагогічних дій на основі ефективного використання ним акторських і режисерських умінь, забезпечуючи тим самим культурологічний підхід до моделювання і реалізації професійно-педагогічної діяльності як діяльності художньо-естетичної;

- як вершина педагогічної творчості вчителя та професійної самореалізації, до його провідних ознак Т. Гончарова відносить:

- допитливість, здатність захоплюватися, сумніватися, почуття нового;
- вміння знаходити правильне, точне, безпомилкове педагогічне рішення, яке позитивно впливає на виховання;
- чарівність, оригінальність (здатність завойовувати увагу, почуття, розум, уяву, волю вихованців, вміння закохувати у себе, вести за собою, спонукати оточення до перетворення);
- емоційність, своєрідність та неповторність викладу матеріалу, почуття гумору;
- гармонію між зовнішніми й внутрішніми характеристиками особистості вчителя;
- пластику його поведінки (мову рухів, виразність тіла);
- співтворчість вчителя та учнів;

– наявність творчого стилю педагогічної діяльності (сукупність характерних рис вчителя як людини і професіонала).

При цьому, стійке ядро (зміст) педагогічного артистизму складають:

– емоційність, образність; «витонченість» думки, «свіжість почуття», оригінальність рішень, внутрішній динамізм;

– самовладність (управління своєю поведінкою, творче самопочуття в умовах публічності), впевненість у собі, свобода реалізації задуму; тактовність, почуття міри;

– здатність до педагогічної режисури (структурно-композиційна побудова навчального процесу, вміння висловити, втілити педагогічний задум; уміння згуртувати, внести натхнення в учнівський колектив; почуття ритму, простору і часу);

– самопрезентаційні вміння (самоподача, зовнішнє самовираження); естетика манер, чарівність (візуальна привабливість); експресивні уміння (виразність); вербальні, невербальні та імпровізаційні вміння.

Завдяки використанню в навчально-виховному процесі різноманітних засобів педагогічного артистизму (образність і нетривіальність мислення, емоційність; самопрезентаційні вміння і зовнішнє самовираження; естетика манер, візуальна привабливість; експресивні, імпровізаційні, вербальні та невербальні уміння; самовладність, впевненість у собі; тактовність, почуття міри; режисерські здібності), для учня полегшується сприйняття і прийняття чужого досвіду, формується мотиваційно-ціннісне ставлення до змісту освіти, підвищується інтерес до навчання.

Серед зовні виявлених ознак педагогічного артистизму є такі: звернення педагога насамперед до високого духовного змісту професійно-педагогічної діяльності, до своєї високої місії духовного наставника; залучення комплексного художньо-герменевтичного підходу; використання художньої мови, особливостей художнього образу; залучення думок різних сторін, особистих вражень.

До внутрішніх джерел педагогічного артистизму відносяться:

– психофізіологічні (особливості нервової системи, тип вищої нервової діяльності, темперамент, індивідуальні особливості характеру; особливості психічних процесів, емоційно-вольові риси, увагу, спостережливість, специфіку сенсорної організації, творчу уяву, фантазію, інтуїцію);

– соціально-моральні або соціокультурні (спрямованість, установки, погляди та переконання, загальний культурний рівень, духовний стан, «я-почуття»);

– педагогічні або діяльнісні (професійна спрямованість, розвинене педагогічне мислення, почуття міри, такту; індивідуальний досвід, практична компетентність, педагогічна культура, «відчуття мети», індивідуальний стиль, педагогічна техніка).

Педагогічний артистизм - це певний спосіб організації навчальної й виховної діяльності, що піднята до рівня мистецтва як вищої міри досконалості в професійно-педагогічній діяльності. Без нього учні не зможуть

піднятися на бажану духовну висоту, тому що педагогічний артистизм допомагає вчителю повести їх за собою, разом з ними шукати наукову істину, переживати радість відкриття навколишнього світу. Саме тому педагогічний артистизм передбачає наявність у вчителя:

- ерудиції (роль відкривача світу для дітей), оскільки він повинен бути високоосвіченою людиною, що відрізняється допитливістю, пристрастю до пізнання "таємниць", подивом і сумнівом, почуттям нового, а також здатністю знайти єдине правильне і оптимальне педагогічне рішення;

- особистої чарівності (педагогічної харизми) як здатності опановувати увагою, почуттями, розумом, уявою, волею учнів, зачаровувати їх, вести за собою, спонукати оточення до перевтілення за допомогою своєї духовності й внутрішньої краси, самотності, співучасті в житті інших, мудрості реакцій на дійсність;

- образності педагогічного мовлення, заснованій на його емоційності, захоплюючій формі, вільній від навчально-канцелярських зворотів, спотворень літературної мови, а також на чіткості дикції, ясності, милозвучності, мелодійності голосу, виразності інтонації, різноманітті її фарб і багатих відтінків, які передають стан духовного світу педагога, його душевність, самотність, артистизм;

- виразності пластики, що передбачає розвиненість "тілесного апарату", володіння педагогом своїм тілом, ходом, мімікою, здатності стримувати свій настрій і контролювати жести;

- самотності, яка зумовлює його індивідуальний творчий стиль діяльності та поведінки.

Учитель, що виявляє справжній педагогічний артистизм, констатують І. Зязюн, Г. Сагач, – це не тільки талановитий актор і гарний імпровізатор, а й своєрідний майстер-режисер і сценарист навчально-виховного процесу, що володіє драматургією уроку (вмінням особливим чином розставляти акценти, паузи, вести діалоги і монологи протягом уроку) і красивою технікою режисури педагогічної дії [3, с. 52-54]. Через це педагогічний артистизм відомі вчені розглядають як прояв педагогічної професійної майстерності суб'єкта навчання й виховання, що проявляється у володінні педагогом різними методами та прийомами, всім арсеналом вмінь та навичок, які забезпечують практичне втілення педагогічного мистецтва у процесі формування особистості. Педагогічний артистизм тлумачать як вищий рівень досконалості у справі організації навчально-виховного процесу, тобто як активність, яку піднято до рівня педагогічного мистецтва. Педагогічний артистизм передбачає не просто виконання «ролі» педагога, яка завчена й зіграна, а зумовлює постійний стан розуміння ним необхідності відповідального виконання певної освітньо-виховної мети, що потребує людяності у всіх її проявах, натхнення, бажання навчити дітей певним навчальним діям. Через це, шкільний учитель повинен розуміти, що має бути режисером свого уроку, однак враховувати й те, що режисура – це не тільки поставлений сценарій, а його ще треба гідно й віртуозно реалізувати власними педагогічними діями.

Як зауважує Д. Будянський, педагогічний артистизм буде виглядати нещирою грою без прагнення викладача до гуманістичної взаємодії, без емоційно-тонкої чутливості й співпереживання, без розвинутого відчуття міри, характерних для розвинутої професійної рефлексії. У зв'язку з цим, поняття педагогічного артистизму включає в себе, з одного боку, своєрідність особистості творчого педагога, а з іншого, – особливу сукупність навчальних прийомів і виховних технік вплив, які забезпечують його діяльність як процес педагогічної творчості. У структурі даного феномена виділяється внутрішній (культура, безпосередність педагога, його чарівність, емоційність, гра уяви, самоволодіння в умовах публічності й т.п.) і спрямований на клас, тобто зовнішній артистизм (ігрова подача, «техніка» гри, особливі форми вираження свого ставлення до матеріалу, передача свого емоційного ставлення до діяльності, володіння умінням самопрезентації й т.д.) [2, с. 37].

Загалом, у діяльності артистичного педагога виділяється ряд особливих ознак:

- змістова, яка демонструє, що спільною основою дидактичного процесу є творча взаємодія його основних суб'єктів, – жива співпраця двох індивідуальностей педагога та учня;

- цільово – проектна (психологічний, культурний, емоційний, вольовий та ін.) вплив педагога на учня і виклик певного переживання у нього (заданого інтелектуального й емоційного відгуку);

- інструментальна – освоєння особистістю педагога як творця, деміурга, суб'єкта освіти адекватних і достатніх засобів, способів, технологій здійснення творчої педагогічної діяльності, що вимагає відповідного розвитку його соціокультурних і психофізіологічних даних як стартових можливостей освоєння змісту) педагогічного артистизму;

- процесуальна, що відображає характеристики педагогічної творчості, спільність переживань педагога та учня, яке здійснюється публічно, має художньо-образний і демонстративний характер, регламентований в реальному часі;

- структурна, що враховує роботу педагога над собою в трьох періодах: моделювання (коли в уяві, в думках, у відчуттях вчителя створюється сценарний образ уроку); репетиційному (до уроку), на якому уточнюється сценарно-режисерський задум заняття, фіксується його хід, складається план, відбувається репетиція ролі педагога; технічному, який передбачає втілення творчого задуму педагога в навчальній аудиторії;

- концептуальна, що враховує наявність непередбачуваних елементів у роботі, яка не підлягає автоматизації; здійснення соціальної функції вихователя; присутність інтуїції, чуття, натхнення, специфічних професійних емоцій; необхідність безперервної внутрішньої роботи (особистісна рефлексивна позиція «Я – творчий педагог»).

Отже, узагальнюючи зазначені вище підходи науковців, констатуємо, що роль і місце педагогічного артистизму в набутті позитивного індивідуального

досвіду навчання і виховання учнів з необхідністю може змінюватися в міру професійного зросту вчителя, оскільки він може проявлятися як:

- професійно важлива особливість чи риса творчої особистості педагога через здатність до імпровізаційного і природнього існування в умовах педагогічного процесу перевтілюватися, багатство жестів і інтонацій, дар оповідача, вміння подобатися, натхненність, відчуття внутрішньої свободи, образне мислення, прагнення до нестандартних рішень шляхом використання образних асоціацій і т.д.);

- сукупність ефективних прийомів і «технік», що дозволяють суб'єкту освітнього процесу відповідно до певних педагогічних завдань «розігрувати» партитури різних форм навчання і виховання за особливими правилами, потреби відбору найбільш естетично яскравої і морально досконалої смислової інформації, застосування алгоритмів діалогу й евристичних питань, активізації та включення всіх учасників навчально-виховного процесу в ігрове коло і пошук способів оптимального «занурення» в тему та її вивчення;

- концепція педагогічної творчості, сформована в процесі накопичення та збагачення професійної майстерності викладача засобами розвитку його художньо-естетичного і духовно-креативного потенціалу, яка синтезує його діяльність з навчання і виховання як творчий процес.

У процесі розробок авторської науково-педагогічної школи дослідницькими орієнтирами слугували наступні:

1. Перехід від інформаційно-репродуктивної моделі навчання у вузі на творчу, що передбачає його «перевтілення» з метою більш глибокого розуміння особистості студента, позитивного ставлення до його особистості, інтересів, полегшення процесу його навчання, самонавчання й саморозвитку, актуалізував проблему педагогічного артистизму. Обумовлене це тим, що саме в умовах модернізації системи вищої освіти потрібен викладач із рідкої «породи артистів», яких в еллінській педагогіці називали «натхненниками», що відрізняються широким діапазоном емоційних реакцій, здатністю творчо передавати багатства людської культури своїм учням, здатних яскраво й переконливо виражати почуття й відносини, уміло поєднувати у своєму мисленні й поведінці образне й логічне для прилучення їх до загальнолюдських цінностей. Артистичність як важлива професійна якість повинна проявлятися в кожного педагога, оскільки навчально-виховний процес завжди має особистісну, індивідуальну форму безпосереднього зв'язку конкретних людей - викладача й студента. І від того, як буде будуватися й направлятися цей зв'язок викладачем, залежить в остаточному підсумку ефективність навчання й виховання студентів.

2. Педагогічний артистизм – це прояв багатой палітри експресивно-комунікативних реакцій викладача як активного транслятора соціально значущих знань, виховних ідей і впливів на ситуації та явища освітньо-виховного середовища у вигляді його здатності до яскравого емоційно-образного перекодування інформації в потрібному для навчання й виховання напрямі з метою створення більш сприятливої обстановки та позитивної

атмосфери, що допомагає успішному втіленню його творчого задуму. Це професійно важлива якість його особистості, що має сьогодні реальне право бути включеною у професіограму сучасного педагога вищої школи.

3. Педагогічний артистизм викладача іноземної мови – це складний сплав духовних і фізичних якостей його особистості як майстра в сфері іншомовної освіти та полікультурного виховання, що проявляється з різним ступенем активності на всіх стадіях його педагогічної творчості та завдяки здатності завжди бути емоційним і виразним, безпосереднім і вільним у діях, установлювати сприятливий психологічний клімат, відносини доброзичливості й довіри, здійснює найсильніший вплив на свідомість студентів, будячи їх уяву, викликаючи в них самі різні почуття й переживання, наміри позитивних самозмін, від яких багато в чому залежить успіх спілкування й успішність навчання студентів.

4. Доведено, що в процесі організації іншомовної освіти та полікультурного виховання педагогічний артистизм викладача іноземної мови виконує, як мінімум, наступні функції, а саме:

- *мотиваційну*, яка здійснюється не тільки в процесі підготовки викладача до занять, але й під час їх проведення зі студентами, оскільки забезпечує його орієнтацію на майбутню педагогічну діяльність як творчість, що має основою поряд зі спеціальними предметними знаннями відповідну компетенцію з театральної педагогіки. Тому на етапі підготовки викладача до майбутнього заняття з іноземної мови, за допомогою застосування мистецтвознавчих категорій до аналізу педагогічного процесу, створюється можливість забезпечення більш ефективної стратегії його педагогічної взаємодії зі студентами за рахунок більш цілісного охоплення його різноманітних зв'язків. Особливо важлива ця функція в процесі безпосередньої педагогічної взаємодії, тому що артистизм викладача відіграє важливу роль для студентів, сприяючи підвищенню пізнавальної мотивації їх навчання, дозволяючи з'єднувати фактичні знання з їхнім емоційним сприйняттям, формуючи переконання через образне узагальнення картин світу;

- *мобілізаційну*, яка здійснюється в основному на етапі передбачення майбутнього педагогічного спілкування зі студентською аудиторією, коли викладач іноземної мови стає здатним звільнитися від напруги, зняти затиски, настроїтися на позитивну психологічну домінанту, протистояти стресу для того, щоб знайти бадьорий вид, проявляючи педагогічний оптимізм і спонукаючи студентів повірити в успіх спільної іншомовної діяльності та міжкультурного спілкування;

- *аттрактивну (що притягає)*, що сприяє ефективності здійснення викладачем іноземної мови особистісної самопрезентації не стільки як особи, наділеної певними владними повноваженнями й відповідними функціонально-рольовими перевагами, скільки як цікавого й приємного суб'єкта іншомовної комунікації та педагогічного спілкування, що має виразні особистісні прояви, що володіє натхненністю міміки й пластики, здатними доставляти насолоду ока студента. Оскільки від ефекту "першого враження" залежить імідж викладача

як про привабливу або малоприємну людину і фахівця, а значить розташування симпатії студентів або їх неприйняття його особистості, то дана функція педагогічного артистизму допомагає викладачеві у впливі на соціально-психологічний механізм сприйняття себе як особистості значущого дорослого й своїх дій як педагога-професіонала;

- *фасилітаторську*, що полегшує взаємодію між викладачем і студентом, сприяючи прийняттю, розумінню, прояву терпимості до чужої культури, думки, вірування, а також прояву відкритості до світу й поваги до студентів, нівелюючи психологічні бар'єри на шляху встановлення позитивних і довірчих морально-психологічних відносин з ними, що дозволяє педагогові не бути "авторитарним", «недоступним» і що дає можливість у будь-яких випадках звертатися до нього за педагогічною допомогою й підтримкою;

- *стимулювальну*, спрямовану на забезпечення творчого самопочуття викладача й посилення творчої активності студентів, які в результаті постійної участі в процесі творчості, механізми співробітництва, співучасті й співпереживання знаходять свій особистісний сенс. Гармонія зовнішніх і внутрішніх особистісних проявів викладача стимулює в студентів переживання емоційного задоволення від педагогічного спілкування з ним і іншомовним освітнім середовищем, збагачуючи їх досвідом культури міжособистісних відносин;

- *синтетичну*, що сприяє досягненню єдності устремлінь викладача зі студентами, переживанню ними радості спілкування один з одним, налагодження атмосфери співтворчості, співробітництва за рахунок досягнення ними позиції союзників, соратників і співавторів. Це проявляється тільки у випадку використання засобів педагогічного артистизму, коли діяльності викладача властиві багатство особистісних проявів, неординарність, творчий "настрій" на студентів, відкрита позиція, що сприяє досягненню ним емоційно-психологічної єдності зі студентською аудиторією.

5.2. Методичний супровід процесу формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя і викладача іноземної мови

Розроблено й апробовано програму практикуму "Педагогічний артистизм учителя іноземної мови", тренінгові заняття якого розраховані на 10 зустрічей, яким передували три лекційних настановчих заняття з тем: "Педагогічний артистизм як професійна й особистісна характеристика вчителя іноземної мови", "Функції артистизму в процесі педагогічного спілкування вчителя іноземної мови з учнями", "Критерії та методи діагностики педагогічного артистизму вчителя іноземної мови".

Так, дискусійними питаннями, які ставилися для самостійного вивчення студентами і групового обговорення в межах першої лекції-проблематизації з теми "Педагогічний артистизм як професійна й особистісна характеристика вчителя іноземної мови" були такі:

- Педагогічний артистизм: данина моді чи потреба часу ?

-Якими є складові педагогічного артистизму вчителя іноземної мови ?

-В чому полягає відмінність педагогічного артистизму від педагогічної техніки, творчості і майстерності ?

-Яка роль педагогічного артистизму в структурі особистості вчителя іноземної мови ?

Так, зокрема, порівнюючи особливості акторсько-режисерської та педагогічної діяльності, студенти, вивчаючи твори К.С.Станіславського, доходили висновку, що остання має багато спільного з театральним мистецтвом, оскільки виявляє свою сутність в якості різновиду художньої діяльності як мистецтва самовираження, спрямованого на вплив і пробудження думок і почуттів учнівської аудиторії засобами особистості вчителя як носія соціокультурних цінностей та творця педагогічного процесу засобами творчості. При цьому вони, використовуючи принципи естетики театру, вчення К.С.Станіславського про етику актора і акторську техніку як володіння виразністю дій, демонстрували їх наявність і в педагогічній діяльності вчителя іноземної мови, який має бути духовним наставником учнів, виявляти обережне ставлення до них, постійно працювати над власною педагогічною технікою, моральним розвитком і самовдосконаленням. Це сприяло виявленню сутності педагогічного артистизму вчителя іноземної мови як особливої образно-емоційної мови творення нового, як стилю його співтворчості з учнями, орієнтованого на розуміння і діалог з ними, як творення живого почуття, знання і смислу, які зароджуються “тут і тепер” [7, с. 81].

Через це студенти доходили висновку, що артистизм вчителя іноземної мови – це не тільки виявлення ним зовнішніх факторів (жести, міміка, інтонація), хоча і вони є значущими для створення відповідної творчої атмосфери уроку, а це багатство внутрішніх проявів його особистості, образний шлях постановки і вирішення проблем, гра уяви, імпровізація, здатність швидко переключатися на нові ситуації, виявляти себе в іншому образі, спроможність жити ідеями, що передаються учням на уроці, при чому жити дійсно. На відміну від педагогічного артистизму, просто актерство – це манерність, з позиції якої вчитель “зображає” фахівця на уроці, граючи доброго і щедрого “володаря”, розмовляє покровительським тоном, любуючись своєю владою над учнями.

Оскільки важливим елементом конструювання окремої форми педагогічного спілкування вчителя іноземної мови з учнями є створення сценарію, то певної уваги було приділено розкриттю специфіки технології його сценарної роботи, спрямованої на організацію діяльності учнів. Враховуючи, що сценарій несе архітектурну логіку майбутнього заходу, оскільки в ньому має проглядатися каркас “споруди” (педагогічної форми), його “несучі конструкції”, тобто ті драматургічні компоненти, які будуть покладені в основу як сценарію, так і художнього дійства, студенти доходили висновку, що вчителю як сценаристу необхідно враховувати загальні та специфічні риси драматургії та режисури навчально-виховних форм. Формула «вчитель іноземної мови як драматург-режисер» є тут особливо умісною, тому що

педагогічні форми мають бути заснованими не лише на різноманітних жанрах дитячих заходів, але й на відповідній пластиці, яка в них закладена. Саме вона створює енергію дії яка породжує театральню-видовищну стихію - змістову динаміку. Режисер-драматург об'єднує в сценарії всі жанри в струнку драматургічну конструкцію, яку визначає ідейно-змістова основа. Тут кожен жанр "працює" на ідею заходу, "пропонуючи" власні внутрішні та зовнішні природні драматургічно-режисерські компоненти (наприклад, загальні риси драматургії - композиція, сюжет, конфлікт, архітектоніка, театралізація, засоби художньої виразності; специфічні риси - природні, колективно-співтворчий характер, тяжіння до природних середовищних умов проведення, грайливість, поліфункціональність, видовищність), а мовою, що об'єднує, є мова гри. Такий підхід до створення сценарію уроку іноземної мови як саме дитячого заходу відображає соціально-педагогічні корені дитячої традиції.

Зазначимо, що розкриваючи особливості реалізації вчителем іноземної мови функцій педагогічного артистизму, спрямованих на організацію навчально-пізнавальної, а особливо культурно-дозвілєвої діяльності учнів, ми спрямовували студентів на ознайомлення із загальними рисами драматургії і режисури.

Спеціальну увагу приділено висвітленню основ сценарної роботи вчителя іноземної мови з організації навчально-виховних заходів для учнів, особливо опануванню її техніки та засвоєнню відповідного понятійного апарату, а саме: тема, ідея, проблема, конфлікт (як суперечка, зіткнення, боротьба - є безперервний ланцюг дії та протидії, тобто зміна жанрів, зумовлених монтажною структурою, певна діалогічність різних тем і явищ), ракурс (як початок руху художнього мислення майбутнього вчителя, художній образ, який створюється за допомогою відповідного "будівельного матеріалу"), архітектоніка сценарію (як його конструктивна основа, яку складають одиниці сценічної інформації, епізоди та блоки епізодів).

Одиниці сценічної інформації - це будь-які елементи заходу, що здатні впливати на чуттєво-емоційну сферу учня як глядача. Ними виступають жанри дитячої творчості, обрядові дії та традиційна символіка. Епізод сценарію - це драматургічно завершена частина сценарію, в якій одиниці сценічної інформації сюжетно і тематично пов'язані), сюжет (як драматургічне розставлення художнього матеріалу у порядку, відповідно до процесу дослідження і змонтованого у блоки та епізоди).

Методично вірним є прийом від загального до конкретного, див. схему 1.

Як видно зі схеми 1, ми підводили студентів до думки, що під час написання сценарію будь-якого навчально-виховного заходу необхідно враховувати закони композиційної побудови. Під нею розуміється художня побудова сюжету, що ґрунтується на змістових взаємозв'язках матеріалу. Важливим моментом у побудові композиції є той факт, що кожний наступний епізод повинен бути підготовлений заздалегідь. Початком композиції є експозиція - первинний етап розвитку дії. Отже, сюжет - це сукупність дій і подій, через які розкривається зміст сценарію. Драматичний принцип побудови

сюжету дозволяє повно відтворити задумане на підставі низки прийомів (аналогія, метафора) тощо.



Рис. 1. Модель магістерської підготовки з формування професіоналізму майбутніх викладачів іноземних мов засобами педагогічного артистизму (І.Б. Андрейкова)

Рис. 5.1. Технологія створення сценарію

Головною лінією побудови сюжету є сценарно-сюжетний хід (образний рух авторської концепції). Зав'язка - це етап висвітлення проблеми,

появи конфлікту, “поштовх” до розвитку дії. Це основна частина сценарію, в якій розкривається сюжет (на конфліктній основі). Наростання дії призводить до кульмінації - момент найвищої напруги у розвитку конфлікту. Після кульмінації настає розв’язка (фінал). Монтаж в сценарії дитячого дозвілльового заходу - це метод конфліктної організації матеріалу, це останній етап роботи над ним. Монтаж володіє здатністю трансформувати точку зору автора, допомагає формувати ідейно-художній ефект як під час дії так і після її закінчення. За допомогою монтажу драматична основа сценарію формується як єдине ціле, між “фактами мистецтва” виникають певні взаємовідносини. Така організація матеріалу допомагає реалізувати задумане автором, включити аудиторію в дійство. Це доводить, що монтаж наділений педагогічними властивостями. Загалом студенти спрямовувалися на виконання завдань, які передбачали розробку ними відповідних сценаріїв різноманітних форм дитячого дозвілля. Для цього ми пропонували їм дотримуватися алгоритму мислєдїяльностї, який зображено на схемі 1.

Чк видно зі схеми 1, творчі, пізнавальні, оздоровчі чи розважально-ігрові форми дитячого дозвілля належать до видовищних мистецтв, основу яких складає ігрова дія. Вона є головним та визначальним компонентом драматургії форм дитячого дозвілля. Ігрова дія являє собою “здійснену волю, яка разом з тим є чимось усвідомленим як по відношенню до свого виникнення та початку всередині самого себе, так і по відношенню до свого кінцевого результату”. Ця особливість дії є рухомою пружиною видовищних мистецтв, глибинною основою їх ідейно-естетичного фундаменту. “Твір, який я пишу, - підкреслював О.Довженко, - повинен в першу чергу володіти дієвістю, в другу чергу - дієвістю, і в третю чергу - дієвістю і видовищністю, при цьому видовище повинно бути цікавим та захоплюючим”.

В даному контексті ми залучали студентів до розгляду специфіки особливої комунікативної системи, а саме співвідношення “дитина як актор – дитина як глядач”, що є характерним для дійств з використанням матеріалу, який передбачається використовувати для сприйняття дітьми. Важливим його компонентом виступає дозвілльє спілкування як двосторонній акт комунікації та інтеракції. Це не однолінійний, а циркулярний процес, тому що він заперечує існування пасивного глядача (споглядача) дозвілльєвого дійства. Обмін інформацією має тут не послідовно-перемінний, а одночасний характер. Виконавець не лише відправляє інформацію, але й отримує її від глядача. З цього приводу, проаналізувавши співвідношення “актор – глядач” у системі ігрових традицій, видно, що спілкування в них має естетично-емоційне забарвлення і переростає у художнє, тим самим сприяє залученню глядача до творчої участі в акції. Таким чином, глядач стає учасником, а учасник – глядачем. Такий процес є “чистою грою”.

Зокрема, у фольклорно-ігрових формах дозвілля закладена пластична основа (“музика пластичного руху”), яка визначає дієву структуру, образність і стиль форм дозвілля. Тому сценаристу, який працює над програмою (сценарієм), необхідно пам’ятати, що кожна фраза, написана ним, повинна бути

виражена пластичними образами”, тобто тими категоріями, які В.Пудовкін називав “пластичним матеріалом”, просторовою формою та її рухом [175]. Композиція пластичного матеріалу повинна втілюватись в конкретному видовищно-образному ряду, а вся решта компонентів - сприяти пластичному матеріалу, із якого створюється дозвілсьве дійство. Фольклорно-ігрова форма дитячого дозвілля - це різновид просторово-часового дійства, яке може відбуватись одночасно у названих величинах. Це одночасне виникнення різноманітних “вогнищ дії”, ”напливи” епізодів один на інший, пересікання їх, забігання наперед, повернення назад. Названі форми дозвілля тяжіють до відкритого простору (ігрових майданчиків, вулиць, природних зон відпочинку), їм тісно на сцені, вони прагнуть “вирватись” у глядацький зал, у геокультурне середовище. Простір набуває драматургічних функцій, (конструктивної, мобільної, креативної), він перетворюється в живий організм силою дитячого художнього матеріалу та дії.

Як бачимо, емоційність - важлива риса різних форм учнівського дозвілля. Вона повинна захоплювати, торкатись душевного світу дитини, сприяти формуванню радісного настрою, приносити задоволення, виховувати естетичні почуття. Тому такі форми дозвілля повинні перетворюватись у видовище: ”...Їх ми повинні створювати кожного разу, адже ніякі найправильніші ідеї, думки та режисерські наміри не дійдуть до серця глядача... Важливо вміти впливати на нього” – говорив Ч.Чаплін. Тобто ігрове дозвілля - модель позитивної енергії, в якій присутній духовний початок. Вона породжує в душах дітей світлі почуття любові до рідного краю, до країни, батьків, друзів і робить їх дієвими. Особливо тоді, коли діти є творцями власних свят, забав, розваг, ігор, коли вони залучаються до рідного художнього джерела, яке дзвенить багатоголоссям звуків і кольорів, образів і емоцій. Їх дарують пісеньки та гумористичні замальовки, лічилки та скоромовки, казки, легенди, страшні історії, величальні веснянки та обрядові дійства тощо. Така модель дозвілля має сукупність характеристик, які необхідно враховувати в процесі дозвілльового спілкування вчителя з учнями. Серед них такі:

- поліфункціональність, що забезпечує вирішення проблем не тільки дитячої дозвілльової зайнятості, але і на її основі реалізацію пізнавальних, виховних, розвиваючих, розважальних, гедоністичних, естетичних та комунікативних потреб дітей;

- комплексність, що передбачає використання декількох жанрів під час підготовки дитячих дозвілльових заходів;

- креативність, що характеризує дитяче дозвілля як джерело потреб і формування здібностей дитини до творчого сприйняття світу, творчого характеру діяльності, пробудження творчої уяви;

- аксіологічність, що характеризує дозвілля як систему моральних і духовних цінностей, яка сприяє проникненню дитини в духовні джерела народу, його культуру, формує позитивні морально-етичні риси - повагу до старших, ровесників, дотримання традицій сім'ї, роду, краю та норм стереотипізованої поведінки;

-локальність, що визначає геосередовище впровадження спроектованих форм дозвілля дітей молодшого шкільного віку;

-традиційність, що зумовлює яскравий прояв закону культурної взаємодії народу в процесі його художнього та рекреативного надбання, яке синкретизувалося через календарні, святково-обрядові, ігрові, сімейно-побутові, пісенні, танцювальні, музичні, поетичні, видовищні, рекреаційні, комунікативні, етнопедагогічні традиції тощо;

-варіативність, що передбачає використання в практиці проектування форм дитячого дозвілля неадекватних підходів як по горизонталі (вибір форм) так і по вертикалі (вибір жанрового матеріалу);

-процесуальність, що передбачає реалізацію форм дитячого дозвілля у всіх часових (дозвілєвих) рівнях: щоденному (буденному), у вихідні та святкові дні та під час канікул;

-модальність, що виражає відношення змісту і форми дитячого дозвілля до потреб об'єктивної дійсності;

-оптимальність, що характеризує дитяче дозвілля як ефективну модель в локальних умовах.

Друга тема “Функції артистизму в процесі педагогічного спілкування вчителя іноземної мови з учнями” розпочиналася з дискусії, головним питанням якої було визначення чинників їх оптимального спілкування на уроці іноземної мови. При цьому було порушено питання щодо визначення феномена співпраці і співтворчості вчителя іноземної мови з учнями як необхідного для модернізації сучасного навчально-виховного процесу, що зумовлюється:

-зміною ідеалу педагогіки з “людини освіченої” на “людину культурну” (В.Біблер);

-зміною уявлення про дитину як об'єкта виховних впливів на дитину як суб'єкта життєтворчості та рівноправного співбесідника дорослого;

-неспівпадання реального змісту освіти з фрагментами науки, відображеними в навчальних планах, програмах і посібниках, оскільки він розгортається як діалог учня з новим знанням, учителем і самим собою.

Як результат, студенти підводилися до розуміння провідних функцій педагогічного артистизму, у складі:

-мотиваційної функції, яка, з одного боку, орієнтує вчителя на педагогічну діяльність як творчість, що потребує знань з театральної педагогіки, а з іншого, - здійснюється вчителем не тільки під час підготовки до занять з іноземної мови, але й під час реалізації сценарію кожного уроку як окремого “педагогічного спектаклю”, що повинен сприяти підвищенню пізнавальної мотивації учнів, поєднанню їх фактичних знань з емоційним сприйняттям картин світу;

-мобілізаційної функції, яка здійснюється вчителем переважно на етапі передбачення фрагментів його майбутнього спілкування з учнями і коли він стає здатним звільнитися від напруги, зняти зажими, настроїтися на позитивну психологічну домінанту, протистояти стресу шляхом демонстрації бадьорого вигляду, який змушує учнів повірити в успіх сумісної діяльності;

-аттрактивної (притягальної) функції, за допомогою якої вчитель стає спроможним здійснювати належну самопрезентацію своєї особистості, суттєво впливати на соціально-психологічний механізм сприймання учнем себе як особистості значущого дорослого, завойовувати симпатію і довіру, бути привабливим і чарвним в очах інших дітей;

-фасилітаторської функції, яка полегшує взаємодію між учителем і учнями, сприяє сприйняттю і розумінню ними один одного, сприяючи виявлення ними терпимості до іншої думки, віри, культури, долати страх і застарілі стереотипи;

-стимульовальної функції, яка спрямована на підтримку творчого самопочуття вчителя і стимуляцію творчої активності учнів шляхом реалізації механізмів співпраці, співучасті, співпереживання, емоційного комфорту тощо;

-синтетичної функції, яка незважаючи на багатство особистісних проявів, неординарність думок і дій, поєднує устремління вчителя і учнів в єдине емоційно-психологічне ціле задля переживання ними радості спілкування, задоволення атмосферою співтворчості, позицією співавторів уроку.

Педагогічний вплив вчителя іноземної мови повинен вибудовуватися як “торкання” особистості учня шляхом його педагогічного супроводу та психологічної підтримки. При цьому студенти опановували терміни театрального мистецтва, які могли стати у нагоді при створенні задуму і розробці драматургії уроку іноземної мови як театральної постанови. Для цього ми широко використовували відеозаписи уроків досвідчених вчителів, а також безпосереднього спостереження за їх діяльністю під час конкурсів “Вчитель року” і науково-методичних семінарів, які проводилися в базових школах.

Студенти, спостерігаючи за особливостями реалізації функцій педагогічного артистизму вчителів, намагалися усвідомити, як саме здійснюється поєднання законів педагогіки і театральної сцени, в чому полягає смисл “експозиції”, “кульмінації”, “інтриги”, що має бути присутньою на кожному уроці іноземної мови, оскільки, якщо їх немає, то потенціал поля інтелектуально-емоційного напруження уроку падає, а з ним падає і інтерес учнів до уроку і до предмету тощо.

Як наслідок, студенти констатували, що, по-перше, володіння вчителем іноземної мови засобами акторської виразності (свобода, природність, краса педагогічної дії, доцільність і гармонійність поведінки, її відповідність педагогічній ситуації, сверхзадачі), прийомами впливу на увагу учнів, вміння ставити і вирішувати сверхзадачу своїх дій є показниками артистичності його особистості. По-друге, що тільки артистичний педагог зможе самоствердитися в досвіді учнів, сформувати в них мотиваційно-ціннісне ставлення до змісту освіти і передати їм досвід культури, накопичений попередніми поколіннями відповідними засобами. По-третє, статус вчителя іноземної мови як транслятора іншомовної комунікативної компетенції повинен бути розширеним до статусу “вчителя життя”, “актуалізатора полі- і міжкультурного розвитку дитини”.

Третя тема “Критерії та методи діагностики педагогічного артистизму вчителя іноземної мови” засвоювалася студентами засобами мозкової атаки.

Для цього студенти поділялися на чотири групи: генераторів ідей; підтримки висунутих ідей; критики представлених ідей; остаточного рішення. В нашому досвіді студенти в якості провідних параметрів артистичного вчителя іноземної мови виокремили такі: емоційність, образність мислення, відкритість у сприйнятті світу, почуття гумору, впевненість у собі, вміння вільно діяти в публічній обстановці, задоволеність педагогічною працею, художньо-естетична культура. Наприкінці лекційного заняття студентами пропонувалося провести власне обстеження ступеню вияву у них визначених характеристик і розробити програму професійного самовиховання в напрямку розвитку складових педагогічного артистизму. При цьому студенти доходили висновку, що педагогічний артистизм учителя іноземної мови виявляє свою суть, як:

- професійно необхідна риса його особистості як своєрідний сплав духовних і фізичних сил, що допомагає знайти тісний контакт з учнями, здобути певний аванс їх довіри і доцільно й художньо-естетично діяти, враховуючи всі обставини освітнього середовища, яку можливо зафіксувати як здатність до перевтілення, експресії, остроти, вияву багатства жестів і інтонацій, вияву дару мовця, подібати учням, створювати нестандартні рішення через образні асоціації і т.ін.;

- сукупність педагогічних прийомів і технік, на підставі яких урок іноземної мови не “розігрується по нотах”, а по особливим законам кожен раз заново створюється його партитура, що потребують мистецтва у відборі найбільш естетично яскравої, а не тільки значущої смислової інформації, а також специфічної “техніки” постановки запитань, яка втягує учнів в урок-гру і дозволяє відчувати успіх і насолоду;

- концепція педагогічної творчості, яка сприяє гармонізації освітнього середовища через природність вияву учасників навчально-виховного процесу, відсутність зовнішньої запрограмованості їхнього спілкування і жорстких схем їх поведінки, створення передумов для імпровізації та співімпровізації, неординарного мислення і дій навколо стрижня, що вивчається;

- діяльність вчителя іноземної мови як майстра педагогічної праці, що піднесена до рівня педагогічної творчості і мистецтва як найвищого рівня його самовдосконалення.

Роглядаючи тренінг функцій педагогічного артистизму у вигляді провідного засобу формування у майбутніх учителів іноземної мови експресивно-комунікативних умінь, ми припускали, що саме форма і принципи побудови тренінгових занять нададуть піддослідним можливість проявити себе в різних професійних ракурсах (наставник, фасилітатор, психотерапевт, менеджер і т.ін.) і соціально-рольових форматах (режисер, актор, оратор, цікавий співрозмовник і т.ін.), реалізувати свої комунікативні здібності, придбати новий досвід щодо організації конструктивної дидактичної емоційної взаємодії. Крім того, за допомогою цього тренінгу ми намагалися сприяти самовдосконаленню студента як особистості ефективного фахівця-педагога, спроможного до кар'єрного зросту, шляхом усвідомлення ним необхідності

активного включення у процес формування комплексу експресивно-комунікативних вмінь. Через це основними завданнями тренінгу були такі:

- створення ситуацій для рефлексивного осмислення студентами себе як молодих учителів іноземної мови, що розпочинають свою професійну кар'єру;
- сприяння усвідомленню студентами необхідності формування і вдосконалення професійних знань, якостей, вмінь та навичок;
- визначення висхідного рівня розвитку експресивно-комунікативних умінь та прийняття особистих рішень щодо їх вдосконалення;
- розвиток здатності аналізувати та контролювати свою поведінку (вербальну і невербальну) в процесі педагогічного спілкування;
- актуалізація внутрішньої роботи студентів з вироблення стійкості в конфліктних ситуаціях, вміння самоконтролю та усунення комунікативних бар'єрів.

Вкажемо, що принципами побудови тренінгу були такі, що спрямовувалися на:

- визначення та врахування здібностей студентів до реалізації комунікативної функції в ситуаціях майбутньої педагогічної діяльності;
- варіативність видів роботи студентів;
- заохочення студентів до творчого розвитку;
- врахування особистісних рис студентів, особливо їх “сильних” рис характеру в формуванні комунікативно-педагогічної компетенції загалом і експресивно-комунікативних умінь зокрема.

Структура занять з тренінгу передбачала використання таких засобів, як: автотренінг, навіювання; тести з визначення розвиненості тих чи інших професійно-значущих вмінь та якостей; психолого-педагогічні ігри; спеціальні вправи на розвиток умінь у педагогічному спілкуванні; педагогічні ситуації для аналізу; бесіди; дискусії; мозковий штурм.

Нормами та правилами групи студентів, яка брала участь у тренінгу, були визначені такі:

1.Тут і тепер (запропонована лінія поведінки в її негативних проявах повинна мати місце тільки на заняттях, якщо цього вимагає завдання; не можна обговорювати дії та якості учасників тренінгу поза його межами).

2.Щирість і відкритість.

3.Принцип “Я” (говорити про свої суб'єктивні почуття та переживання; говорячи про іншу людину, вказуєте чому ви саме так вважаєте, тобто на інших учасників тренінгу ви дивитеся крізь призму свого “Я”).

4.Активність.

5.Конфіденційність.

6.Я не користуюся загальними фразами і кліше.

7.Я завжди можу сказати “ні”.

8.Уникнення світських балачок.

9.Я говорю про те, що заважає мені брати участь в роботі тренінгу, що впливає на моє самопочуття.

10.Я намагаюся бути якомога реалістичнішим.

- 11.Я відмовляюся від неточних, розмитих, двозначних висловлень.
- 12.Раціональність групового часу.
- 13.Я не маю права осуджувати інших.
- 14.Я можу вказати як я сприймаю людину і в зв'язку з чим.
- 15.Я поважаю інших членів групи і сприймаю їх такими, якими вони є.
- 16.Я буду працювати над собою для покращення стосунків з іншими.

Нижче наводимо опис занять запропонованого нами тренінгу функцій педагогічного артисцизму студентів, спрямованого на розвиток у них, як майбутніх учителів іноземної мови, експресивно-комунікативних умінь за методикою, запропонованою Т. Коноваленко.

Так, заняття 1 “Знайомство” розпочиналося з того, що викладач-експериментатор у ролі тренера знайомив студентів експериментальної групи як учасників соціально-педагогічного тренінгу з його провідними завданнями в цілому, а також пропонував обговорити принципи роботи в тренінговій групі.

Прийом “Взаємна презентація” використовувався для того, щоб учасників тренінгу поділити на пари, в яких вони працюють протягом 15 хвилин. За цей час партнери повинні були розповісти про себе один одному якомога більше. Режим роботи - “питання-відповідь”. Питання стосувалися особистісних рис, пріоритетів в житті, навчання та майбутньої професії, сім'ї, друзів, особливостей взаємовідносин з іншими людьми, планів на майбутнє тощо. Після обміну інформацією один з партнерів сідав на стілець обличчям до групи, інший партнер стояв за його спиною, поклавши руки на плечі. Він починає презентацію свого партнера, представляючи всю інформацію від своєї особи, але говорив так, наче він є ним, називаючи себе його ім'ям. На це виділялося дві-три хвилини. Потім інші члени групи ставили запитання, на які партнер, що стояв, знову ж таки відповідав від імені свого партнера, уявляючи як би він відповів. Потім відбувалося оцінювання і уточнення інформації про партнера ним самим, а також коректувалися відповіді на запитання, обмін думками та почуттями. Партнери мінялися місцями. Подібним шляхом презентація відбувалася і в інших парах студентів.

Використання сюжетно-рольової гри “Знайомство з незнайомцем-іноземцем” було доцільним тому, що створювало ситуацію, подібну до професійної. Так, за бажанням учасників тренінгу було обрано незнайомця, а також перекладача, який повинен був супроводжувати його. Незнайомець вигадував собі “легенду”, хоча більшість інформації йому доводилося вигадувати вже в процесі гри. Головне вигадати країну, з якої приїхав, чому приїхав. Кількома репліками незнайомець і перекладач обмінюються за дверима. Потім вони заходять до аудиторії. Інколи незнайомець може вживати вигадану незрозумілу іншим мову, з перекладачем вони шепочуться і потім перекладач передає слова іноземця. Всі інші учасники, що мають ролі українців повинні розпитувати іноземця про його народ, звичаї, смаки, культуру, особисте життя, навчання, роботу тощо.

Вкажемо, що інформація не повинна була обов'язково відповідати дійсності, оскільки в цій грі важливим було вміти познайомитися з людиною, спілкуватися з маловідомою людиною. За правило вважалася повага до гостя та коректна мовленнєва поведінка.

Використання засобів бесіди “З якими людьми я не хотів би познайомитися та з якими я б не хотів спілкуватися?” передбачало обговорення учасниками тренінгу позитивних та негативних рис людини взагалі та особливостей педагогічного спілкування з учнями і їхніми батьками, які зумовлюють появу бар'єрів у спілкуванні.

Реалізація засобів гри “Слово і емоції” було спрямовано на те, щоб учасники тренінгу по черзі вимовляли іншомовне слово або речення з різною інтонацією. Щоразу інші учасники повинні були відгадати, які ж емоції вкладено у вимовлене.

Для визначення професійно важливих якостей студентів як майбутніх вчителів іноземної мови було запропоновано тест (див. додаток Б), мета якого полягала у визначенні рівня товариськості особистості. Дані тесту використовувалися для корекції поведінки студентів щодо розвитку у них експресивно-комунікативних умінь.

Впровадження методу драматизації педагогічних ситуацій здійснювалося для того, щоб залучити студентів до активної професійної позиції і набуття ними відповідного досвіду щодо використання засобів педагогічного артистизму та професіоналізму. Для цього було використано такі моделі педагогічних ситуацій:

-“Два дні хлопець третього класу був відсутній в школі. Вчитель вирішив провідати його і завітав до нього додому, подзвонив у двері. Почулася дитяча хода, хтось виглянув у вічко і тихесенько відійшов. Як діяти вчителеві?”;

-“Йде контрольна робота. Учень списує зі шпаргалки. Вчитель підходить і забирає шпаргалку. Учень закриває зошит і сидить байдикує. Інший учень повідомляє про це вчителеві”.

Зазначимо, що впродовж кожного з тренінгових занять студентам давалася настанова щодо використання в ході виконання запропонованих вправ і дій відомих їм структурних складових педагогічного артистизму:

-внутрішнього артистизму, який вимагає вияв культури педагога, свободи, емоційності, гри уяви, образного шляху постановки і вирішення проблем, асоціативного бачення, нестандартних ідей, “настанови” на творчість, самовладання в умовах публічності і т.ін.;

-зовнішнього артистизму, який вимагав ігрової подачі, техніки гри, особливих форм вираження свого ставлення до оточуючих людей і предметів, передачі власного емоційного стану, володіння самопрезентацією, вмілої режисури “спектаклю одного актора”.

Це означало передусім вияв студентами здатності до перевтілення, тобто спроможності “грати роль” іншого, залишаючись самим собою. При цьому ми застерігали студентів від акторствования, коректуючи їх дії з “гри в когось” в

“гру” як стан душі, здатний на час не просто видаватися за когось, а в дійсності “бути” (К.Станіславський). При цьому процеси перевтілення ставали глибинними, органічними, природними, оскільки вилучалися умовності, всі емоції і почуття переживалися.

Наприкінці першого заняття було використано засоби гри “Моя уява”. Під час її проведення викладач-експериментатор в якості тренера пропонував учасникам, щоб вони просто поспілкувалися між собою. В процесі спілкування пропонувалося спробувати непомітно для особи розглянути її обличчя, уявити її усміхненою, сумною, насмішкливою, сердитою, зляканою, іронічною, таємничою, здивованою, хитрою, тривожною тощо.

Заняття 2. “Автотренінг”. Спочатку тренер керував діями студентів у проведенні автотренінгу. Пропонувався приблизно такий текст: “Сядьте зручно (бажано сидіти в кріслі). Заплющте очі, схиліть голову. Руки вільно звисають з боків. Ноги витягніть і розслабте. Почніть спокійно дихати, поступово збільшуючи час вдиху і видиху. Припиніть звертати увагу на своє дихання і повністю заспокойтеся. Думайте тільки про своє повне розслаблення. Повторіть кілька разів: “Я спокійний. Мені дуже добре і зручно. Моє тіло розслаблене і відпочиває”. Уявіть, що в ваших руках по повному відру з водою. Тільки-но відчули важкість відер, відразу ж уявіть, що поставили їх на підлогу. Відчуйте вагу самих рук. Перейдемо до ніг. Ногами тримаєте мотузку, до якої прив’язано великий тяж. Ноги напружені від тяжу, відпускаємо тяж, відчуваємо приємну стомленість ніг та їх розслабленість. Уявляємо, що ваші руки і ноги знаходяться у теплій воді. Відчуйте тепло. Тепло поширюється на все тіло. Відчуйте як рівно і спокійно б’ється ваше серце. Повторіть про себе: “Моє серце б’ється рівно і спокійно”. Повільно піднімаємо руки і кладемо на підлокітники. Робимо кілька спокійних вдихів та видихів ротом. Відчуваємо легку прохолоду на піднебінні та язика. Закриваємо рот, дихаємо спокійно, про себе проговорюємо: “Моє чоло прохолодне, голова свіжа, думки чіткі”. Далі робимо настанови щодо своїх подальших планів: “Я не буду вагатися”, “Я буду впевнений в своїх діях”, “Мені легко спілкуватися з людьми”, “Я зможу не хвилюватися через дрібниці”, “Я буду спокійною і врівноваженою людиною”. Повільно піднімаємо руки, випростуємо їх і поступово стискаємо руки в кулаки. Тільки-но кулаки опинилися над головою відхиляємо голову назад, розплющуємо очі, дивимося на кулаки. Говоримо: “Моє тіло відпочило, повне сил, готове до роботи”. Підводимося і працюємо”.

Після цього було проведено бесіду у парах. Учасники тренінгу поділялися на пари. Їм було запропоновано таке завдання: бесідувати з партнером і водночас роздумувати про мету його слів, навантаження, відвертість, підтекст; спробувати перевтілитися і подивитися на себе очима співрозмовника. Водночас розмова повинна була мати свої природні властивості, тобто жвавий темп і сенс. Після закінчення бесіди учасники повинні були поділитися своїми враженнями.

Вкажемо, що студентам у цьому випадку давалася настанова щодо використання відомих їм засобів прийому зараження своїми переживаннями, сумнівами, радістю інших, що повинно було посилити їх артистичну особистість набуттям ознак чарівності й сили тяжіння. Для цього ми спрямовували увагу студентів на оволодіння способами фасцинації, тобто заворожування. Це досягалося шляхом відпрацювання студентами власного особого погляду, який повинен був бути прямим, променистим, теплим; особого голосу, збагаченим тембральними тонами та гнучким за модуляціями; особим темпом та ритмом мовлення, яке збуджує чи заспокоює, але не наскучує; особим розумом, який повинен бути загострено ситуаційним, високо імпровізаційним, багатим словесними конструкціями і їх варіаціями тощо. При цьому ми спрямовували студентів не на імітацію тих чи інших стратегій педагогічних дій, а саме на їх імпровізацію. Це означало бути спроможним відмовитися від заготовлених зазладегідь пунктів та ліній викладу з тим, щоб на ходу спроектувати новими засобами як щось свіже, оригінальне добре засвоєну головну думку, тему. Як наслідок, студенти, трактуючи чарівність як щирість, відсутність фальші, штучної награності, усвідомлювали, що сила чарівного вчителя іноземної мови полягає в тому, що учень підпадає під його добру владу, не підкоряється йому, а стає самим собою під його впливом.. Тому студенти, оволодіваючи технікою самопрезентації надавали певної уваги моменту досягнення аттракції, тобто формуванню у інших людей уяви про себе як про привабливу людину, яка здатна викликати симпатію і довіру.

Саме відпрацюванню необхідної візуальності, зовнішньої привабливості слугували спеціально підібрані вправи, націлені на досягнення належного “образу Я”, який би містив в собі силу духовного впливу на оточуючих людей. Серед них була вправа “Мій ціннісно-орієнтаційний портрет”, яка передбачала такий режим роботи студентів. Їм пропонувалося уважно прочитати перелік, представлений в списку А і визначити важливість цінностей за шкалою від 1 до 18. Те ж саме треба було зробити й з переліком Б, що відбиває таблиця 5.2.

Таблиця 5.2

Перелік цінностей

Бал	Перелік А	Перелік Б
	1.Активне, діяльне життя. 2.Життєва мудрість. 3.Фізичне і психічне здоров'я. 4.Цікава робота. 5.Переживання прекрасного у природі та мистецтві. 6.Любов. 7.Відсутність матеріальних труднощів. 8.Вірні друзі.	1.Акуратність. 2.Вихованість. 3.Високі потреби. 4.Життєрадісність та почуття гумору. 5.Виконавчість. 6.Незалежність, здатність діяти самостійно. 7.Непримиренність до недоліків як власних, так і чужих.

9.Сприятлива обстановка в країні, в людському суспільстві як умова добробуту кожного. 10.Визнання в суспільстві. 11.Пізнання (освіта, культура, інтелектуальний розвиток, розширення світогляду). 12.Рівні можливості для всіх. 13.Самостійність як незалежність в судженнях та оцінках. 14.Свобода як незалежність у вчинках та діях. 15.Щасливе сімейне життя. 16.Можливість творчої діяльності. 17.Впевненість у собі. 18.Життя, повне задоволення.	8.Освіченість та висока культура. 9.Почуття відповідальності. 10.Раціоналізм. 11.Самоконтроль. 12.Сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів. 13.Тверда воля. 14.Терпимість до поглядів і думок інших. 15.Широта поглядів (вміння зрозуміти чужу точку зору, поважати смаки, звичаї, звички інших). 16.Чесність. 17.Ефективність у справах. 18.Чуйність.
--	--

Зазначимо, що тренер пояснював учасникам тренінгу, що перелік А репрезентує цінності-цілі, а перелік Б - цінності-засоби. Учасники тренінгу вказали на важливість і рейтинг цілей в своєму житті та вказували на засоби для їх досягнення. Далі на основі результатів аналізу цих переліків учасникам пропонується створити свій ціннісно-орієнтаційний портрет.

Після створення портрету артистичного вчителя іноземної мови важливо було довести студентам значення системи ціннісних орієнтацій в зв'язку з тим, що вона утворює змістовний бік спрямованості особистості та виражає внутрішню основу її ставлення до дійсності. Ми спрямовували студентів на розуміння того, що артистичність вчителя виявляється через уміння використовувати не тільки вербальні засоби, але й кинетичні способи, тілесну експресію, пластику поведінки, стимулюючи мобілізацію його творчого самопочуття, здатність до саморегуляції своїм настроєм. Для цього ми намагалися пробудити у студентів здатність до емпатії та ідентифікації. (Прикладами співпадання ціннісних орієнтацій могли слугувати міцний трудовий колектив або щасливе сімейне подружжя).

Вправа “Читання обличчя” була спрямована на те, щоб розвинути емоційну культуру студентів. Для цього один учасник тренінгу обирався для висловлення емоцій. На цю роль ми по черзі обирали кількох студентів. Цей студент викликав у своїй пам'яті певний спогад, інші члени групи повинні були з опорою на його міміку відгадати, які емоції викликає спогад.

Драматизація й аналіз педагогічних ситуацій здійснювалася за такими моделями:

-“Під час вечірки в школі сором’язливий старшокласник запросив дівчину на танок, але вона нетактовно відмовила та ще й образила хлопця. Услід хлопцеві вони з подругами розсміялися. Як повинен діяти педагог, що спостерігав за цією сценою?”;

-“Почався урок. Після привітання вчителя почувся стукіт. Вчитель продовжив урок, але стукіт почувся знову. На запитання вчителя, чия це робота - мовчання. Після наступної спроби вчителя продовжити урок стукіт повторився. Що б Ви зробили на місці вчителя?”

Гра “Телефон довіри” передбачала моделювання такої ситуації. Учасники тренінгу - вчителі, один з них - педагог-психолог. Він прийшов на методичний семінар і пропонує допомогу. Студентам потрібно було поставити запитання, що розкривають певні проблеми в навчально-виховному процесі сучасної школи (можна було використовувати ситуації з власного шкільного життя або з педагогічної практики). При цьому, якщо ідея щодо розв’язання проблеми виникала в когось з “вчителів”, то він міг стати черговим педагогом-психологом.

Гра “Спецагент” передбачала зміну обстановки. Учасники тренінгу створювали коло. “Спецагент” повинен був знаходитися в центрі кола. Його завдання - ставити запитання всім іншим, але той, до кого “спецагент” звернувся із запитанням, повинен був мовчати, відповідати повинен був його сусід справа. Той, хто відповів, хоч і не повинен був, ставав “спецагентом”.

Заняття 3. “Аутотренінг” розпочиналося дискусією “Вижити в пустелі”. Її завданнями передбачалося відпрацювати навички поведінки студентів в дискусії: вести диспут; переконувати; вибирати головне; оцінювати за якостями; слухати тощо. Для цього моделювалася така ситуація: “Приблизно о десятій годині ранку в середині липня ваш літак (невеличкий, розрахований на невелику кількість пасажирів) впав у пустелі. Пілоти загинули. Літак згорів. Ви – пасажир, які залишилися живі і майже неушкоджені. Ви не знаєте, де знаходитесь. Хоча ви нещодавно пролітали над містечком (десь в 100 км від місця аварії), а також пілот згадував проте, що в 120 км буде невеличке селище в північно-східному напрямі. Навколо немає ніякої рослинності, окрім кактусів. Синоптики обіцяли в цьому районі температуру +40°C. Ви легко одягнені, маєте невелику кількість грошей та ручку”.

Увазі студентів пропонувався перелік, який складається з 15 найменувань (по одному екземпляру переліку повинно бути в кожного учасника тренінгу). Вони мали 3 хвилини для того, щоб проставити числа від 1 до 15 навпроти найменувань згідно з їх важливістю та їх необхідністю у вашій ситуації. Наступним завданням було визначення важливості найменувань у переліку всією групою. Тренер інструктував: Намагайтеся прийти до згоди, обґрунтовуйте свій варіант, враховуйте всі точки зору. Після закінчення цього етапу роботи тренер пропонував розглянути перелік найменувань в тому вигляді, в якому він представлений експертами НАСА (див. таблицю 5.3).

Студенти підводилися до того, що підрахунок балів слід було здійснювати таким чином: Якщо ви поставили 8 навпроти найменування, а експерти 6, то ви оцінюєте свій варіант за різницею між ними, тобто в два бали. Подібно підраховуєте різницю всіх 15 пунктів та складаєте. Те ж саме треба зробити й з переліком, складеним групою. Результати: 30 і менше - дуже добре; 30-50 - досить добре; 50-70 - не надто погано; більше ніж 70 - вам ніяк не можна губитися в пустелі !

Бесіди в парах передбачала таку організацію діяльності студентів, за якої їхня розмова йшла за будь-яким напрямом. Кожний учасник тренінгу отримував ключове запитання (його повинен був знати тільки він), яке записується на папері і залишається в тренера. Завдання кожного полягало в тому, щоб непомітно перевести розмову в потрібне русло і поставити ключове запитання та отримати відповідь на нього. Після закінчення бесіди перевірялося наскільки непомітно (використовуючи засоби педагогічної риторики) вдалося поставити запитання і чи отримана відповідь.

Таблиця 5.3

Перелік найменувань

Найменування	Індивіду- альний рейтинг	Груповий рейтинг	Рейтинг експертів	Індивідуальн а різниця	Різниця в групі
--------------	--------------------------------	---------------------	----------------------	---------------------------	--------------------

Ліхтарик Викидний ніж Літна карта району Дощовий плащ Компас Бинт Пістолет Парашут Солоні пігулки Літр води на кожного Книга “Їстівні тварини у пустелі” Окуляри (по парі на кожного) По одному пальто на кожного Косметичне дзеркальце					
Всього					

Тест “Оцінка самоконтролю у спілкуванні” (за М.Снайдером) передбачав визначення студентами рівнів свого комунікативного контролю. Це здійснювалося ними за методикою, що відбиває додаток Б.

Наприкінці заняття студенти були залучені до аналізу педагогічних ситуацій такого змісту:

–“У двох класах учні залишили дошки невитертими. Перший вчитель, прийшовши на урок, вилаяв клас, наказав черговому витерти дошку і в роздратованому стані почав заняття. Другий вчитель зробив інакше. Він сам спокійно й ретельно витер дошку і сказав: ”Якщо вам важко витирати дошку, попередьте мене заздалегідь. Я буду приходити раніше і приводити дошку в порядок, щоб ми не втрачали даремно робочого часу”. (Студентам пропонувалося прокоментувати дії вчителів, та висловитися, як би вчинили вони в означеній ситуації ?);

–“Ви - вчитель, розмовляєте з новим учнем, який є досить мовчазною та неконтактною особистістю”. (Студентам пропонувалося познайомитися з ним поближче. Підказка: щоб уникнути сухих однослівних відповідей застосуйте відкриті запитання: Що? Як? Чому? У випадку отримання однослівної відповіді вжуйте “місток” (за А. Пізом, А. Гарнером): “Перепрошую?”, “Наприклад”, “А Ви?”, “Ви хочете сказати?”, “Що означає?”, “А саме?”, “Тобто?” тощо).

Зазначимо, що пропонуючи подібні ситуації для відпрацювання педагогічного артистизму майбутніх учителів іноземної мови, ми звертали їх увагу на те, що вихід на ігровий рівень взаємодії передбачає живий інтерес до особистісних особливостей співбесідників, симпатію до них, святкову піднесеність, оскільки гра передбачає зітхнення сил, смаків та почуттів. Тому студенти, додержуючись настанови К.С.Станіславського актору: “Грай не себе – грай партнера”, намагалися спроектувати “партитуру педагогічного спілкування”, створити свій неповторний “спектакль” для вирішення сверхзадачі своєї дії, тобто бути цікавими один для одного, здивовувати, заінтриговувати оточуючих на підставі відчуття реакції партнера, контролюючи його та своє власне “рольове віяло”, щоб не зіпсувати гру бестакністю, поспішністю.

Інакше кажучи, подібні вправи на імпровізаційне вирішення запропонованих педагогічних ситуацій, на вираження щирого ставлення до партнера по спілкуванню, інструментування зовнішнього прийняття провини на себе, здивованого вигляду з приводу некоректної форми звернення дитини і т.д., які пропонує театральна педагогіка, безумовно допомагали студентам відстоювати гідність (свою чи дитини) в конфліктній ситуації.

Заняття 4. “Навіювання” розпочиналося з того, що в аудиторії звучала спокійна, повільна музика. Тренер зачитував текст. Учасники тренінгу заплющували очі, слухали музику і текст та намагалися викликати зорові образи в своїй уяві. В якості тексту було обрано один із найкращих описів природи з художньої літератури, наприклад з таких творів, як “Земля” та “В неділю рано зілля копала” О.Кобилянської, “Микола Джеря”, “Бурлачка”, “Дві московки” І.Нечуя-Левицького, “Акварелі”, “Інтермецо”, “Цвіт яблуні” М.Коцюбинського тощо.

Вправа “Режим мовчання - Велика розмова” реалізовувалася в процесі виконання будь-якої організаційної роботи (підготовка матеріалів до виставки, прикрашання аудиторії тощо). При цьому було важливо, щоб студенти були чимось зайняті. Звертатися один до одного можна було в разі дійсної необхідності, але тільки за допомогою жестів, міміки, в крайньому випадку дозволялося написати записку, але не перетворювати заняття в листування. Тривалість мовчання - 1 година. Завдяки цій вправі студенти мали змогу “провалитися в себе” (термін А.Б.Добрович). В процесі ігрового мовчання особистість усвідомлювала себе як та, що зріє. Іншою метою цієї вправи було збудження жаги спілкування, яка накопичується протягом мовчання. Так за допомогою свого внутрішнього досвіду особистість майбутнього вчителя усвідомлювала цінність спілкування.

Після припинення “Режиму мовчання” розпочиналася “Велика розмова”, в процесі якої учасники висловлювали свої думки щодо попередньої частини вправи: описували свої відчуття, думки, говорили про те, наскільки важко було мовчати, робили висновки про значення вербального спілкування в людському суспільстві. Під час дискусії тренер повинен був слідкувати, щоб

співрозмовники не перебивали один одного, щоб “говірливі” не перебивали “мовчазних”, тактовно заохочувати всіх до участі у дискусії.

Зазначимо, що під час виконання цієї справи ми намагалися конкретизувати специфіку мовленнєвого артистизму вчителя, яка висвітлює його особистість щодо спроможності викликати у інших людей емоційно-чуттєвий відгук. При цьому ми конкретизовували сутність таких його показників, як енергетика, інтенсивність, асоціативність, виразність, експресивність мови, тонке та вчасне використання невербальної мови. Крім того, добиваючись артистичності мови майбутніх учителів іноземної мови, ми спрямовували їх зусилля на опанування “риторичного інструментарію”, практичне призначення якого – надання спілкуванню духовності й змістовності. Для цього студенти використовували такі комунікаційні ефекти: візуального іміджу, перших фраз, аргументації, квантового вибросу інформації, паузи, релаксації, дисперсії, уяви, дискусії, еліпса тощо.

Аналіз педагогічних ситуацій здійснювався на таких моделях:

-“На уроці учні чудово відповідали біля дошки із завданнями, які повинні були виконати вдома. Всі отримали п’ятірки. Але коли вчитель підійшов до дошки, щоб записати нову тему, то помітив, що на дошці ручкою написано все домашнє завдання”. Студенти повинні були дійти висновку: Як діяти вчителю?

-“Учні декламують вірш, який вчили вдома. Вийшов учень, в якого відмінна пам’ять, але який зарекомендував себе як лінивий. Вірш він розповів погано. Знаючи особливості його пам’яті вчитель здогадується, що “підучив” вірш хлопець на перерві. Вчитель ставить “трійку”. До дошки виходить інша учениця. Вона починає розповідати того ж вірша, але збивається, починає з початку - те ж саме. На третій раз вона розповіла вірш дуже добре. Вчитель ставить учениці п’ятірку. На запитання студентів, що були присутніми на уроці пояснює, що дівчина дуже добре вчиться, але завжди хвилюється під час відповіді біля дошки”. Студенти повинні були прокоментувати дії вчителя і визначити: Який підхід застосовано ним ?

Після аналізу педагогічних ситуацій наприкінці заняття 4 студентам пропонувалося взяти участь у роботі з тестом “Рівень полікомунікативної емпатії” для вияву рівня їх емпатійності у спілкуванні, вимоги й інструкції якого представлено у додатку Б.

Вкажемо, що подібним чином тренінг кожної з функцій педагогічного артистизму студентів проводився і на 5-10 заняттях факультативу-практикуму, програма яких представлена у додатку Б.

Суттєво, що участь у тренінгу, процедури якого описані вище, сприяла значному підвищенню професійного інтересу майбутніх учителів іноземної мови до проблем удосконалення їхньої педагогічної діяльності загалом та способів реалізації конструктивної дидактичної емоційної взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу зокрема. Студенти вважали дуже важливим факт своєї участі в даному тренінгу до проходження педагогічної практики в школі, оскільки зрозуміли роль і значущість педагогічного

артистизму в педагогічній діяльності, а також набули певного позитивного досвіду щодо використання різних засобів виразності в своїй вербальній і невербальній поведінці в статусі майбутнього вчителя іноземної мови.

Висновки

Дослідження феномена «педагогічний артистизм» дозволило встановити, що це багатогранний феномен, здатний виявляти свою суть як професійна характеристика творчої особистості викладача іноземної мови; сукупність ефективних прийомів і технік; концепція педагогічної творчості.

Актор – це професійний виконавець ролей, здатний до перевтілення під впливом прямого зовнішнього диктату, а артист – це висококваліфікований професіонал, який миттєво перевтілюючись під час виконання ролі, самостійно думає і творчо діє як особистість, що досягла високої майстерності і демонструє її у своїй праці, постійно прагне збагачувати себе новими враженнями та спостереженнями над життям без прямого зовнішнього диктату. Артистизм – це художня обдарованість, видатні творчі здібності, висока і тонка майстерність виконання чого-небудь, віртуозність; мистецтво перевтілюватися, як ззовні, так і внутрішньо, не змінюючи самого себе. Акторство, навпаки, розуміється як здатність надіти маску і відповідати обраній ролі; спроможність стати іншим – на сцені, в житті, професії, коли цього вимагають обставини, особиста вигода

Педагогічний артистизм викладача іноземної мови – це складний сплав психофізичних, художньо-естетичних, інтелектуально-мовленнєвих, проектувально-конструктивних, організаційно-комунікативних якостей його особистості як майстра сфери іншомовної освіти, які виявляються на всіх етапах його професійної діяльності як процесу педагогічної творчості завдяки здатності режисерського бачення динаміки розвитку педагогічної взаємодії, спроможності ефективною самопрезентації в різних сюжетно-функціональних ролях та нестандартних ситуаціях, які вимагають бути завжди емоційним і виразним, безпосереднім і вільним у діях, установлювати відносини доброзичливості й довіри, здійснювати найсильніший вплив на свідомість вихованців, пробуджуючи їх уяву, викликаючи в них громадянські почуття й моральні переживання, наміри позитивних самозмін.

Засоби педагогічного артистизму – це сукупність певних психофізичних даних (володіння своїм організмом, тембром і силою голосу, дикцією, мімікою, пантомімікою; розвиненість уваги, спостережливості, уяви, афективної пам'яті, волі), емоційно-естетичних (здатність до емоційної сприйнятливості, керування своїм емоційним станом і творчим самопочуттям, володіння темпоритмом) і художньо-креативних (емпатія, рефлексія, театральне мислення, імпровізаційність у поведінці) якостей, які сприяють перевтіленню й вільному самовираженню особистості в процесі самопобудови, самотворення й самореалізації в ролі викладача іноземної мови (що містить не тільки задум, але і його втілення), зумовлюючи його доцільну особистісну взаємодію зі студентами на основі прийняття свого власного й їх внутрішнього світу як

цінності, здатності емоційно впливати на них шляхом режисерування свого творчого самопочуття й психофізичних станів у процесі педагогічного спілкування, даючи естетичну насолоду, викликаючи повагу та самоповагу.

У процесі здійснення професійної діяльності викладача іноземної мови педагогічний артистизм виконує мотиваційну, мобілізаційну, аттрактивну, фасилітаторську, стимулювальну, синтетичну функції, сприяючи створенню його ефективного іміджу як професіонала у сфері іншомовної освіти завдяки доцільному використанню паралінгвістичних (голос, тембр, регістр, інтонація, паузація, темп, гучність, ритміка, тональність, мелодика), екстралінгвістичних (сміх, подихи, дотик, зовнішній імідж, виразність і чарівність поведінкових проявів), кінесичних (жести, міміка, пантоміміка, пози, фізична позиція, фізичні дії, візуальний контакт), проксемічних (просторові пересування, розташування в просторі, відстань між комунікантами) засобів.

Ключові слова: *артист, артистизм, педагогічний артистизм, функції педагогічного артистизму, майбутній вчитель як артист, майбутній вчитель, викладач іноземної мови, засоби виразності, педагогічна техніка, педагогічна майстерність, експресивно-комунікативні вміння, формування педагогічного артистизму, формування педагогічного професіоналізму.*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрейкова І.Б. Формування професіоналізму у майбутніх викладачів іноземних мов засобами педагогічного артистизму у процесі магістерської підготовки: дис ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2014. 210 с.
2. Будянський Д.В. Формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя: навч.-метод. посібник. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2005. 164 с.
3. Зязюн І. А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посіб. Київ : Українсько-фінський ін.-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
4. Зязюн Л.І. Якого педагога потребує артистичне виховання? *Вища освіта України*. 2002. № 4. С. 117–123.
5. Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего опыта. *Педагогические сочинения в 8 тт.* Т.4. С. 235–278.
6. Педагогічний артистизм сучасного вчителя та викладача вищої школи: данина моді чи потреби часу? / Матеріали міжн. наук.-практ. конф. 26 жовтня 2012 р. / за ред. Л.М. Голубенко, О.С. Цокур. Одеса, 2012. 190 с.
7. Станиславский К.С. Работа актера над собой в творческом процессе воплощения. М.: Искусство, 1954. Т.3. 351 с.
8. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. Избр. произведения: в 5 тт. М., 1979. Т. 2. С. 427 – 628.
9. Ушинский К.Д. Три элемента школы. Избр. пед. соч.: в 2 тт. М.: Педагогика, 1971. С. 32–50.

10. Шаталов В.Ф. Точка опоры. Организационные основы экспериментальных исследований. Минск: Университетское образование, 1990. 224 с.

Електронне видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В ГАЛУЗІ ОСВІТНІХ НАУК

Укладач:

Ольга Степанівна Цокур, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов.

Шрифт Times New Roman.

Системні вимоги:

операційна система сумісна з програмним забезпеченням

для читання файлів формату PDF.

Обсяг даних 3 д.а.

Оригінал макет виготовлено в авторській редакції

вул. Фонтанська дорога, 33, м. Одеса, 65009