

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УКРАЇНСЬКА ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

**О.О. Прохорова, О.Й. Бєлей**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ  
ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ  
ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ**

**МОНОГРАФІЯ**

Харків  
2009

УДК 378.147.111  
ББК 74.580.044  
П-84

*Рекомендовано до видання рішенням Науково-технічної ради  
Української інженерно-педагогічної академії  
Протокол № 5 від 26 лютого 2009 р.*

**Рецензенти:**

- А.О. Рижанова** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Харківської державної академії культури;  
**Т.О. Дмитренко** – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

**П-84 Прохорова О.О., Бєлей О.Й.**

Теоретико-методичний аналіз формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів [ Текст ]: Монографія. Прохорова О.О., Бєлей О.Й.; УПА – Харків: НТМТ, 2009. – 136 с.

ISBN

В монографії представлено теоретико –методичний аналіз формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів. Розглянуто методику формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у процесі їх професійної підготовки у вищих навчальних закладах, в якій головним є створення умов для переорієнтації студентів з результатів навчання, на результати самонавчання і самовдосконалення.

Монографію рекомендується використовувати у процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів з метою формування в них основ індивідуального стилю педагогічної діяльності під час навчання в інженерно-педагогічних вищих навчальних закладах.

УДК 378.147.157  
ББК 74.580.25

ISBN

© Прохорова О.О.,  
© Бєлей О.Й.  
© УПА, 2009

## З М І С Т

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ОСНОВИ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ І ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ.....	7
1.1. Професіоналізм і професійна майстерність як основні цілі підготовки майбутніх інженерів-педагогів.....	7
1.2. Теоретичні засади формування у майбутніх інженерів-педагогів індивідуального стилю педагогічної діяльності.....	29
1.3. Індивідуальний стиль педагогічної діяльності студентів інженерно-педагогічного закладу освіти в контексті особистісно- орієнтованого навчання.....	59
РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО- ПЕДАГОГІЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	68
2.1. Модель індивідуального стилю педагогічної діяльності як завдання підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей .....	68
2.2. Педагогічні умови формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів.....	73
2.3. Методика формування індивідуального стилю педагогічної діяльності студентів інженерно-педагогічних спеціальностей .....	92
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	115

## УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ

- ІСПД – індивідуальний стиль педагогічної діяльності
- ІСД – індивідуальний стиль діяльності
- ПВЯ – професійно важливі якості
- ПШЯ – професійно шкідливі якості
- ЕІС – емоційно-імпрровізаційний стиль
- ЕМС – емоційно-методичний стиль
- ММС – міркуючо-методичний стиль
- МІС – міркуючо-імпрровізаційний стиль
- ВНЗ – вищий навчальний заклад
- ІОД – інформаційна основа діяльності
- ПС – педагогічна система

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Своєрідність початку ХХІ століття у вітчизняній системі освіти характеризується проявами демократичного стилю у взаємовідносинах педагогів з учнями, створенні нових концепцій освіти, підпорядкованих ідеям гуманізму. Вхід України у світове співтовариство зумовлює необхідність підвищення суспільних вимог до рівня професіоналізму і конкурентоспроможності майбутніх фахівців, які спонукають до розв'язання актуальних проблем сучасної системи професійної освіти, основними завданнями якої є формування конкурентноздатної особистості, спроможної адаптуватися до інноваційних змін.

Сучасному суспільству потрібен викладач з іншою типологічною структурою особистості, який був би спроможний до саморозвитку і самовизначення в різноманітних складних ситуаціях, міг би чітко визначати свою соціальну роль у професійній діяльності, бути відкритим до прийняття професійного досвіду інших, спроможним до рефлексії та психологічно готовим до виконання професійної діяльності і використання освітніх нововведень. Основною запорукою успішності інноваційних змін у професійній освіті є наявність індивідуального стилю діяльності майбутнього педагога у роботі з тими, хто навчається. Індивідуалізація процесу навчання сприятиме формуванню у майбутніх фахівців, у т.ч. майбутніх інженерів-педагогів, індивідуального стилю діяльності. Для цього необхідно створити відповідні педагогічні умови, які б дозволили у процесі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах розкрити їх індивідуальний потенціал, професійні й особистісні потреби, інтереси, здібності.

Цьому сприяють закони України «Про професійно-технічну освіту» (1998), «Про вищу освіту» (2002), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Основні напрями реформування професійно-технічної освіти України (1996), Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти України (2004). Тому актуальним є інтерес до реалізації процесів самовиховання і самонавчання в системі підготовки педагогічних кадрів.

Розвиток суспільства вимагає коригування завдань, які стоять перед сучасною системою вищої освіти і зумовлює необхідність створення технологій, яким притаманні, на відміну від традиційних, реальні можливості для здійснення ідей гуманізму через професійну самоосвіту майбутніх фахівців, які ґрунтуються на засадах особистісно-орієнтованого навчання.

Психологічні основи особистісно-орієнтованого навчання розкриті в роботах Л.С. Виготського, А.Н. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна; одержали свій подальший розвиток у роботах П.Я. Гальперина, В.В. Давидова, И.А. Зимньої, И.С. Якиманської.

Основні аспекти підготовки та діяльності інженера-педагога знайшли

відображення у дослідженнях С.Ф. Артюха, А.Т. Ашерова, С.Я. Батишева, А.П. Беляєвої, О.Т. Маленка, Н.Г. Ничкало, А.І. Пастухова, Е. Нероби. Конкретні аспекти досліджували: В.Б. Бакатанова (відбір на навчання у інженерно-педагогічному вищому навчальному закладі); В.С. Безрукова, О.Е. Коваленко (педагогічне та дидактичне проектування в процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів); С.П. Бочарова, Е.Ф. Зеєр (психологічна підготовка студентів інженерно-педагогічного вищого навчального закладу); І.Б. Васильєв, Н.В. Кузьміна (структура професійно-педагогічної компетентності інженера-педагога); С.О. Гура (адаптація до навчання в інженерно-педагогічному вищому навчальному закладі); Т.А. Дев'ятьєрова (індивідуалізація навчання майбутніх інженерів-педагогів); О.М. Кириченко (формування творчих умінь майбутніх інженерів-педагогів); Л.Г. Копалова (роль і місце здібностей в інженерно-педагогічній діяльності); О.А. Макаренко (підготовка майбутніх інженерів-педагогів до виховної діяльності в закладах профтехосвіти); О.І. Щербак (концептуальні засади та стратегія розвитку інженерно-педагогічної освіти) тощо.

Вивчення психолого-педагогічних джерел, нормативно-правових документів системи професійної освіти, аналіз сучасного стану проблеми формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів надало можливість виявити суперечності, які негативно позначаються на кінцевому результаті їх підготовки, зокрема: між вузькою спеціалізацією знань і достатньо широким профілем загальнометодологічної підготовки; між сталими вимогами діючих освітніх концепцій до підготовки майбутніх інженерів-педагогів і реальними потребами суспільства; між відновленням швидкими темпами знань, технологічною інтенсифікацією освіти й обмеженням можливостей засвоєння все більш зростаючого обсягу знань; між індивідуалізацією освіти, необхідністю збільшення термінів підготовки й обмеженням витрат на освіту щодо підготовки майбутніх інженерів-педагогів з урахуванням потреб ринкової економіки.

Подолання зазначених суперечностей потребує застосування нових технологій з урахуванням вітчизняного і міжнародного досвіду щодо розв'язання проблеми формування й розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності у студентів інженерно-педагогічних вищих навчальних закладів. Водночас, питання формування індивідуального стилю педагогічної діяльності як визначального компонента професіоналізму інженера-педагога у студентів ще залишаються поза увагою дослідників; у практиці їх підготовки відсутня спеціальна методика її формування.

# РОЗДІЛ 1

## ОСНОВИ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ І ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

### *1.1. Професіоналізм і професійна майстерність як основні цілі підготовки майбутніх інженерів-педагогів*

У сучасній вітчизняній системі освіти та в її складовій – інженерно-педагогічній освіті на початку третього тисячоліття існує цілий комплекс актуальних і серйозних проблем, зумовлених соціально-економічними перетвореннями в суспільстві, інформаційно-технологічною революцією та, відповідно, динамічністю змін у сфері праці як на міжнародному, так і на державному рівнях.

Різні варіанти концепцій "індустріального", "постіндустріального", "технотронного" суспільства, які існували в недалекому минулому, висували як ключове й вирішальне положення про науково-технічну оснащеність суспільства. На цій підставі основна проблема вбачалась тільки у визначенні деяких пріоритетів у розвитку техніки. Сьогодні ж провідне місце серед найважливіших чинників розбудови виробництва посідає працівник з його здібностями, знаннями, навичками, досвідом, професійно важливими якостями та властивостями особистості.

Як зазначає академік Н. Ничкало, обґрунтованим є положення про те, що "без адекватної освіти, яка створює критичну масу кваліфікованих та освічених людей, жодна країна не в стані забезпечити реально сталого розвитку на ендогенній основі" [235, с. 4]. Якщо техніка та технологія становлять стрижень сучасної цивілізації, то освіта і професіоналізм у науково-технічній сфері є невід'ємною складовою культури. Попри всі перешкоди й суперечності, як зазначає Г. Балл, "у світі набирає силу тенденція взаємопроникнення цивілізації та культури, яка виражається в "окультуренні", посиленні інтелектуальних, творчих, особистісних, діалогічних начал у функціонуванні суспільного виробництва та сфери освіти як основного механізму підтримання цивілізації та її оновлення, а з іншого боку – в активнішому застосуванні засобів сучасної цивілізації у процесі функціонування й творення культури і залучення до цього процесу як найбільшого числа людей" [37, с.10].

У сучасній Україні, на думку С. Сисоєвої, "актуальними проблемами педагогіки професійної освіти є: визначення концептуальних підходів до розробки психолого-педагогічних засад технологій навчання у розвитку професійної компетентності педагогів, розробка і теоретичне обґрунтування змісту і структури особистісно орієнтованих педагогічних технологій; виявлення психолого-педагогічних умов ефективного їх функціонування в умовах неперервної професійної освіти" [286, с. 250]. На цьому наголошується в законах України "Про професійно-технічну освіту" (1998) та "Про вищу освіту" (2002).

Особливої важливості набувають положення, викладені в Концепції педагогічної освіти, розробленій під керівництвом академіка І. Зязюна, в цільовій комплексній програмі "Вчитель" [315], а також основні шляхи роботи з педагогічними кадрами, окреслені в Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття) [99]. Йдеться про новий ціннісний підхід, який передбачає забезпечення неперервності в усіх ланках навчання, створення необхідних умов для доступу кожного педагога до оволодіння новими знаннями, цінностями, відносинами, компетенціями та вміннями. У зв'язку з цим в Україні набувають особливої актуальності дослідження проблем андрагогіки, педагогіки праці, акмеології, формування професійної культури, етики, потреби у постійному самовдосконаленні, професійній творчості та соціальній відповідальності [232, с. 13].

Помітною подією в історії освіти в Україні стало прийняття Кабінетом Міністрів України Державної програми "Вчитель" (Постанова КМУ від 28 березня 2002 р., № 379) [315]. У ній констатується необхідність вдосконалення системи підготовки педагогічних працівників для професійно-технічних закладів. Мережа спеціалізованих вищих навчальних закладів, що забезпечують підготовку викладачів, майстрів виробничого навчання та педагогів професійного навчання за галузями виробництва та сферами діяльності, ще недостатня.

Щодо неврегульованості питань прогнозування потреби в педагогічних працівниках, визначення обсягів державного замовлення на їх підготовку спостерігається міжрегіональна диспропорція в обсягах підготовки педагогів, не відпрацьовано механізм інформування випускників про наявність вакансій у навчальних закладах тощо.

Сучасний розвиток суспільства вимагає подальшого вдосконалення системи базової та неперервної післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників, які за своїм потенціалом спроможні компенсувати дефіцит компетентності і на управлінському, і на викладацькому рівнях.

В інженерно-педагогічній освіті (в країнах СНД – професійно-педагогічній освіті) важливо враховувати *загальні принципи* системи педагогічної освіти в Україні, обґрунтовані в Концепції педагогічної освіти, зокрема: відповідність освіти потребам особи, суспільства, держави; пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей у формуванні педагога; цілісність у формуванні особистості педагога як гідного громадянина України; фундаменталізація професійної підготовки; гуманістична спрямованість; демократизм; випереджувальний характер; ступеневість; неперервність; варіативність; інноваційність; відкритість досягненням вітчизняної та світової науки, культури, освітньої практики [163].

Наукові принципи сучасної системи неперервної професійної освіти, шляхи її практичної реалізації, психолого-педагогічні дослідження різноманітних аспектів її функціонування, проблеми особистісного розвитку людини глибоко розглядаються І. Зязюном, Н. Ничкало, С. Гончаренком, Г. Баллом, В. Семиченко, С. Сисоевою, О. Пехотою, Л. Пуховською та іншими



дослідниками в роботі "Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи" [226].

Американський дослідник Л. Траутнер зазначає, що кожна філософія навчання має включати стрижневу резонуючу концепцію людини, а німецький філософ Отто Больнов вважає також важливим формуючим потенціалом людини емоційну сферу, звертає особливу увагу на значення настрою [Цит. по 1, с. 32].

В Україні сьогодні утверджується педагогічна думка, що незалежно від існуючих форм організації навчального процесу та професійних функцій, які виконує педагог, роботу навчального закладу потрібно організувати таким чином, щоб той, хто навчається, був у центрі уваги суб'єктів процесу підготовки, тобто повинно бути супроводження учня у процесі навчання. При цьому змінюється роль педагога професійного навчання (викладача і майстра виробничого навчання), зміст виконання традиційної функції як головного джерела знань. Він стає організатором, який допомагає учню (слухачу) здобувати знання із різних джерел інформації. Навчальний процес при цьому має відповідати потребам тих, хто навчається, сприяти впровадженню різних форм навчання, а також самостійної роботи.

Важливим є обґрунтоване І. Зязюном положення про те, що "включення у навчальний процес не лише пізнавальної, але й почуттєво-особистісної сфери є основною тенденцією вибудови учіння на основі цілісного особистісного досвіду" [123, с. 5]. Якщо розгляд проблеми настрою продовжити у просторі інженерно-педагогічної освіти на усіх етапах учіння, то стане зрозумілою її важливість для процесу розвитку професійної компетентності педагогів закладів профтехосвіти. Чим більше задоволення отримує педагог, тим сильнішою є його потреба реалізувати себе як професіонала, тим більше він зацікавлений у професійному розвитку. Проблема включення у навчальний процес почуттєво-особистісної сфери залишається актуальною для кожного педагогічного колективу, зокрема для формування таких рис педагогів, як професіоналізм, відповідальність, що перебувають на емоційно-інтуїтивному підґрунті.

Досвід свідчить, що і базова, і післядипломна освіта, орієнтовані на розвиток професійної компетентності педагога, здійснюється ефективно лише за умови створення в колективі позитивного психологічного клімату, рівноправного партнерства, спільної розвиваючої діяльності педагогів навчального закладу і методистів та керівників. Тому важливого значення набуває концепція педагогічної взаємодії, з'ясування значущості емоційного і духовного в людині, морально і етично досконалого відношення між людьми у розвитку категорії спілкування [1].

У цьому зв'язку в педагогічних дослідженнях відбулося зміщення акценту з пізнавальних на практичні та духовні моменти світосприйняття, що сприяло актуалізації понять "цінність", "компетентність", "професіоналізм", "професійна майстерність".

Суттєвою підставою для модернізації професійної освіти послужили основні критичні *протиріччя еволюції* всієї системи освіти. Основними серед

них виділено такі протиріччя: між вузькою спеціалізацією знання й широким профілем необхідної загальнометодологічної підготовки; сталими вимогами діючих освітніх концепцій і реальними потребами суспільства; відновленням швидкими темпами знань, технологічною інтенсифікацією освіти й обмеженням можливостей засвоєння все більш зростаючого обсягу знань індивідом; індивідуалізацією освіти, необхідністю збільшення термінів підготовки й обмеженням можливостей витрат на освіту [119].

Аналіз причин і факторів, що спонукують до зрушення в професійній освіті від кваліфікаційного підходу до компетентнісного, проведений В. Байденком [30; 31], Е. Зеєром [113], І. Зимньою [117], А. Марковою [199], Ю. Татуром [300],

В. Шадриковим [319], С. Шишовим [329] та іншими вченими в галузі педагогіки і психології, дозволив нам систематизувати й акцентувати увагу на таких найбільш важливих *тенденціях*:

- принципів зміни майже в усіх професіях;
- поява нових професій;
- зростання ролі горизонтальної мобільності протягом трудового життя;
- професіоналізації вищої освіти (стирання граней між класичними академічними й прикладними професіями);
- упровадження "ринкових механізмів" у вищу професійну освіту;
- нарощування горизонтальної ієрархії організацій;
- децентралізація економічної відповідальності й відповідальності за якість роботи;
- активізація малого підприємництва;
- формування й розвиток адекватної системи професійної освіти всіх рівнів і щаблів, що дозволяє забезпечувати "освіту протягом всього життя";
- посилення ролі й ускладнення завдань "особистісного розвитку" "уміння на все життя");
- зміна стилів життя на всіх рівнях суспільства: глобальному, соціальному, організаційному, індивідуальному;
- розширення фактору динамізму й невизначеності.

Дані тенденції виражаються в тому, що посилення когнітивних й інформаційних основ сучасного виробництва не пояснюється традиційним поняттям професійної кваліфікації. Більш важливим стає поняття професійної компетентності. Новий тип економіки ставить нові вимоги до випускників вищих навчальних закладів (ВНЗ), серед яких все більший пріоритет одержують вимоги системно організованих інтелектуальних, комунікативних, рефлексивних та моральних якостей, таких, що дозволяють успішно організовувати діяльність у широких соціальних, економічних і культурних контекстах.

Переважає більшість науковців визнає, що необхідна розробка нової моделі підготовки фахівців, що дозволить розвивати людські якості й етику відносин між ними: "Знання, які розділені на окремі предмети й дисципліни, призводять до штучного поділу окремих підходів до них. У результаті університети випускають інженерів, що не представляють соціальних наслідків

свої роботи, лікарів, не знайомих із психологією людини, – лікування таких лікарів найчастіше викликає психосоматичні захворювання. Що стосується економістів, то чи дозволяє рівень їхньої підготовки зрозуміти, що їхня діяльність не є нейтральною, а впливає на стан суспільства в цілому?.." [262].

У програмному документі ЮНЕСКО "Вища освіта в XXI столітті" відзначається, що нові умови в сфері праці впливають на цілі викладання й підготовки в галузі вищої освіти. Просте розширення змісту навчальних програм і збільшення робочого навантаження на студентів навряд чи можуть бути реалістичним рішенням. Тому перевагу варто віддавати предметам, які розвивають інтелектуальні здібності студентів, дозволяють їм розумно підходити до технічних, економічних і культурних змін і розмаїтості, надають можливість здобувати такі якості, як ініціативність, дух підприємництва й пристосовність, а також дозволять їм більш впевнено працювати в сучасному виробничому середовищі [264].

Загальний вектор економічного розвитку XXI століття – "інтелектуалізація машин" і "дематеріалізація" праці не веде до витиснення явища й категорії кваліфікації, а робить кваліфікацію недостатньо адекватною мірою для проектування результатів вищої освіти. У компетентнісному підході закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти, сформованого "від результату" ("стандарт на виході") [30].

Мова йде не про скасування поняття "кваліфікація", а про недостатність його для опису нового інтегрованого результату освіти.

Питання про компетентність і кваліфікацію – це питання про цілі освіти, які виступають активним ядром норми якості освіти і, відповідно, її стандартів.

Кваліфікаційний підхід припускає, що професійна освітня програма погоджується, як правило, з об'єктами (предметами) праці, співвідноситься з їхніми характеристиками й не свідчить про те, які здатності, готовності, знання й відносини оптимально пов'язані з ефективною життєдіяльністю людини в багатьох контекстах.

Компетентнісний підхід дозволяє:

– перейти в професійній освіті від її орієнтації на відтворення знань до застосування й організації знань;

– "зняти" диктат об'єкта (предмета) праці (але не ігнорувати його) [310];

– покласти в основу стратегію підвищення гнучкості на користь розширення можливості працевлаштування й виконуваних завдань;

– покласти в основу міждисциплінарно-інтегровані вимоги до результату освітнього процесу;

– погодити більш тісно цілі освіти із ситуаціями застосовності (використовуваності) у світі праці;

– орієнтувати людську діяльність на нескінченну розмаїтість професійних і життєвих ситуацій.

Сучасний напрям, іменований системно-діяльнісним підходом до моделювання особистості фахівця [289; 292], може розглядатися як досить близький до компетентнісного підходу. Радянський досвід моделювання освіти фахівця стосувався не тільки його професійної діяльності, а й виконання

випускниками соціальних ролей. Сучасність вимагає від них не готовності до успішного складання іспиту з певного предмета, а готовності до конкурентноздатного життя. Змінюються позиції мети і засобів освіти. Зокрема, знання, вміння і навички переходять із підсумкових у розряд проміжних цілей. Класичної тріади "знання-уміння-навички" сьогодні недостатньо для характеристики результату освітнього процесу.

*Компетентнісний підхід* – це пріоритетна орієнтація на досягнення навченості, самовизначення, самоактуалізації, соціалізації і розвитку особистості студента. Як інструментарій для досягнення позначених цілей виступають такі "нові освітні конструкти" як компетенції, компетентності й метапрофесійні якості, введення в професійну освіту яких було науково обґрунтовано науковцями країн Європи в середині 80-х років ХХ-го сторіччя (Д. Мертенс, Б. Оскарсон, А. Шелтен, Р. Бадер, Саймон Шоу [цит. по 369] й ін.).

В. Шадриковим компетентність розуміється як володіння певними знаннями, навичками, життєвим досвідом, що дозволяє судити про що-небудь, робити або вирішувати що-небудь [319]. Згідно із І. Зимньою, компетентність – це досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, що ґрунтується на знаннях і є інтелектуально й особистісно обумовленим [117]. Ю. Татур визначає компетентність як якість людини, яка завершила освіту певного щабля, що виражається у готовності (здатності) на її основі до успішної діяльності [300]. Компетентність проявляється в діяльності людини, але виконання дій неможливо без сукупності знань, що визначають можливість свідомого вибору операцій для досягнення мети конкретної дії й правильного здійснення цієї дії. У всіх наведених визначеннях автори виходять із того, що компетентність припускає наявність у фахівця значного обсягу знань у певній області, умінь актуалізувати в потрібний момент накопичені знання й використовувати їх у процесі реалізації своїх професійних функцій.

Щодо "професійної компетентності», то, на думку Е. Зеєра, вона являє собою сукупність професійних знань і володіння способами виконання діяльності [113]. А. Маркова підходить до визначення цього терміна ширше і розрізняє два види професійної компетентності: спеціальну (володіння власною професійною діяльністю, володіння здатністю проектувати свій подальший професійний розвиток) і соціальну (володіння спільною професійною діяльністю, володіння соціальною відповідальністю за результати своєї професійної праці) [202].

О. Дорофєєв, розглядаючи професійну компетентність як показник якості освіти, виділяє такі основні її сторони [104]:

– актуальна кваліфікованість (знання, уміння й навички з професійної галузі, здатності продуктивного володіння сучасними комп'ютерними інформаційними технологіями);

– володіння методами техніко-економічного, екологічно орієнтованого аналізу виробництва з метою його раціоналізації;

– когнітивна готовність (уміння на діяльнісному рівні опанувати нові знання, здатність до успішного пошуку й освоєння уміння вчитися й учити

інших);

– комунікативна підготовленість (володіння рідною й іноземною мовами, володіння комунікативною технікою й технологією, знання ділової етики професійного спілкування й керування колективом, уміння вести дискусію, мотивувати й захищати свої рішення);

– креативна підготовленість (здатність до пошуку принципово нових підходів до вирішення відомих завдань або постановка й вирішення принципово нових завдань як у професійній сфері, так і в суміжних галузях);

– розуміння тенденцій і основних напрямків розвитку професійної галузі в сполученні з духовними, політичними, соціальними й економічними процесами;

– потреба, прагнення й готовність до професійного вдосконалювання;

– стійкі й такі, що розвиваються, професійно значимі особистісні якості (відповідальність, цілеспрямованість, рішучість, толерантність, вимогливість і самокритичність).

Автор підкреслює, що затребуваність тієї чи іншої якості професійної компетентності визначається місцем фахівця в посадовій ієрархії, що, у свою чергу, пов'язано зі стажем роботи за спеціальністю і загальним виробничим стажем, відповідністю галузі й типу трудової діяльності, напрямку навчання й отриманої спеціальності.

І. Васильєв у такий спосіб визначає співвідношення компетенції та компетентності в процесі професійної діяльності [60]. Компетенція належить посаді, а компетентність – конкретному працівникові (фахівцеві). Ним виведено три варіанти відповідності компетентності й компетенції в професійній діяльності.

У першому варіанті – компетентність нижче компетенції. У цьому випадку працівник не може займати певну посаду через відсутність необхідних професійних знань, умінь і навичок в обсязі, що вимагається певною посадою. Даний стан називається професійною (службовою) невідповідністю. Працівник має потребу в професійній додатковій підготовці або підвищенні кваліфікації.

У другому варіанті – компетентність відповідає компетенції. Такий стан свідчить про повну професійну (службову) відповідність.

У третьому варіанті – компетентність перевищує компетенцію. Дана ситуація характеризується неможливістю професійної самореалізації особистості в рамках даної посади. Досягнутий рівень компетентності вимагає надання нової посади та документального оформлення його у вигляді присвоєння відповідного розряду, класу, категорії.

Наведені варіанти відповідності компетенції й компетентності ще раз вказують на необхідність підготовки майбутніх фахівців, що базується на компетентнісному підході.

Сутність професійної компетентності майбутніх педагогів трактується вченими з урахуванням специфіки педагогічної діяльності.

М. Семенова, беручи за основу спрямованість особистості, під професійною компетентністю майбутніх педагогів розуміє якісну характеристику особистості майбутнього педагога як суб'єкта професійної

діяльності, що проявляється в гностичному, процесуальному, комунікативному, особистісному, творчому й рефлексивному компонентах, інтегрованих у досвіді практичної діяльності [279]. Вона проаналізувала велику кількість підходів до тлумачення професійної компетентності педагогів і простежила трансформацію цього поняття відповідно до змін, що відбуваються в суспільстві, освіті та науці. У результаті М. Семенова виділяє два основних підходи у тлумаченні даного поняття. Представники діяльнісного підходу (Л. Міщенко, С. Ожегов, В. Сластьонін, Г. Коджаспірова,

Н. Кузьміна та ін.) виділяють як основні критерії компетентності рівень підготовленості та кваліфікації фахівця, що виявляється в поєднанні знань, умінь і досвіду. Особистісно-діяльнісний підхід представляють вчені (Б. Гершунський,

Л. Лаптев, Г. Менлибекова, Б. Кенжебеков, Е. Рубінштейн, С. Фермо та ін.), які визначають компетентність як сукупність особистісних якостей, можливостей і кваліфікації, що включає в себе знання й уміння.

У всіх представлених визначеннях акцентується увага на тому, що професійна компетентність передбачає володіння на досить високому рівні власно професійною діяльністю в певній галузі, здатність нести професійну відповідальність за результати своєї праці, уміння професійно спілкуватися й проектувати свій подальший професійний розвиток, а також включає й професійно значимі особистісні якості.

З огляду на інженерно-педагогічну основу професійно-педагогічної освіти вважаємо за необхідне проаналізувати погляди науковців на *інженерну професійну компетентність*. Зокрема, О. Дорофєєв вважає, що – це [101]:

1. Актуальна кваліфікованість (знання, уміння й навички із професійної галузі, здатності продуктивного володіння сучасними комп'ютерними інформаційними технологіями, необхідні й достатні для здійснення професійної діяльності).

2. Когнітивна готовність (уміння на діяльнісному рівні освоювати нові знання, новий інструментарій, нові інформаційні й комп'ютерні технології, виявляти інформаційну недостатність, здатність до успішного пошуку й освоєння та використання необхідної й достатньої наукової інформації, уміння вчитися й навчати інших).

3. Комунікативна підготовленість: володіння рідною й іноземною мовами, в тому числі здатність застосовувати понятійний апарат і лексику базових і суміжних наук і галузей, володіння комунікативною технікою й технологією, знання основ патентознавства, авторського права, правової сфери трудових відносин, ділової етики професійного спілкування й керування колективом, уміння їх застосовувати при оптимальному сполученні демократичності й авторитаризму, вести дискусію, мотивувати й захищати свої рішення на основі вміння артикуляції – вербального, образного або іншого вираження сутнісного змісту у формі або вигляді, що адекватно сприймається в професійному середовищі референтною групою.

4. Володіння методами техніко-економічного, екологічно-орієнтованого аналізу виробництва з метою його раціоналізації й гуманізації.

5. Креативна підготовленість, тобто здатність до пошуку принципово нових підходів до вирішення відомих завдань або постановка й вирішення принципово нових завдань як у професійній сфері, так і в суміжних областях.

6. Розуміння тенденцій і основних напрямків розвитку професійної галузі й техносфера в цілому в купі з духовними, політичними, соціальними й економічними процесами.

7. Усвідомлене позитивне ставлення до інженерної діяльності як роду занять, зокрема, у рамках конкретної інженерної спеціальності, потреба, прагнення й готовність до професійного вдосконалювання, корпоративна самоідентифікація й позиціонування. Стійкі й такі, що розвиваються професійно значимі особистісні якості, такі, як відповідальність, цілеспрямованість, рішучість, толерантність, вимогливість і самокритичність при досить високій самооцінці.

До інших аспектів професійної компетентності, які мають в теорії пріоритетний характер, віднесені:

– володіння додіяльнісною потенційною креативністю, що актуалізується в освоєній професійній діяльності у вигляді соціально значимої творчої активності, як необхідною суб'єктивною умовою творчості;

– володіння на достатньому рівні творчими процедурами породження принципово нового знання, неформальними вміннями проектування (у тому числі конструювання) нових пристроїв і систем, де частка поза логічних (інтуїтивних) знань і вмінь може перевершувати логічні;

– володіння вміннями приймати відповідальні рішення – як технічні в проектно-конструкторській діяльності, так і організаційно-адміністративні;

– здатність коректувати й визначати (формулювати, ставити) мету й прийнятні шляхи (спосіб, метод, технологію) її досягнення з урахуванням моральних критеріїв;

– самоідентифікація й висока самооцінка особистої професійної компетентності, усвідомлювана як підготовленість і суб'єктна потенційна готовність (претензійність) до внутрішньо-професійної поступальної (формальної й неформальної) і межпрофесійної мобільності;

– здатність до критичної й інноваційної рефлексії стосовно власної діяльності: емоційно-моральна, морально-естетична оцінка й самооцінка, прогнозування технічних і соціальних результатів діяльності й взаємин у соціумі, регулювання й корегування власної поведінки, усвідомлення потреби самовдосконалення.

Здійснивши теоретичний аналіз даних понять, відзначимо єдність і цілісність уявлень науковців про професійну компетентність і професійно значимі якості особистості, що доповнюють один одного та виражаються терміном "*суб'єктна професійна компетентність*".

Праця інженера-педагога є багатогранною. У її структурі виділяється декілька елементів [106]: перший, пов'язаний з педагогічною інтерпретацією соціальних явищ, зі своєрідним перекладом суспільних цілей на мову педагогічних, професійно-практичних завдань; другий – це з технологізацією навчально-трудових і виховних впливів; третій – з безпосередньою

організацією цих впливів, використання навчально-виховних засобів і можливостей навчально-трудої, виробничої та позакласної діяльності, різних інформаційних і виховних впливів макро- і мікросоціального середовища; четвертий – з аналізом досягнутого результату й співвіднесенням його з висунутими цілями, з вивченням впливу безлічі факторів, а також з відомою суб'єктивністю навчально-виховних впливів.

Основним напрямком діяльності інженера-педагога є його теоретична і практична підготовка. Інженер-педагог має бути компетентним не тільки в питаннях педагогічної діяльності, а й у тій галузі господарства, для якої його готують у вищому навчальному закладі за відповідним профілем.

*Праця інженера-педагога* являє собою органічне поєднання діяльності власно педагогічної (організація навчання й виховання) і технологічної (розробка виробничо-технічної документації, забезпечення й обслуговування виробничого процесу в навчальних майстернях, створення матеріально-технічної бази лабораторій, кабінетів, освоєння нових технологічних процесів, техніки і т.ін.). Групування видів діяльності інженера-педагога, функціональний аналіз, характеристика змісту трудового процесу в кожному з них дозволяють говорити про наявність праці педагогічної, інженерно-технічної й праці робітника.

Рівень використання сучасних педагогічних технологій у професійній діяльності інженерів-педагогів є досить низьким. Це зумовлено низкою *причин*.

По-перше, недостатньою інформованістю викладачів і майстрів виробничого навчання щодо наявності нетрадиційних методик проведення теоретичних і виробничих занять, їх результативності. Адже відомо, що бібліотеки професійно-технічних навчальних закладів сьогодні, за браком коштів, майже не поповнюються сучасною науково-методичною літературою, а придбати їх на власні кошти педагог не може через низьку заробітну плату.

По-друге, недостатнім рівнем методичної підготовки педагогів.

По-третє, застарілими підходами до керівництва методичною роботою педагогів.

По-четверте, наявністю у педагогів стереотипних установок і реакцій щодо шаблонів у проведенні занять з теоретичних предметів, виробничого навчання [184, с. 24-28].

О. Кириченко у результаті дослідження на теоретичному й практичному рівнях особливостей інженерно-педагогічної освіти та їх впливу на процес формування творчих умінь майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю дійшла таких висновків:

– інженерно-педагогічна освіта – це інтегрований процес, який характеризується взаємопроникненням інженерно-технічної і психолого-педагогічної підготовки;

– можливості формування творчих умінь існують і вони можуть бути реалізовані при вивченні всіх дисциплін;

– процес формування дослідницьких умінь повинен носити систематичний характер, що охоплює всі цикли дисциплін, які вивчаються у вузі;



– найбільші можливості для розвитку творчих умінь відкриваються при вивченні спеціальних дисциплін, особливо "Конструювання одягу", "Технологія швейних виробів", "Загальна технологія виробів легкої промисловості" та інші, що пов'язані як зі змістовною стороною цих учбових дисциплін, так і з застосованими методами викладання;

– запланований і реально досягнутий рівень творчості при виконанні завдань для самостійної роботи не співпадають, що підтверджує необхідність формування у студентів творчих умінь, завдяки яким студенти в повній мірі реалізують свій творчий потенціал [146, с. 185-186].

О. Коваленко зазначає, що діяльність інженера-викладача, який працює майстром виробничого навчання або викладачем спеціальних дисциплін у професійно-технічних закладах освіти, має свої особливості, пов'язані з необхідністю вивчати ринок праці, виявляти його кадрові потреби, аналізувати діяльність будь-яких фахівців та визначати шляхи і засоби їхнього професійного навчання. Саме тому з розвитком професійної освіти постає питання вдосконалення його методичної підготовки [152].

Аналіз досліджень з проблеми методичної підготовки інженерів-викладачів свідчить, що головна увага в них приділяється виявленню змісту та принципів побудови.

Вивчення традиційної системи методичної підготовки у вищих інженерно-педагогічних закладах освіти показало, що сьогодні вона спрямована на розв'язання автономних знань і, як правило, розглядає навчальний процес поопераційно. Вона не пов'язана єдиною метою, не має чіткого змісту. Все це впливає на рівень сформованості методичних умінь студентів. Сучасний підхід до методичної підготовки визначає її як процес навчання методичної діяльності, спрямований на формування вмінь трансформувати науково-методичну інформацію у зміст освіти. Продукт методичної діяльності становлять:

1. Дидактичний проект підготовки спеціаліста певної спеціальності, який вміщує кваліфікаційну характеристику підготовки спеціаліста, навчальний план та програми професійної підготовки спеціаліста.

2. Дидактичний проект навчання за завершеною частиною програми професійної підготовки, що охоплює опис мети навчання та її характеристик, дидактичних матеріалів, навчальної літератури та засобів формування базових знань, нових знань і вмінь, засобів контролю.

На основі комплексного аналізу методичної діяльності в теорії сформульовані основні принципи побудови змісту теоретичного курсу "Методика професійного навчання", які полягають у тому, що:

– зміст методичної підготовки базується на основі відображення в ньому процесу, продукту та предмету методичної діяльності. Перелік тем визначається згідно з етапами методичної діяльності та включає методику аналізу професійної діяльності;

– конструювання тем здійснюється на основі єдиних підходів до формування методичних умінь у теоретичному та практичному навчанні з урахуванням особливостей предмета методичної діяльності (виробничих та

трудових процесів у галузі).

Головним принципом побудови змісту є єдність фундаментальних і професійних знань. Як фундаментальні знання виступають основні методичні принципи, системний підхід до аналізу предметів і явищ, сучасні педагогічні теорії, логічні закономірності та основні закони формальної логіки. Формування виконавчих дій у методичній підготовці здійснюється шляхом послідовного виконання завдань різного рівня складності. Ці завдання включають усі необхідні елементи методичних дій і спрямовані на створення дидактичних проектів на рівні фаху, дисципліни, теми [195, с. 131-132, 136-138].

О. Коваленко зазначає, що діяльність з розробки методичних матеріалів є одним з головних етапів у праці педагога. Це пов'язано з важливістю цих матеріалів у навчальному процесі, а також з наявністю великої кількості труднощів у викладачів і студентів, що зустрічаються при їхньому створенні. Особливо це стосується інженерів-педагогів, базова педагогічна освіта яких не передбачає наявності спеціальних курсів, спрямованих на формування логічного мислення. У порівнянні з підготовкою педагогів у класичних і педагогічних університетах в навчальних планах підготовки яких існує курс "Логіка", який сприяє формуванню у майбутніх педагогів культури мислення. У підготовці інженерів-педагогів не відведено часу для вивчення такого курсу тому, враховуючи це, в програму курсу "Методика професійного навчання" має бути введено розділ - "Методика розробки змістовних матеріалів", вивчення якого сприяє формуванню у студентів умінь перетворювати технічну інформацію в змістовні навчальні матеріали [154, с. 66-67].

Розвиток цивілізації привів наприкінці другого тисячоріччя до формування ідеї безперервної освіти. Саме вона протягом всього життя може адекватно й оперативно реагувати на всі прийдешні зміни демографічних, соціальних, психофізіологічних і інших параметрів людини й суспільства. В останні тридцять років безперервна освіта стала однією з центральних педагогічних тенденцій сучасного суспільства. У зв'язку з цим у вітчизняній системі професійної освіти виникає нагальна потреба організації безперервної підготовки педагогічних кадрів.

На Заході широко пропагується концепція навчання протягом усього життя LLL (Lifelong Learning). Актуальність упровадження LLL в Україні пояснюється низкою суттєвих причин, у тому числі, необхідністю створення умов для:

- ефективного розвитку національної моделі освіти, що забезпечує широкий доступ до безперервної якісної освіти на всіх її рівнях і щаблях;
- підвищення якості освіти, створення ефективної системи її моніторингу й оцінки, розробки й впровадження спадкоємних державних стандартів освіти всіх рівнів і їхнього програмно-методичного забезпечення; продовження інформатизації системи освіти й впровадження інформаційно- комунікаційних технологій;
- удосконалення системи управління освітою та її фінансування.

Теоретичному осмисленню проблем безперервної освіти присвячено низку фундаментальних досліджень таких вітчизняних і зарубіжних авторів, як С. Алфьоров [5], В. Байденко [31], Б. Гершунський [81], Т. Досанова [105], Н. Думченко [106], Н. Завалко [108], Б. Імандосова [134], Є. Калинин [136], М. Кларін [149], Г. Колтаж [158], Н. Нечаєв [227; 228].

Різнобічні аспекти дослідження феномена безперервної освіти виражаються в розробці її концепції, реалізація якої пов'язана з неминучою стратегічною перебудовою всієї освіти. Серед різних напрямів організації системи безперервної освіти в країні найбільш розробленими є підсистеми безперервного підвищення кваліфікації вчителів і керівників загальноосвітніх шкіл, а також викладачів та майстрів виробничого навчання професійно-технічної школи. Сформовані соціально-економічні умови в суспільстві кардинально змінюють характер і зміст педагогічної діяльності в системі освіти, висувають нові вимоги до професійно-педагогічних знань і вмінь викладачів, до рівня їхньої педагогічної компетентності, майстерності й мобільності.

Безперервна освіта – це процес цілеспрямованого формування цілісної, всебічно й гармонійно розвиненої особистості, що забезпечує поступальний і погоджений характер розвитку професійних здатностей і цивільних якостей людини, процес, який складається з базової й наступної освіти, що припускає на другому етапі послідовне чергування навчальної діяльності в системі спеціально створених установ із суспільно-практичною діяльністю в сфері професійної праці [226].

Система безперервної освіти являє собою комплекс державних і суспільних освітніх установ, що забезпечує організаційну й змістовну єдність, наступність і взаємозв'язок всіх ланок освіти, що спільно вирішує завдання виховання, загальноосвітньої, політехнічної й професійної підготовки кожної людини з урахуванням актуальних і перспективних суспільних потреб, що задовольняють її прагнення до самоосвіти й саморозвитку протягом всього життя [247].

Наявність різних підходів до визначення поняття "безперервна освіта" пояснюється тим, що вчені вивчають різні сторони й аспекти цього явища. Аналіз цих сторін дозволив нам більш глибоко розглянути такий складний феномен, як "безперервна освіта" і, взявши за основу формулювання О. Орлова, прийняти таке трактування розглянутого поняття: "Безперервна освіта – це цілеспрямований процес, який поєднує й гармонізує освітні впливи на всебічний розвиток людини протягом всього її життя в системі державних, суспільних і інших установ та забезпечує її загальнокультурну й професійну підготовку, виходячи із суспільних і особистих потреб і запитів" [243].

Аналіз принципів безперервної освіти дозволив виділити із всієї їхньої сукупності найбільш важливі, а саме: системності, безперервності, інтеграції освітніх структур, наступності освітніх програм.

Для підтримки необхідного рівня кваліфікації протягом усього періоду професійної діяльності інженер-педагог має потребу в постійному оперативному поповненні загальнотехнічних і спеціальних знань відповідно до

досягнень науки, техніки й технології. Основними його якостями стають: педагогічна креативність, здатність до оперативного одержання й формування в систему суми спеціальних знань і практичних навичок, уміння адаптуватися до умов діяльності, що безупинно змінюються, професійна мобільність.

Формування цих якостей педагога покликана забезпечити безперервна професійна освіта, що залучає останнім часом все більше уваги вчених і практиків.

Аналіз сучасного середовища життя й діяльності людини показує, що воно носить переважно штучний, рукотворний характер і може бути названо технологічним. Тому, у цей час технологічна підготовка розглядається цілісно як наскрізна галузь, що йде паралельно з фундаментальною освітою, перетинаючись із нею через всі щаблі безперервної освіти.

Освіта є однією з важливих складових частин загальної культури людини й суспільства. Сьогодні від рівня освіти залежить не тільки загальний рівень культури, але й економіка, і обороноздатність. Тому, щоб виявити основні риси освіти, необхідно проаналізувати особливості культури, у рамках якої розвивається сучасна освіта.

Культура – багатогранне й складне поняття. У найбільш загальному вигляді воно визначається як історично досягнутий рівень розвитку суспільства, творчих сил і здатностей людини, виражений у способах діяльності людей, а також у сукупності створюваних ними матеріальних і духовних цінностей.

Культура має матеріальну й духовну форми. Матеріальна культура містить у собі сукупність матеріальних цінностей, засобів виробництва, знарядь і предметів праці. Під духовною культурою розуміється система ідей, переконань, знань, моральних норм, якостей і властивостей людини в суспільстві.

Культурологічний підхід розвивається на основі особистісно-орієнтованої парадигми освіти і являє собою направленість освітнього процесу на становлення культурної особистості майбутнього фахівця як носія загальної та професійної культури. Культурологічний особистісно-орієнтований підхід представляє собою освіту, у центрі якої людина, яка сама творить культуру завдяки обміну духовними цінностями, створенням витворів не тільки у мистецтві, але й інших сферах професійної діяльності. Професійна культура містить у собі загальну культуру особистості. Педагог, який являється представником певної культури, невзмі транслювати її студентам. Він може тільки створювати відповідні умови, щоб ввести того, хто навчається, у культуру та допомогти йому самовизначитися в ній. Цінності культури особистості педагога мають визначатися у діалозі. Педагог невзмі нав'язувати тому, хто навчається своїх думок, але він може створити культурно-освітній простір, який сприятиме пізнанню суті культури. Таким чином, освоєння професійної культури йде шляхом засвоєння системи спеціальних знань, засобів діяльності, професійних норм, еталонів, а також шляхом творчого вибору і творчого особистісного вкладу.

Багатоаспектність поняття "культура" охоплює всі сторони діяльності людини й суспільства. Тому розрізняють політичний, економічний, правовий, моральний, екологічний, художній, інформаційний, технічний, професійний та інші види культури. Фундаментальним компонентом загальної професійної культури педагога є трудова технологічна культура, що деякою мірою є похідною від рівня технічної і технологічної освіти взагалі, здійсненої в процесі його підготовки [34; 56; 57; 98; 254; 356].

Сучасна людина живе в умовах, коли йде в минуле індустріальний етап суспільного прогресу з його екстенсивною технократичною ідеологією, де досягнення мети будь-якими засобами було основним гаслом. Новий, технологічний етап установлює пріоритет способу виробництва над його результатами. У наші дні технологія проникає в усі сфери життя – від промисловості й сільського господарства до медицини й педагогіки, дозвілля й побуту.

В узагальненому вигляді під технологічною культурою ми розуміємо рівень розвитку перетворювальної діяльності людини, виражений в сукупності досягнутих технологій матеріального й духовного виробництва, що дозволяють йому ефективно брати участь у сучасних технологічних процесах на основі гармонічної взаємодії із природою, суспільством і інформаційно - технологічним середовищем. У такому вигляді й визначенні технологічною культурою охоплюється вся сфера діяльності людини в сучасному суспільстві.

Технологічна культура, будучи одним з типів універсальної культури, впливає на всі сторони життя людини й суспільства. Вона формує технологічний світогляд, в основі якого лежить система технологічних поглядів на природу, суспільство й людські погляди на природу, суспільство й людину. Складовою частиною її є технологічне мислення, пов'язане з узагальненим відбиттям індивідом науково-технологічного середовища й розумовою здібністю до перетворювальної діяльності.

Складовою частиною технологічної культури є також технологічна естетика, що виражається в дизайнерських знаннях, уміннях і здатностях здійснювати перетворювальну діяльність за законами краси.

Технологічна культура впливає на завдання й зміст освіти підростаючого покоління. У системі загальної освіти здійснюється й технологічна підготовка учнів, метою якої є формування технологічної культури й готовності до перетворювальної діяльності з використанням наукових знань.

Тому загальними завданнями технологічної освіти на сьогодні є: забезпечення учнів технологічними знаннями, формування технологічних умінь і навичок, виховання технологічно важливих якостей особистості. У даному зв'язку представляється доцільним розглянути зміст технологічних знань і технологічних умінь, необхідних людині в умовах розвитку ринкової економіки й, відповідно, пропонованих вимог до фахівця в умовах ринку праці.

Технологічні знання – це результат процесу пізнання сучасного технологічного світу та його адекватне відбиття у свідомості людини у вигляді понять, уявлень, суджень і умовиводів. Тим, хто навчається, необхідно знати базові технологічні поняття: технологія, технологічне середовище,

технологічний процес, способи підвищення перетворювальної діяльності й ін. Крім того, вони повинні мати уявлення про прогресивні технології матеріального й духовного виробництва та основні форми життєдіяльності людини.

Технологічні вміння – це освоєні людиною способи перетворювальної діяльності на основі придбаних наукових знань. До них відносяться вміння планувати свою діяльність, прогнозувати й оцінювати її результати й ефективність, самостійно добувати необхідні знання, виконувати проектні планові графічні роботи, здійснювати дизайн-аналіз технологічного середовища, місця й середовища проживання робітника, визначати свою професійну придатність.

Технологічно важливі якості – це властивості людини, які необхідні їй для успішного оволодіння перетворювальною діяльністю. До них можна віднести такі якості, як високий професіоналізм, заповзятливість, професійна мобільність, творча активність, висока відповідальність й дисциплінованість, потреба в постійному вдосконалюванні своїх професійно-технологічних знань і вмінь, що в узагальненому вигляді представляє компетентність.

*Технологічна підготовка* – це процес творчого, активного придбання тим, хто навчається, технологічних знань, умінь, навичок і особистісних якостей з метою формування технологічної культури, що виражається в готовності до перетворювальної діяльності на науковій основі.

У сучасних умовах професійна компетентність виступає як показник якості освіти, коли якість навчання є рушійною силою технологічного й суспільного прогресу, а гарантія якості здобуває свої власні актуальні аспекти, що впливають на зміни освітніх стандартів і навчальних програм. Вона стає основним фактором, що визначає механізми й процесуальні характеристики навчального процесу, впливає на забезпечення відповідності освітнього продукту діючим стандартам освіти. Постійна мобілізація персоналу, ріст свідомості й прагнення до вдосконалювання сприяють забезпеченню якості. Сьогодні гарантія якості досягається більшою мірою через стратегії оцінки, чим через контроль відповідності на випуску. Проблема гарантії якості висуває на передній план завдання професіоналізації персоналу навчальних закладів й підвищення якості всього освітнього процесу, здійснюваного висококваліфікованими викладачами, а також його інтеграції в загальну реалізацію сучасної освітньої стратегії.

Суспільство, ринок товарів, послуг і праці характеризуються швидкими темпами змін. Це одна з умов розвитку ринкової економіки. Стилi життя на різних рівнях – глобальному, соціальному, організаційному і індивідуальному – постійно піддаються змінам, які вимагають, щоб індивіди й організації здобували відповідні нові знання, підходи й навички, які забезпечували б їхню готовність до систематичних змін і здатність опановувати нові підходи, необхідні як у трудовому, так і в соціальному житті. Ця потреба в умовах систематичної зміни підходів має багаторівневий характер.

На глобальному рівні політичні перетворення, зниження торгівельних бар'єрів, ріст значення інформаційних і комунікаційних технологій, більш

високі темпи старіння технологій і товарів, інтернаціоналізація, а також вплив масивних потоків міжнародних капіталів породжують набагато більші можливості, але також і більший ступінь невизначеності й складності, і викликають нестаток у нових особистих і міжособистісних навичках.

На рівні суспільства – необхідність державних витрат, приватизація, дерегулювання, створення ринкових механізмів у сфері виробництва товарів і суспільних послуг, нові форми управління, включаючи неурядові, ріст використання ділових методів у всіх сферах життя, заклопотаність збереженням навколишнього середовища, вплив прав жінок – все це створює для індивідів високу міру невизначеності, що робить затребуваними нові типи особистісної, цивільної й соціальної компетентності.

На організаційному рівні – скорочення розмірів організацій, децентралізація, передача робіт зовнішнім виконавцям, постачальницькі партнерства й стратегічні союзи, мобільність капіталу, вплив комп'ютерів і програмного забезпечення, попит на гнучку робочу силу й мобільність персоналу, а також активізація індивідуального підприємництва, малого й середнього бізнесу вносять свій внесок у створення клімату зі зростаючою невизначеністю, що породжує потребу в додаткових знаннях, уміннях і навичках.

На індивідуальному рівні – людина в робочому середовищі зіштовхується з більшою невизначеністю з точки зору кар'єри, професії, роботи, з імовірністю часткової й контрактної зайнятості, з посиленням територіальної мобільності, перспективами самостійного забезпечення зайнятості в певні періоди, зі зрослим навантаженням на роботі, розширеною відповідальністю й стресом. Щодо індивідуального підходу підготовки майбутніх фахівців, то він дуже близький до особистісного, але відрізняється у деяких аспектах. Можливо виділити два значення. Перше – індивідуальність розглядається як несхожість однієї людини із другою. Ця несхожість виявляється у рисах характеру та темпераменту, у специфіці інтересів, потреб особистості. Це є найбільш традиційне розуміння індивідуальності, відповідно до якого індивідуальний підхід – це урахування індивідуальних особливостей студентів у процесі виховання і навчання, а також їх загальних і спеціальних задатків, інтересів та потреб.

Друге значення індивідуального підходу базується на розумінні індивідуальності як унікальної особистості, на неповторній своєрідності її психіки. Індивідуальність виступає як внутрішня цілісність та відносна самостійність особистості, спроможність активно діяти та своєрідно проявляти себе на основі розкриття внутрішніх духовних сил та творчого потенціалу. Крім того, на неї тиснуть проблеми скорочення соціального захисту з боку держави, необхідність самостійно піклуватися про пенсійне забезпечення, відповідати за володіння речами й керування особистими позиками. Як споживач вона стикається з обсягом інформації, що все більше розширюється, та з більшою відповідальністю за індивідуальний вибір, включаючи вибір освітніх програм.

Сьогодні в науковій літературі багато говориться про формування професіоналізму в різних видах діяльності. Шляхи формування

професіоналізму можуть бути різними. Отже, самореалізація особистості найбільше плідно здійснюється в професійній діяльності, тому що саме професійна діяльність дає максимальні потенційні можливості одночасного й найбільш повного задоволення всіх основних потреб особистості (потреби у соціальному визнанні, самоповазі, безпеці й т.ін.). Саме формування людської особистості значною мірою відбувається в ході професійної діяльності та під її впливом.

В останні десятиліття дослідження особистості професіонала ведуться у двох напрямках [34].

По-перше, велика кількість робіт присвячена вивченню окремих індивідуально-психологічних особливостей особистості в праці. З експериментальної точки зору простіше здійснити поглиблене вивчення однієї або декількох рис особистості, простежити прояв цієї властивості в професійній діяльності, її вплив на процес і результати роботи, ніж досліджувати цілісну особистість. Роботи цього напрямку йдуть від запитів практики й присвячені певному виду професійної діяльності. У цьому випадку дослідник найчастіше опирається на концепцію професійно важливих якостей (ПВЯ) особистості. Для кожного виду діяльності набір ПВЯ може бути досить специфічний. Посилена увага до певної якості особистості дозволяє розробляти практичні рекомендації з урахуванням корекції й цілеспрямованого формування цієї властивості в професійній діяльності.

Другий напрям – вивчення цілісності особистості. Роботи з цього напрямку є комплексними дослідженнями, що розглядають цілісний комплекс ПВЯ, їхній взаємозв'язок і взаємовплив у процесі конкретної професійної діяльності.

Доцільність синтетичного підходу до дослідження особистості професіонала підкреслювалася ще в 1930-ті рр. С. Геллерштейном. Він відзначав, що психологічне вивчення професій повинне прагнути охопити всю сукупність властивостей особистості в їх найбільш характерному сполученні [80].

Особливо виділяється в цій низці наукова праця А. Маркової "Психологія професіоналізму" (1996), в якій найбільш повно й всебічно розглянуте цілісне системне розуміння професіоналізму, виділені складові професіоналізму – його мотиваційна й операціональна сфери, намічені критерії, рівні, етапи, шаблі просування працівника до професіоналізму, визначені фактори, що сприяють і перешкоджають професійному росту. Сьогодні все більша частина фахівців схиляється до думки, що особистісний підхід – це не просто урахування індивідуальних особливостей особистості в професійній діяльності, але, насамперед, вивчення шляхів становлення цілісної особистості професіонала. Від того, яке визначення професіоналізму дає дослідник, які окремі риси або якості особистості він виокремлює як основні, вважає визначальними з неминучістю будуть детерміновані шляхи формування професіоналізму конкретної особистості [202].

Продуктивність педагогічної діяльності виражається у модернізації системи цілеспрямованих впливів педагога на тих, хто навчається, не тільки з



метою їх навчання та виховання, але й з метою формування в них спроможності до подальшого самовдосконалення і саморозвитку. Педагог, який виконує ряд педагогічних функцій: планування, організація, регулювання, контроль, аналіз – діє, але діє, спілкуючись з тими, хто навчається. Педагог, який планує, організує, регулює та контролює педагогічний процес, тобто управляє діяльністю іншої людини. Для педагога дуже важливим являється створення певних умов, які б сприяли розкриттю потенційних можливостей, самовихованню і саморозвитку особистості тих, хто навчається.

Організована педагогічна діяльність спрямована на виховання, розвиток та освіту тих, хто навчається, і ступінь залучення їх до педагогічної діяльності визначає її продуктивність. Тоді професіоналізм обумовлюється рефлексивністю педагогічної діяльності. У професійно-педагогічній діяльності вчені розрізняють організаційну, виховну, управлінську, перетворюючу форми. Всі вони існують у певній сукупності.

Педагог у своїй професійній діяльності не може використовувати тільки одну якусь форму, саме так, як не буває такої ситуації, коли педагог володіє одним, наприклад, авторитарним стилем діяльності. Дуже часто виникають ситуації, коли необхідно використовувати сполучення форм та різноманітних рис стилів педагогічної діяльності. Нероздільність стилів і форм педагогічного процесу сприяють всебічній підготовці тих, хто навчається, розвитку не тільки їх професійних якостей, але й особистісної сфери.

Найбільш значущим видом педагогічної діяльності є навчальна, сутність якої полягає в управлінні пізнавальними процесами тих, хто навчається, шляхом відбору, систематизації, структурування науково-технічної інформації, яка сприятиме засвоєнню теоретичних знань, практичних та інтелектуальних умінь та професійних навичок. Крім зазначених видів педагогічної діяльності, в її структурі виділяються управлінська функція, методична (полягає у вивченні, аналізі, поширенні передового педагогічного досвіду), дослідницька (яка притаманна не тільки педагогам, які займаються науковим пошуком, а й вчителям). Педагог сьогодні – це особистість, певний склад характеру, особлива порода, кожен у своєму стилі. Кожен педагог повинен постійно вивчати як весь колектив, з яким він працює, так і кожного учня, уміти адекватно застосовувати діагностичні методики, впроваджувати у навчальний процес інноваційні технології, чітко і грамотно проводити експериментальні перевірки їх ефективності. Сучасний педагог повинен не тільки мати глибокі та міцні знання, а й бути психологічно готовим до виконання професійно-педагогічної діяльності.

Таким чином, як зазначає Н.В.Гузій, забезпечення комплексної реалізації різноманітних функцій педагогічної діяльності зумовлює її продуктивність, а поліфункціональність характеризує професіоналізм педагогічної діяльності [92].

Тому, як зазначає Н.В.Кузьміна, педагогічна діяльність – множинність взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів [176].

Є. Клімов відзначає: "Без ясності в питанні про те, образ чого (якого результату діяльності) повинен утримувати у свідомості професіонал або той, хто навчається професії, або підвищує професійну кваліфікацію, ми не зможемо

розраховувати ні на гарну постановку професійної освіти, ні на гарну організацію праці, ні на розумне проектування кожною людиною своїх чергових кроків на професійному життєвому шляху, ні навіть на гарне взаєморозуміння людей у суспільстві (одним може здаватися, що інші "нічого не роблять", "сидять", "гуляють" та ін.)" [149, с. 47].

Аналіз трактувань поняття професіоналізм показав, що при всій різноманітності використовуваних формулювань, багато авторів у різні терміни вкладають один і той самий зміст.

Професійно-педагогічною кваліфікацією вважають інтегративну здатність, що забезпечує можливість кожного педагога виконувати професійні функції, а професійна компетентність – включає педагогічну моральність, ініціативність і педагогічну майстерність. Таким чином, різні терміни можуть мати близький сенс. У той же час один і той же самий термін у різних авторів може мати різний зміст і глибину. Так, у Н. Бакланової і А. Деркан майстерність ширше професіоналізму й опирається на нього. А у В. Буткевич, І. Проданової й

А. Маркової професіоналізм ширше майстерності й вже майстерність є складовою частиною професіоналізму [35; 59; 202; 260].

При подібному розумінні професіоналізму зустрічається різна його структура, по-різному можуть бути розставлені акценти. Професіоналізм за Н. Кузьміною «включає» професіоналізм діяльності й професіоналізм особистості; за А. Марковою - складається з мотиваційної й операціональної сфер.

Узагальнюючи думки різних науковців, можна констатувати, що професіоналом можна вважати людину, яка:

- опанувала норми своєї діяльності, професійного спілкування й здійснює їх на високому рівні, домагаючись професійної майстерності, дотримуючись професійної етики, дотримуючись професійних ціннісних орієнтацій;

- змінює й розвиває свою особистість і індивідуальність засобами професії та прагне внести творчий вклад у професію, збагачуючи досвід професії;

- прагне й уміє викликати інтерес суспільства до результатів своєї професійної діяльності, сприяє підвищенню ваги й престижу своєї професії в суспільстві, гнучко враховує нові запити суспільства до професії.

Професіоналізм характеризується наявністю у фахівця знань, умінь і навичок, що дозволяють йому здійснювати свою діяльність на рівні сучасних вимог науки й техніки. Оскільки будь-яка діяльність є вирішенням низки багатьох завдань, професіоналізм у ній виявляється, насамперед, в умінні бачити завдання, їх формулювати, застосувати методологію й методи спеціальних наук для постановки діагнозу й прогнозу при вирішенні завдань, оцінювати й обирати методи, які найбільш підходять для їхнього вирішення. Для нас найбільш важливим показником якості підготовки фахівця у вузі є професіоналізм у вирішенні спеціальних завдань, тобто в галузі інтелектуальної діяльності й творчості (професійної евристики). Майстерність – це володіння професійними знаннями, вміннями, навичками, що дозволяють фахівцеві успішно досліджувати робочу ситуацію (об'єкт і умови діяльності), формулювати професійні завдання, виходячи із цієї ситуації, і успішно вирішувати їх відповідно до мети, що стоїть перед виробництвом. У такому

випадку критеріями майстерності повинні бути алгоритми продуктивного рішення професійних завдань, які у свою чергу можуть бути знайдені в процесі попередніх досліджень.

Професійна придатність – це значно більше, ніж сума знань, умінь і навичок, що здобуваються в ході професійного навчання. Професійна придатність обов'язково включає ще й певні сторони особистості, і загальну культуру, і загальний розвиток, і деяку систему життєвих цінностей, і, нарешті, морально-психологічну готовність до праці. Закінчення навчального закладу ще не дає фахівця, який володіє цілком задовільною професійною придатністю. До її досягнення ще потрібно пройти етап придбання професійної майстерності, що обов'язково включає процес професійної адаптації. У ході придбання майстерності (звичайно цей шлях займає не менш 3-5 років) закріплюються вміння й навички, отримані в процесі навчання, і виробляється здатність самостійно й досить швидко створювати алгоритми вирішення професійних завдань відповідно до конкретних умов. Таким чином відбувається пристосування, звикання до вимог професії й вироблення особистісних характеристик, необхідних для успішної роботи [309].

Діяльність професіонала-майстра визначають як професійно доцільну, індивідуально-творчу й оптимальну, а, у свою чергу, професійна майстерність – є якісний рівень професійної діяльності, що має творчий характер, та орієнтована на соціально значимий кінцевий результат (мету) і оптимальний процес його досягнення. На основі аналізу професійної майстерності в різних сферах діяльності як її основні компоненти виділяють систему професійних знань, умінь, навичок, професійних здібностей і професійно важливих якостей особистості. Майстерність неможлива без професіоналізму, без оволодіння сумою необхідних професійних знань, умінь і навичок, без школи, але вона ніколи не зводиться до професіоналізму [34].

Поняття майстерності відноситься не до окремого (нехай і зробленого) уміння, а до деякої сукупності вмінь, можливо сформованих на різних рівнях, що роблять сам процес діяльності якісно своєрідним, індивідуалізують його. Вищим проявом майстерності є мистецтво, творчість [98].

Професіоналізм являє собою відбиття вимог професії до особистості й діяльності фахівця, у способах не тільки формування й вирішення професійних завдань, але й у способах аналізу результатів від знайденого рішення, самодіагностики причин, що призвели до тих або інших результатів, здатності до саморозвитку й самокоригування діяльності.

Професіоналізм, як стійка властивість особистості й діяльності, формується в процесі загальної й професійної освіти (на відміну від майстерності, що може бути накопичена в досвіді й наслідуванні) [57].

Професіоналізм – це інтегративна властивість особистості педагога, що відбиває унікальні для кожного педагога взаємозв'язок і змістовне наповнення компонентів, які входять до складу розглянутої властивості – професійної компетентності, моральності, ініціативи й майстерності. Педагогічна майстерність відбиває якісну визначеність, що вказує на наявність професійної особистісної унікальності [254].

Таким чином, можна відмітити:

1. На думку провідних фахівців освітньої галузі організація навчання у ВНЗ на основі цілісного особистісного досвіду має передбачати включення до навчального процесу не лише пізнавальну, а й почуттєво-особистісну сфери.

2. У педагогічних дослідженнях має відбуватися зміщення акценту з пізнавальних на практичні та духовні компоненти світосприйняття, що сприяє актуалізації цінностей особистості, її компетентності й професіоналізму, професійній майстерності.

3. Новий тип економіки, який запанував у суспільстві, висуває такі вимоги до випускників ВНЗ, серед яких все більший пріоритет одержують вимоги системно організованих інтелектуальних, комунікативних, рефлексивних та моральних якостей, які сприяють самоорганізації і дозволяють успішно організовувати діяльність у широких соціальних, економічних і культурних контекстах. Переважна більшість науковців визнає, що необхідно створювати нову модель підготовки фахівців, що дозволить розвивати людські якості й етику.

4. У професійній освіті спостерігається перехід від кваліфікаційного підходу в підготовці випускників до компетентнісного. Це пов'язано з тим, що кваліфікаційний підхід припускає, що професійна освітня програма погоджується, як правило, з об'єктами (предметами) праці, співвідноситься з їхніми характеристиками й не свідчить про те, які здатності, готовності, знання й відносини оптимально пов'язані з ефективною життєдіяльністю людини в багатьох контекстах. На противагу йому, компетентнісний підхід дозволяє поставити на чільне місце междисциплінарно-інтегровані вимоги до результату освітнього процесу та орієнтувати людську діяльність на нескінченну розмаїтість професійних і життєвих ситуацій.

5. Розвиток цивілізації привів наприкінці другого тисячоліття до формування ідеї безперервної освіти. Це означає, що для підтримки необхідного рівня кваліфікації протягом усього періоду професійної діяльності інженер-педагог має потребу в постійному оперативному поповненні загальнотехнічних і спеціальних знань відповідно до досягнень науки, техніки й технології. Основними його якостями стають: педагогічна креативність, здатність до оперативного одержання й формування в систему суми спеціальних знань і практичних навичок, уміння адаптуватися до умов діяльності, що безупинно змінюються, професійна мобільність.

6. Сьогодні все більше фахівців схиляється до думки, що особистісний підхід – це не просто урахування індивідуальних особливостей особистості в професійній діяльності, але, насамперед, вивчення шляхів становлення цілісної особистості професіонала. Це означає, що детермінантою формування професіоналізму конкретної особистості є ті якості і властивості особистості, які поставлені на перший план та взяті як визначальні.

7. Професіоналізм, як стійка властивість особистості й діяльності, формується в процесі загальної та професійної освіти в той час, як майстерність може бути накопичена тільки в досвіді професійної діяльності. Професіоналізм являє собою інтегративну властивість особистості педагога, що відбиває унікальні для кожного педагога взаємозв'язок і змістовне наповнення компонентів, які входять до складу розглянутої властивості – професійної компетентності, моральності, ініціативи й майстерності.

## **1.2. Психолого-педагогічні основи застосування особистісно-орієнтованого підходу до навчання**

Творчий характер і інженерної, і педагогічної праці передбачає наявність у спеціаліста інженерно-педагогічного фаху у структурі професіоналізму такого компонента, як індивідуальний стиль діяльності. Ця характеристика професіоналізму притаманна тільки представникам творчих професій, і майже не зустрічається у представників професій, діяльність в рамках яких носить репродуктивний характер. Поняття педагогічного професіоналізму складається з діяльнісного компоненту та особистісної сутності педагога, яка по своїй суті набагато складніша, багатша за педагогічну діяльність. Ідея визначальної ролі особистості педагога не є принципово новою і розглядалася багатьма вченими.

Розуміння стилю як цілісної психологічної характеристики особистості людини неоднозначне у різних авторів. Вперше поняття стилю використав австрійський психолог А. Адлер [345] для пояснення індивідуальної своєрідності життєвого шляху особистості, що, на думку автора, визначається властивостями організму і соціального середовища, але не виникає само по собі.

Американський психолог В. Олпорт [346] використовував поняття *стилю* для пояснення численних функціональних психологічних проявів. До стильових рис він відносить способи і засоби, що необхідні людині для реалізації своїх мотивів і цілей. До них він відносить ввічливість, говіркість, сталість і рішучість.

Г. Віткін і Д. Гуденуд [363], відмічаючи індивідуальні різниці в запам'ятовуванні, утворенні понять особистості, виділили когнітивний стиль, що характеризує всю особистість у цілому, на основі її пізнавальної діяльності.

Таким чином, у зарубіжній психології під стилем мається на увазі загальна характеристика особистості.

У психології радянського періоду поняття стилю розглядалося в контексті загальної теорії діяльності [186; 191].

У вітчизняній психології одним із перших дослідників Б. Теплов [302] став визначати стиль як спосіб успішного виконання діяльності, що залежать від здібностей людини. Надалі його ідеї про стиль одержали продовження в дослідженнях В. Мерліна [207], Є. Клімова [149], а також в [17; 32; 76; 200; 201].

В. Мерлін розвиває поняття стилю не особистості, а індивідуального стилю діяльності, що залежить, на думку автора, від властивостей особистості і організму: "Індивідуально-своєрідне сполучення прийомів і способів діяльності, що забезпечує найкраще її виконання певною людиною і що стійко її характеризує в деяких типових умовах, ми будемо надалі позначати терміном "індивідуальний стиль діяльності" [207, с. 111].

Є. Климов, проводячи численні дослідження, виділяв ряд ознак *індивідуального стилю діяльності* (ІСД) робітників, спортсменів, учнів. Розуміючи під стилем діяльності цілісну систему взаємозалежних дій, за

допомогою яких досягається певний результат, Є.О.Климов підкреслював широку розмаїтість проявів ІСД.

Найбільш загально визнаною формальною ознакою ІСД автор вважав стійку систему прийомів і способів діяльності, обумовлену певними особистими якостями і таку, що є засобом ефективного пристосування до об'єктивних вимог діяльності.

Підкреслюючи зв'язок ІСД із багатьма особливостями особистості, дослідник свідомо обмежив своє завдання і розглядав "лише ті особливості стилю діяльності, що обумовлені якимось типологічними властивостями нервової системи" [149, с. 118]. Це привело до розуміння ІСД у вузькому та широкому значенні. "У вузькому значенні слова ІСД є обумовлена типологічними особливостями стійка система способів, що складається у людини, яка прагне до найкращого здійснення певної діяльності" [149]. У широкому значенні стиль обумовлений не тільки типологічними, але й іншими психологічними особливостями особистості [42; 165; 253; 279]. Слідом за Є.Климовим велика група вчених (М. Акімова [4], А. Байметов [33], К. Гуревич [94], Г. Ілларіонов [128], Н. Карпушко [142], Л. Копитова [164], Б. Коссов [167], В. Небиліцин [222], Е. Штіммер [331] та ін.) стали досліджувати стійкі природні особливості людини як основу ІСД.

Цими авторами було показано, що схильність до того або іншого стилю діяльності визначається окремими типологічними особливостями та їх сполученнями. Саме типологічно зумовлена схильність до того або іншого способу здійснення діяльності є першим поштовхом до формування стилю. Індивідуальна траєкторія трудового шляху майбутніх фахівців виявляє їх індивідуальні особливості й прогнозує на цій основі індивідуально-своєрідні способи діяльності в залежності від вимог професій. Таким чином, проблеми індивідуального стилю мають певне відношення щодо вирішення важливих практичних завдань. Особливого значення набуває завдання виявлення умов, які забезпечували б процес формування індивідуального стилю. У контексті цього завдання ми розглядатимемо структуру індивідуального стилю. Є.О.Климов у структурі індивідуального стилю виділяє дві групи особливостей: перша – це ядро стилю, включає особливості, які виявляються без помітних зусиль та базуються на свойствах нервової системи, друга група – своєрідна «пристрійка» до ядра, включає особливості, які виробляються у результаті осознаних чи стихійних пошуків. Ядро індивідуального стилю складають дві категорії особливостей: особливості, які сприяють успіху, інші – утруднюють цей процес. Останні мають компенсаторні механізми. У «пристрійку» до ядра стилю входять також дві категорії особливостей: перші пов'язані з використанням позитивних можливостей суб'єкта, інші мають компенсаторне значення. Ці механізми адаптації і компенсації відіграють дуже важливу роль у індивідуальному стилі, але вони не завжди забезпечують досягнення необхідного результату діяльності.

Деякі негативні особливості діяльності, які обумовлені властивостями нервової системи, неможливо компенсувати іншими особливостями, а також, позитивні можливості людини не завжди реалізуються у трудовій діяльності. Так,

інертність нервової системи має небажані результати, які виражаються у надмірній розтягнутості виконання окремих операцій, завдань. Ця особливість буде негативно впливати на трудовий процес. І навпаки, в дуже «швидких» учнів спостерігаються прояви торопливості, які виражаються у недостатній якості виконання трудових дій.

Таким чином, у індивідуальному стилі наряду з механізмами адаптації та компенсації необхідно виділити механізми корекції. Ці механізми сприяють тому, що в одних випадках особливості виконання трудових прийомів обмежуються, а в інших піднімаються до певного рівня. Ці знання можуть стати суттєвою передумовою щодо індивідуалізації підхода у професійній підготовці.

Це означає, що незважаючи на вимоги діяльності, що не відповідають типологічним особливостям людини, вона завжди може знайти спосіб діяльності, що забезпечує її успішність. Отже, люди з різними типологічними особливостями можуть домогтися однаково високих результатів різними шляхами, відшукав раціональний для себе стиль діяльності, що припускає використання сильних сторін індивіда як суб'єкта діяльності.

Однак, деякі автори [128; 129; 251] відзначають, що рівні досягнення за рахунок індивідуального стилю можливі тільки за умови рівності інших чинників, що впливають на ефективність діяльності, насамперед при рівних здібностях.

Вплив здібностей на успішність діяльності вивчали Б. Ананьєв [14; 15], Э. Голубєва [83], А. Ковальов і В. Мясичев [152] та ін.

Педагогічної здібності, як прояв спеціальних здібностей і визначальної ефективності педагогічної діяльності, досліджували А. Андрієнко [16], М. Амінов [7-12], Ф. Гоноболін [86-88], І. Зимня [118-121], В. Крутецький [169],

Н. Кузьміна [173-175; 177; 178], О. Щербаков [338] та ін. Так, І. Зимня пише, що "здійснення педагогічних функцій ґрунтується на здібностях і виявляється у певних умовах (уміннях) учителя" [116, с. 50], тобто певні педагогічні функції здійснюються в залежності від розвитку відповідних їм педагогічних здібностей. Взаємозв'язки ІСД і здібностей виявили М. Амінов [7-12], Ш. Амонашвілі [13],

А. Маркова [199-202], О. Савицька [282]. Також було показано, що індивідуальний стиль діяльності не може компенсувати відсутність здібностей.

Індивідуальний стиль діяльності втрачає своє значення, коли діяльність здійснюється в екстремальних ситуаціях, що припускають максимальну напругу всіх можливостей людини, або досягнення вищих творчих результатів, тому що ІСД в цих умовах забезпечується тільки функціонуванням розвинених у людини актуальних здібностей.

Ці дослідження не суперечать прийнятому останнім часом в психології твердженню, що в більшості випадків ІСД дійсно сприяє підвищенню ефективності діяльності.

Коли мова йде про ІСД у широкому значенні, то вважається, що він обумовлений не тільки типологічними, але й усіма психологічними

особливостями особистості. В. Чудновський вважає, що визначення ІСД у широкому плані вимагає включення в це поняття таких компонентів, як уміння, навички, звички і, звичайно, здібності [318].

Таким чином, ІСД як найважливіша характеристика особистості, зв'язана з її здібностями і при їхній наявності має визначальне значення в досягненні людиною високих результатів у діяльності. ІСД має певні загальні властивості, що виявляються у специфічних видах діяльності, наприклад, у педагогічній.

ІСПД розглядається нами як проекція предметної діяльності, що знаходить висвітлення в класифікаціях педагогічного стилю, запропонованих різними авторами [9; 41; 54; 207; 312]. Традиційно, ІСПД багатьма дослідниками аналізується з погляду відбитку функції предметної діяльності педагога. Сьогодні більшість авторів (В. Афанасов [25], Л. Ахтарієва [26], Ю. Бабанський [27; 28],

Є. Басков [40], О. Бодалєв [52-54], С. Васьковська [64], К. Волков [71], А. Маркова [202-205], Н. Маслова [206], А. Никонова [234], В. Почекаєнков [258], а також у роботі [39]) розглядають її як найважливіший засіб психологічної адаптації індивідуальності викладача до об'єктивних вимог педагогічної діяльності.

Показова в цьому відношенні класифікація ІСПД, запропонована А. Ніконовою і А. Марковою на основі обумовленого ними ІСПД "як стійкого сполучення: мотиву діяльності, що виражається в переважній орієнтації педагога на окремі сторони навчально-виховного процесу; цілей, що виявляються в характері планування діяльності; способів її виконання; прийомів оцінки результатів діяльності [205, с. 40].

Автори виділяють чотири стилі: емоційно-імпровізаційний (ЕІС), емоційно-методичний (ЕМС), міркуючо-імпровізаційний (МІС), міркуючо-методичний (ММС) на базі об'єднання змістовних і формально-динамічних характеристик. Основним у змістовних характеристиках стилів автори вважають переважну орієнтацію педагога: на процес навчання, на процес і результати навчання, на результати навчання, тому що вона зумовлює співвідношення трьох інших характеристик, що, у свою чергу, пов'язані з орієнтуючим, виконавчим і контрольним компонентами педагогічної діяльності.

Ця класифікація відбиває діяльнісну функцію педагога в педагогічному процесі. Функція предметної діяльності розкрита у класифікації індивідуального стилю педагогічної діяльності В. Бездухова [43], що за основу своєї педагогічних стилів бере класифікацію соціальних дій людей, розроблену М. Вебером, і відповідно до неї виділяє: традиційний стиль, ціле-раціональний та ціннісно-раціональний стилі.

Комунікативна функція педагогічної діяльності визначає класифікації деяких авторів [17; 76; 140]. Кан-Калік В. під педагогічним стилем розуміє насамперед стиль спілкування, індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога та учнів. Автор пропонує класифікацію загальних стилів педагогічного спілкування, в рамках яких формуються індивідуальні стилі спілкування педагогів.



Загальні педагогічні стилі визначаються різними видами спілкування на уроці між учителем і учнями та можуть бути [140]:

- побудованими на основі захопленості спільною творчою діяльністю;
- організованими на основі приятельської прихильності;
- такими, що відбуваються при головній ролі педагога: "спілкування-дистанція";
- такими, що проявляють пригнічувальну функцію педагога – "спілкування-залякування";
- побудованими на прагненні педагога завоювати дешевий, помилковий авторитет: "спілкування-загравання".

Кан-Калік В. вважає, що вірно знайдений стиль педагогічного спілкування, як загальний, так і індивідуальний сприяє вирішенню цілого комплексу завдань. По-перше, педагогічний вплив стає адекватним особистості педагога, спілкування з аудиторією стає приємним, органічним для самого педагога.

По-друге, істотно полегшується процедура налагодження у взаємовідносинах.

По-третє, підвищується ефективність такої найважливішої функції педагогічного спілкування як передача інформації. І все це відбувається на фоні емоційного благополуччя педагога й учнів на всіх етапах спілкування [140].

Комунікативна функція педагогічної діяльності відображена також в класифікації Л. Вяткіної [78], яка виділяє організаторсько-комунікативний, конструктивно-організаторський і конструктивно-комунікативний ІСПД.

Широко поширена класифікація стилів педагогічного керівництва, у якій відображена функція управління педагогічною діяльністю. Деякі дослідники (наприклад, Н. Маслова, В. Крутова) виділяють два основних стилі — "демократичний" та "авторитарний", показуючи при цьому продуктивність першого стилю і негативний вплив другого [206].

Більшість авторів пропонують класифікацію, що містить три основних стилі управління педагогів О. Бодальов [53], К. Волков [71], Т. Мальковська [201] – авторитарний, демократичний, ліберально-потуральний, причому зберігається полярність в оцінці впливу цих стилів (негативний і позитивний), як і в попередніх класифікаціях.

Педагоги демократичного стилю мають позитивну установку на учнів, прислухаються до їхніх критичних зауважень. У спілкуванні з учнями використовують непрямі форми спонукування до дії. Форма наказу для них не характерна, але і не виключена в певних ситуаціях.

Педагоги, що характеризуються авторитарним стилем керівництва, будують свої стосунки з учнями на принципі "керівництва-підпорядкування". Для них властива установка на безумовне підпорядкування їм класу, жорсткий контроль над учнями. Ці вчителі відрізняються завищеною самооцінкою, болісно реагують на критику, недоброзичливо ставляться до досвіду колег.

Педагоги ліберально-потурального стилю дотримуються позиції невтручання, безініціативні, консервативні, часто коливаються, не знаючи, яке прийняти рішення. Віддають перевагу діям під тиском "зверху" або "знизу".

Таким чином, як показують дослідження, стилі керівництва педагогів, що відбивають функцію управління педагогічною діяльністю педагога, впливають на емоційний клімат у класі та розвиток особистісних якостей учнів:

– у педагога демократичного стилю учнів характеризує стан радості та задоволення;

– у педагога-ліберала учні часто переживають гнів, злість.

– в учнів розвиваються такі негативні якості, як пасивність, боягузливість, невпевненість у собі, агресивність, якщо їх навчає вчитель-автократ [198].

Подібні дані були отримані й зарубіжними авторами, які також виділили й проаналізували "авторитарний", "вільний" і "демократичний" стилі виховання (Ж. Брофі, Т. Гуд [359], Н. Фландерс [362], Р. Ліпніт [368]).

Таким чином, ми бачимо, що донедавна як у вітчизняній, так і у зарубіжній літературі, описуючи ІСПД, більшість дослідників виділяють три основних стилі педагогічного керівництва навчальною діяльністю тих, хто навчається: один з яких – демократичний, позитивно впливає на успішність педагогічної діяльності, а два інших – авторитарний та ліберальний – негативно. На наш погляд, зазначені стилі скоріше є стилями керівництва діяльністю учнів, що відбивають функцію управління як організаційного компонента педагогічної діяльності, але не характеризують педагогічну діяльність у цілому.

О. Чернічкиною [328] було зроблено спробу створення класифікації, що відбиває основні функції педагогічної діяльності, тому що дослідник розуміє під педагогічним стилем сукупність індивідуально-особистісних характеристик педагога, що виявляються у своєрідній композиції педагогічних поглядів, почуттів, настанов, які зумовлюють особливий підхід до вирішення педагогічних завдань, індивідуальну манеру та динаміку педагогічного спілкування.

Основою її класифікації є "нерівномірний" розвиток педагогічних здібностей, певний "крен" убік однієї з них, завдяки чому автор виділяє організаторський, дослідницький та комунікативний стилі.

Аналізуючи дані класифікації ІСПД, розглянуті в широкому значенні, можна відзначити, що оскільки бралися різні підстави для класифікації, і в жодній із них не є присутнім чітко діагностуємий (обумовлений) критерій, то усі вони виявляються не порівнянні, і при цьому суперечливі по відношенню один до одного, причому жодна з поданих класифікацій не дає можливість пояснити природу педагогічної майстерності [181]. Як ми бачимо, розглянуті класифікації ІСПД у своїй більшості відбивають, як правило, одну функцію педагогічної діяльності.

Грунтуючись на дослідженнях І. Зимньої, можна стверджувати, що класифікація ІСПД має відбивати усі основні функції педагогічної діяльності (комунікативну та управління предметною діяльністю), тому що ІСПД, на наш погляд, представляє сукупність трьох стилів – комунікативного, діяльнісного, керівництва. Тому, викликає інтерес класифікація ІСПД, що дозволяє об'єднати всі подані класифікації на основі об'єднання функцій педагогічної діяльності в

загальний континуум, полюсами якого є – стиль, орієнтований на розвиток учнів, і стиль, орієнтований на результат. Дана класифікація побудована на моделі педагогічної майстерності, запропонованій М. Аміновим. З метою зберігання наукової і практичної значимості розглянутих класифікацій ІСПД і зняття протиріч між ними, необхідно знайти те загальне, що їх об'єднує. Такою можливістю володіє класифікація ІСПД, розроблена М. Аміновим [7-9].

Ця класифікація заснована на типологічно обумовлених ознаках стилю. Класифікація ІСПД, запропонована М. Аміновим, є похідною від його класифікації педагогічних здібностей. На відміну від загальноприйнятої точки зору, дослідник розуміє під здібностями, що інакше можна назвати власно здібностями (термінальними) – ті індивідуально-психологічні особливості людини, що забезпечують їй не тільки успішність у якійсь діяльності, але й підвищують її конкурентноздатність. До термінальних входять інструментальні здібності, що, у свою чергу, поділяються на загальні та спеціальні.

Причому, термінальні здібності, на думку автора, підвищують конкурентноздатність людини стосовно інших, а спеціальні, що відносяться до інструментальних, підвищують конкурентноздатність людини з самою собою.

Тому що в термінальних здібностях ключовим моментом є такий психологічний процес, як уява, що дозволяє людині придумати і реалізувати щось нове, то це і надає їй переваги перед іншими. Інструментальні здібності, або психологічні ресурси, в яких переважають емоційні ресурси, допомагають людині досягти успіху в реалізації себе (особистісному зростанні) без конкуренції з іншими. Кожна здібність як термінальна, так і інструментальна, припускає існування потенційної (фізіологічної) диспозиції й морфологічної основи (задатку), отже, вони природообумовлені.

Оскільки, за даними М. Амінова, неможливий рівномірний розвиток термінальних та інструментальних здібностей в однієї людини через те, що термінальні здібності зумовлені такими типологічними особливостями, як сила, активованість, мобільність нервових процесів, а інструментальні здібності визначаються низькими показниками по цих параметрах, то поєднання двох стилів за даною класифікацією в одного педагога також неможливо.

Правомірність такої класифікації підтверджується зарубіжними і вітчизняними дослідженнями [50; 75; 175; 345; 350].

Л. Фестінжер [361] класифікує педагогів на основі їхніх висновків про результативність учнів. На його думку, існують два види висновку про результативність:

а) висновок робиться в тимчасовій перспективі розвитку людини на основі порівняння його результатів із колишніми (індивідуальна відносна норма), що характеризує орієнтацію педагога на розвиток;

б) висновок робиться в певному тимчасовому зрізі на основі порівняння результату людини з відповідними результатами інших людей — соціальна відносна норма, що характеризує орієнтацію педагога на результативність.

Існування в будь-якій вибірці працюючих педагогів двох крайніх типів викладачів (орієнтованих на розвиток і результативність) було підтверджено

даним емпіричних досліджень Д. Райєнс [371], який відповідно позначив ці типи як тип «Х» і тип «У».

Тип «Х» прагне насамперед до розвитку особистості дитини, спираючись на емоційні і соціальні чинники. Притримується гнучкої програми, не замикається на змісті досліджуваного предмета. Педагогам цього типу властива невимушена манера викладання, індивідуальний підхід, щирий, приятельський тон спілкування. Його антипод відчужений, егоцентричний, стриманий.

Тип «У» зацікавлений тільки у розумовому розвитку учнів. Суворо дотримується програми, що вивчається. Працює по детально розробленому плану, ставить високі вимоги до учнів, суворо перевіряє засвоєний матеріал. Тримається відчужено, підхід до учнів суто професійний. Його антипод неорганізований, недбалий.

Результати емпіричних спостережень підтверджують існування розбіжностей у стратегіях і тактиці вчителів, орієнтованих на розвиток, і педагогів, орієнтованих на результативність. Б. Вяткін і Т. Хрустальова на основі свого дослідження індивідуальних особливостей педагогів-математиків і педагогів-філологів відзначають таке: "Легко зауважити, що структура загальнопедагогічних здібностей учителів-математиків і учителів-філологів відрізняється деякою своєрідністю. Так успішність педагогічної діяльності у філологів пов'язана зі спрямованістю на людину і людське ставлення, а в математиків – з емпатією, що, наш погляд, має специфічний для педагога математики характер, і спрямована насамперед на розпізнавання сформованості в учнів розумових дій і операцій, забезпечуючи тим самим успішність педагогічної діяльності" [77, с. 76].

Н. Бобирев у своєму дослідженні [52] на основі аналізу діяльності педагогів – майстрів своєї справи, виходячи із їхніх психофізіологічних особливостей, виділяє два типи – "рухливий" та "інертний", що досягають високої ефективності уроку альтернативними шляхами. Педагоги рухливого типу, на думку дослідника, досягають високих результатів у педагогічній роботі "різноманітними методами, часом навіть незапланованими". Для них також характерний більш широкий діапазон організаторських дій, швидке встановлення контактів з педагогами та ін., а також висока інтенсивність спілкування. Педагогів інертного типу відрізняє ретельне продумування методів і способів ведення уроків, яких вони строго дотримуються в практичній педагогічній діяльності, більш високий рівень особистої організованості і більшої відповідальності, вузьке коло контактів, офіційна, сувора, малоінтенсивна форма спілкування.

Розбіжності у виборі педагогічних засобів і дидактичної комунікації педагогів, орієнтованих на розвиток і результативність учнів, природообумовлені, відбиваються у способах реалізації педагогічних дій.

Педагоги, орієнтовані на розвиток учнів, характеризуються переваженням процесуального аспекту педагогічних дій.

Педагоги, орієнтовані на результативність учнів, характеризуються переваженням результативного аспекту, що, у кінцевому рахунку, виявляється в ІСПД, орієнтованому на розвиток, або – на результативність.

Педагоги з ознаками ІСПД, орієнтованого на розвиток учнів, порівняно частіше звертають увагу на мінливі чинники навчальних досягнень (для них має першорядне значення старанність учнів).

Педагоги, що мають ознаки ІСПД, орієнтованого на результативність учнів, більше уваги приділяють стійким чинникам досягнення результатів у навчанні (для них значимими є здібності учнів). Відповідно до цього педагоги, орієнтовані на результативність, вважають за можливе робити тривалі прогнози шкільної успішності і майбутньої професійної кар'єри учнів.

Педагоги, орієнтовані на результативність і на розвиток, по-різному підкріплюють успіх учня. Так, орієнтовані на розвиток, гудять учня, показники якого перевищують середні, тоді, коли результати його знижуються в той час, коли викладачі, орієнтовані на результативність, продовжують хвалити такого учня.

Орієнтовані на розвиток педагоги заохочують ріст досягнень учнів і стимулюють їх похвалою і підтримкою в процесі вирішення навчального завдання. На противагу цьому, педагоги, орієнтовані на результативність, хвалять або гудять тоді, коли результат (правильний або помилковий) вже отриманий.

Існує два крайніх типи педагогів, подібних у визначенні предмета – навчання і виховання дітей, але таких, що різко відрізняються за своїми цілями та функціями – розвиток і результативність. Подібність педагогів розвиваючого та результативного ІСПД визначає загальну спрямованість їхньої професійної діяльності (менталітет), однакові можливості в досягненні високих результатів у педагогічній діяльності. Розбіжності в цілях і функціях педагогічної діяльності служать підставою для вибору педагогами протилежних орієнтацій таких же полюсних дидактичних технік навчання (засобів впливу і контролю), а також форми і змісту дидактичної комунікації (монологічної або діалогічної).

Опис даних типів є в усіх розглянутих класифікаціях, а також у дослідженнях В. Клаус і С. Ходжа [355], Д. Соломон [373], Н. Кузьміної [173-177] дозволяє вважати класифікацію ІСПД, на підставі орієнтації педагогів на розвиток або результативність учнів, запропоновану М. Аміновим, базовою.

Проблема *особистісно-орієнтованого* навчання не є новою і досліджувалася як психологами, так і дидактами [118; 158; 278; 338; 339].

Психологічні основи такого навчання в загальному контексті особистісно-діяльнісного підходу були закладені роботами Л. Виготського, А. Леонт'єва,

С. Рубінштейна, що отримали свій подальший розвиток у дослідженнях

П. Гальперина, В. Давидова, І. Зимньої та ін. І. Зимня вперше обґрунтувала (1975 р.) важливість особистісного компонента та його рівноцінність із діяльнісним компонентом у педагогічній праці. Дослідниця стверджує, що "організація навчання на основі особистісно-діяльнісного підходу означає, що всі методичні рішення педагога повинні переломляться через призму особистості того, кого навчають, його потреб, мотивів, здібностей, активності, інтелекту й інших індивідуально-психологічних особливостей" [118, с. 64]. Причому, дослідниця бачить мету особистісно-діяльнісного підходу в навчанні

у "переорієнтуванні всього процесу навчання на постановку і вирішення самими учнями навчальних завдань (дослідницьких, пізнавально-комунікативних)" [119, с. 64].

У дидактиці проблема особистісно-орієнтованого навчання розглядалася І. Колесніковою [159], Н. Посталюк [256], Н. Руденко [278], В. Серіковим [293] та ін.

В. Сериков дає загальну характеристику особистісно-орієнтованій освіті, виходячи з аналізу реалізації особистісних функцій людини в освітньому процесі. Він вважає, що повнота цих функцій, репрезентованість у діяльності суб'єктів навчального процесу можуть свідчити про те, що освітній процес досяг особистісного рівня свого функціонування [293]. Автор виділяє два елементи змісту освіти: дидактично перероблений соціокультурний досвід і особистісний досвід та підкреслює їхню рівноцінність. Особистісно-орієнтована освіта, на його думку, повинна міститися у взаємодії цих двох елементів.

І. Колеснікова пропонує концепцію професійно-особистісної підготовки студентів педагогічного ВНЗ, побудовану в контексті особистісно-орієнтованого навчання. Вона вважає, що доцільніше подбати про професійно-особистісну підготовку педагога, поступово збагачуючи намічену структуру і допомагаючи студенту самому – на основі самопізнання, самовдосконалення — вільно обирати напрямки і форми просування в професійній сфері [159]. Автор пропонує здійснювати особистісно-орієнтовану підготовку студентів у п'ять етапів:

- індивідуально-гуманістичної орієнтації;
- формування системно-педагогічного мислення;
- діалектичної взаємодії світової й індивідуальної педагогічної культури;
- професійно-педагогічного пілотажу;
- професійного самовизначення.

Ця підготовка, на думку автора, повинна охоплювати весь педагогічний процес у ВНЗ і здійснюватися протягом усього терміну навчання студентів, що викликає певні труднощі в реалізації такої підготовки через неопрацьованість її конкретної технології.

Таким чином, становить певний інтерес підхід до особистісно-орієнтованого навчання І. Якіманської [353; 3435]. Вона вважає, що, незважаючи на твердження традиційної педагогіки про розвиток особистості як пріоритетної мети в навчанні й вихованні учнів, до останнього часу в практиці школи ця мета залишилася нереалізованою. Вона також вважає за можливе прояв особистісно-орієнтованого навчання у різних формах або моделях термінології автора.

І. Якіманська виділяє три основних моделі в рамках існуючого особистісно-орієнтованого навчання: соціально-педагогічна; предметно-дидактична; психологічна. Причому, всі ці моделі, на думку дослідниці, мають різні можливості для реалізації мети, що декларується – розвиток особистості учня.

Соціально-педагогічна модель навчання орієнтована на виконання соціального замовлення суспільства, що полягає у вихованні людей із заданими властивостями. Уперше вона була визначена Я. Коменським в роботі "Закони добре організованої школи" в 1657 р. [162, с. 134]. Реалізація даної моделі, незважаючи на мету, що декларується, неможлива без нівелювання особистості учня. Навпроти, ця модель особливо відповідає деякому "середньому" учневі, що приводить до розвитку таких рис особистості учнів, як конформізм, слухняність, пасивність тощо. Формування подібних особистісних якостей в учнів цієї моделі досягається авторитарністю педагогів, що обумовлено приписуванням педагогу визначальної ролі в процесі навчання.

Авторитаризм педагога виявляється у створенні однакових умов для навчання всіх дітей, за яких кожний педагог прагне досягти планованих результатів (загальна середня освіта, викорінювання другорічництва. "вирівнювання" дітей з формами поведінки, що відхиляються відносно "середнього" учня та ін.).

Створення однакових умов навчання для всіх дітей призводить до однаковості програм, форм і методів навчання, обумовлених одним навчальним планом. До кінця ХХ століття в СРСР існував єдиний "Типовий навчальний план середніх загальноосвітніх шкіл" [36], що не враховував етнічних, національних, регіональних особливостей, а також специфіки кожної конкретної школи, виходячи з підготовки викладацького складу й особливостей учнівського контингенту.

Таким чином, ця модель стала закономірним етапом у розвитку суспільства й досить ефективно виконувала поставлені перед нею завдання.

Предметно-дидактична модель особистісно-орієнтованого навчання, за термінологією І. Якіманської [353], заснована на принципі диференціації навчання.

Диференціація, що забезпечує індивідуальний підхід у навчанні, полягає у створенні систем наукових знань з урахуванням їхнього предметного змісту

Предметна диференціація виражається у створенні спеціальних шкіл, класів із поглибленим вивченням певних навчальних дисциплін (гуманітарні, фізико-математичні, природничо-наукові), факультативів, в організації певних умов для оволодіння різними видами професійно-предметної діяльності (політехнічна школа, УПК та ін.).

Технологія предметної диференціації будується на врахуванні складності навчального матеріалу й розробці на цій підставі завдань зниженої або підвищеної важкості. Прикладами таких технологій можна вважати програмоване навчання (Т. Ільїна [28; 132], А. Леонт'єв [186], Н. Тализіна [310]), проблемне навчання (Ю. Бабанський [28], І. Лернер [190], О. Матюшкин [207], М. Махмутов [208], М. Скаткін [282]).

Саме ці технології вважалися джерелом особистісно-орієнтованого підходу до учня, тому що вони будуються на індивідуальному темпі вивчення матеріалу учнем (програмоване навчання) і на активізації його розумового процесу (проблемне навчання). Однак ці форми диференціації сприяють

оптимальному розвитку вже сформованої індивідуальності, а не її становленню. З іншого боку, центральним об'єктом диференційованого навчання є самі знання, а не їхній конкретний власник – учень, що розвивається.

Індивідуалізації навчання майбутніх інженерів-педагогів присвячено дисертаційне дослідження Т. Дев'ятьярової [97], в якому вона констатує, що аналіз становлення і розвитку теорії індивідуалізації навчання довів доцільність уточнення її періодизації, раніше розробленої С. Гончаренком і В. Володьком, дозволив виділити ще один етап у розвитку теорії індивідуалізації (з початку 1990-х рр. і понині), котрий характеризується наявністю гуманістичної парадигми освіти, суб'єкт-суб'єктних стосунків викладача і студента, а також саморозвитком професійної індивідуальності майбутнього спеціаліста. У своєму дослідженні вона також дійшла висновку, що розроблена й апробована методика індивідуалізації навчання з урахуванням професійно важливих нахилів студентів зумовила підвищення якості методичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю, яке виявилось у зростанні професійно важливих нахилів студентів, рівня їхньої академічної успішності з методичної підготовки, рівня методичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю. Такі показники якості методичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, як зростання професійно важливих нахилів і підвищення рівня методичної компетентності студентів дозволяють говорити про формування у них основ індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності [95, с. 14-15].

Предметно-дидактична модель, як і соціально-педагогічна, є закономірним етапом у розвитку суспільства і відбиває процеси, пов'язані з науково-технічним прогресом. Крім того, подібність цих моделей полягає у зовнішній заданості знань відносно особистості учня: предметно-дидактична модель, виходячи з класичних зразків пізнання, як і соціально-педагогічна, будується на поглибленому пізнанні, розширенні об'єму наукової інформації, її більш теоретичному структуруванні.

Це знайшло свій відбиток у програмах сучасних інноваційних освітніх установах (гімназіях, ліцеях, профільних класах) [135; 144; 275].

Слід зазначити, що предметна диференціація не стосується духовного аспекту суб'єктного досвіду учня, що має визначальне значення для суб'єкта, оскільки предметна диференціація не припускає світоглядних, етнічних розбіжностей, що визначають зміст суб'єктного досвіду учня. На цій підставі предметно-дидактичну модель не можна віднести до самого оптимального варіанта особистісно-орієнтованого навчання.

Ще більші можливості для реалізації особистісно-орієнтованого навчання в порівнянні з предметно-дидактичною моделлю має психологічна модель [353]. Психологічна модель спрямована на розвиток особистості, її здібностей. Ця мета була сформульована психологами, починаючи приблизно із середини 1960-х рр. [71].

У контексті цієї моделі навчання має бути спрямоване на розвиток пізнавальних здібностей учнів, що виявляються в їх навчаємості, котра визначається як індивідуальна здібність до засвоєння знань (Б. Ананьєв).



Навченість учнів розглядалася як основний засіб у їхньому успішному оволодінні знаннями, уміннями, навичками, накопиченими загальнолюдською практикою пізнання. Розвиток індивідуальних здібностей вважався побічним, хоча і важливим результатом навчання.

Орієнтуючись на розвиток особистості в процесі навчання, психологія не мала відповідних дидактичних технологій. Дидактика, навпроти, володіючи різними технологіями, орієнтувалася не на особистісний розвиток учнів, а виходила з логіки наукового пізнання, тобто розвиток дидактики і психології йшов паралельно, не перетинаючись.

Дидактика ґрунтується на наближенні системи знань, що склалася в результаті суспільно-історичного процесу, до пізнавальних процесів учнів; психологія (Д. Ельконін, В. Давидов, Л. Занков) – на індивідуально-пізнавальній діяльності, що цілком залежить від організації навчання, методу її побудови (за теоретичним або емпіричним типом).

На думку І. Якіманської, на цій підставі психологічна модель особистісно-орієнтованого навчання, так само як і попередні моделі, не реалізовує своєї глобальної мети — розвиток особистості учнів через відсутність відповідних технологій.

Як показує аналіз трьох моделей застосування особистісно-орієнтованого підходу (соціально-педагогічної, предметно-дидактичної, психологічної), всі вони при численних розбіжностях мають загальні риси.

1. В усіх моделях є присутнім декларування основної мети навчання — формування особистості з заданими характеристиками.

2. У цих моделях навчання характеризується як основна умова розвитку особистості на усіх вікових етапах.

3. Дані моделі реалізують у процесі навчання, головним чином, інформативну, а не розвиваючу функцію.

4. У розглянутих моделях мета навчання як індивідуальної пізнавальної діяльності полягає в інтеріоризації нормативної предметної діяльності, спеціально заданої навчанням.

При такому розумінні особистісно-орієнтованого навчання людина споконвічно не вважається особистістю, а стає нею при спеціально організованих педагогічних впливах. Однак можливий інший підхід до побудови особистісно-орієнтованої системи навчання.

Відправною точкою нового підходу є визнання того факту, що той, хто навчається, виступає суб'єктом пізнання, а не стає ним, оскільки, приходячи до школи, він вже має суб'єктивний досвід, що складається задовго до спеціально організованого навчання. Тому справжнє особистісно-орієнтоване навчання можливе при такій організації освітнього процесу, коли спочатку виявляється суб'єктивний досвід кожного учня через вивчення його способів навчальної роботи, в яких відбивається особистісна орієнтація учня на вивчення навчального матеріалу, його суб'єктивне ставлення до змісту, виду і форми предметного матеріалу, вибору раціональних прийомів виконання навчальних дій, що ведуть до більш міцного, легкого, продуктивного засвоєння.

Виходячи з того, що процес засвоєння має двоїсту побудову, тобто він має результативну і процесуальну сторони (результативна сторона засвоєння описується через продукт, що фіксується у вигляді придбаних знань, умінь, навичок, планованих, конструйованих навчанням; процесуальна сторона засвоєння виражається в самому підході, особистісному ставленні учня до суспільно-історичного досвіду, що здобувається), ми припускаємо, що способи одних учнів більше орієнтовані на результативну сторону засвоєння, а способи інших – на процесуальну.

На основі виявлення визначального способу пізнавальної діяльності учня (результативного або процесуального) відбувається контроль за способами навчальної роботи, що складаються з їх "опредмечування" з боку педагога. Вчитель, аналізуючи способи, створює необхідні умови для проектування процесу учіння (а не навчання як чогось заданого).

При такій організації навчання відбувається рівноправна взаємодія двох видів досвіду (суспільно-історичного й індивідуального), причому не по шляху витиснення останнього, а через його приріст за допомогою постійного узгодження із суспільно-історичним, з використанням усього того, що накопичено учнем як суб'єктом пізнання в його власній життєдіяльності.

Саме особистісно-орієнтований підхід дозволяє змінити напрям процесу пізнання учня ззовні до його особистості на протилежне (від суб'єктного досвіду до суспільно-історичного). Коли процес пізнання спрямований від суб'єктного досвіду учня до суспільно-історичного, то навчання, стає індивідуально-значимим для нього, веде до саморозвитку.

Особистісно-орієнтована модель володіє, на наш погляд, реальними можливостями для організації справжнього, а не того, що декларується диференційованого навчання, тому що в її рамках спочатку розкривається принцип індивідуальності учня, а потім, відповідно до неї, підбираються сприятливі умови його розвитку.

Узявши за основний компонент індивідуальності переваження процесуального або результативного аспекту в способах навчальної роботи (*стиль діяльності*), можна зробити відповідну диференціацію учнів:

- 1) з переваженням *результативного* компонента у способах діяльності;
- 2) з переваженням *процесуального* компонента;
- 3) *без чіткого розрізнення* цих компонентів, що дозволяє будувати подальше навчання учнів, спираючись на стиль їхньої діяльності.

Модель особистісно-орієнтованого навчання, на наш погляд, більше, ніж інші, відповідає ідеї *гуманізації*, оскільки саме вона має механізм запуску процесів самовиховання і самонавчання, що ведуть до самоосвіти як кінцевого результату.

Однак у контексті нового підходу, запропонованого І. Якіманською, формування особистості учня розглядається лише в когнітивному аспекті, і, відповідно, механізм становлення особистості в цілому залишається невивченим. Саме відсутність уявлень про механізми особистісно-орієнтованого навчання ставить проблему дидактичної комунікації, у результаті чого і відбувається співналагодженість діяльності педагога й учня.

Іншими словами, це проблема співвіднесення комунікативних стилів педагога і комунікативних стилів учнів, що опосередковують механізм особистісно-орієнтованого навчання, вирішення якої ми бачимо в розкритті і розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності у педагогів.

Якщо припустити, що тільки при наявності стилю педагога, орієнтованого на розвиток (переваження процесуального компонента в способах діяльності) особистості учня, можна очікувати реалізації особистісно-орієнтованого навчання.

Розглядаючи історію становлення інженерно-педагогічної освіти, можна відзначити, що споконвічно підготовка педагогів професійної школи була спрямована на виконання соціального замовлення існуючого суспільства. Російська держава, до складу якої входила тоді й Україна, ще у 18 столітті почала відчувати гостру потребу у великій кількості елементарно грамотних людей, необхідних для роботи в капіталістичному виробництві.

До 19 століття в державі вже склалася мережа середніх педагогічних навчальних закладів, що готували педагогів для початкового щабля системи народної освіти. Причому, розвитку особистості педагога уваги не приділялося зовсім, оскільки він розглядався в плані його функції посередника між знаннями, доступ до яких для більшості населення був закритий, з одного боку, і учнями — з іншого.

К.Д. Ушинський так визначив цілі підготовки педагогічних кадрів середньої ланки: «Природні виховні таланти, які самі собі прокладають дорогу в справі виховання, зустрічаються рідше, ніж які-небудь інші таланти, а тому і не можна на них розраховувати там, де вимагаються багато тисяч педагогів. Але знання й уміння викладати і діяти викладанням на розумовий і моральний розвиток дітей можуть бути повідомлені таким молодим людям, які і не володіють особливими здібностями» [302, т.2, с.81].

Ця тенденція знайшла свій відбиток у вимогах до підготовки вчительських кадрів для народних шкіл, що містяться в різних документах: «Шкільні статuti 1804 — 1824 р. м. не вимагали, щоб претенденти на вчительські місця мали спеціальну педагогічну підготовку, вони повинні були бути лише знаючими в предметах навчального курсу парафіяльних училищ» [289, с.6].

У більш пізній час (1914 р.), коли в Росії вже була створена значна мережа вчительських семінарій і інститутів, що здійснювала професійну підготовку педагогів початкового щабля (у 128 навчальних педагогічних навчальних закладах у 1914 р. навчалося 12190 чоловік), у системі підготовки педагогічних кадрів середньої ланки склалася, на наш погляд, модель навчання за соціально-педагогічним типом.

Підтвердженням цього може служити аналіз навчального плану Московського вчительського інституту на 1908/1909 навчальний рік [289, с.39-46]. З 125 навчальних годин 77 годин припадає на загальноосвітні предмети для теоретичних занять: на спеціальні предмети (педагогіка, історія педагогіки, дидактика, шкільна гігієна) у цілому — 12 годин, стільки ж, скільки на Закон

Божий; 7 годин припадає на практичні заняття з російської мови, математики, історії, географії.

Таким чином, можна відзначити, що зміст педагогічної освіти в монархічній Росії мав яскраво виражений суспільно-історичний характер і був спрямований на реалізацію інформативної функції.

Незважаючи на зміни в громадському житті Росії (Жовтнева революція 1917 р.), соціально-педагогічна модель у підготовці педагогічних кадрів збереглася й одержала свій подальший розвиток.

Суспільство нового типу, що народжувалося, мало потребу, насамперед, у громадянах, що підтримують новий суспільний лад і здатних його створити і зміцнити. Тому радянська влада розширила функції педагога як посередника між знаннями і людьми, які мають потребу у цих знаннях, включивши в якості основної функції ідеологічний вплив педагогів на широкі народні маси.

Таке ставлення до професії педагога мало свої позитивні сторони: по-перше, почала бурхливо розвиватися педагогічна наука, по-друге, почалося інтенсивне розширення мережі педагогічних закладів у системі педагогічної освіти. До цього ж часу відноситься становлення професійно-педагогічної (інженерно-педагогічної) освіти.

Першим середнім технічним навчальним закладом, що готував інструкторські кадри, став, заснований у 1921 році, Московський інститут інструкторів робітничої освіти. Пізніше він був перейменований в індустріально-інструкторський технікум, однак задовольнити потреби професійної школи у викладачах, інструкторах та керівниках вищої кваліфікації він не міг. Цю проблему повинен був вирішити створений у 1923 році Московський індустріально-педагогічний інститут ім. К. Лібкнехта. З 1929 року інститут був зарахований до технічних вищих навчальних закладів. До 1931 року він готував спеціалістів на факультетах: металопромисловості (5 відділень), основ хімії та хімічної обробки (8), текстильному (3), будівельному і деревообробному (3), залізничного транспорту (2), індустріально-суспільному (2), фабрично-заводських семирічок (ФЗС) та політехнічної праці (3) [134]. Він надавав наукову та методичну допомогу професійно-технічним школам, узагальнював і розповсюджував кращий досвід професійно-технічного навчання. У 1931 році в інституті були скасовані спеціалізовані промисловий та транспортний факультети, і він став діяти на підставі типового статуту педагогічного ВНЗ. У 1930-1933 рр. його випускникам присвоювалось звання (кваліфікація) педагога-інженера. З 1943 року його було об'єднано з МДП.

Крім інституту ім. К. Лібкнехта з 1923 року розпочав діяти факультет підготовки керівників та викладачів шкіл ФЗН при Академії комуністичного виховання імені Н.К. Крупської. В Україні інститути народної освіти розпочали готувати педагогів нового типу — для професійних шкіл, які володіли широкими теоретичними знаннями та необхідною практичною підготовкою. Ці інститути називалися інститутами професійної освіти (1930-1933). Термін навчання в них дорівнював 4 рокам.

Основними формами підготовки педагогів та інструкторів у ці роки були різного роду курси. Вищі педагогічні курси при спеціальних вищих навчальних

зкладах здійснюють завдання підготовки викладачів з спеціальних дисциплін для технікумів та нижчих і середніх професійних шкіл. Викладачів спеціальних дисциплін готували: вищі педагогічні курси МВТУ (1924-29рр.), Ленінградський технологічний інститут, Інститут народного господарства ім. Г.В. Плеханова (1925-29 рр.), Сільськогосподарська академія ім. Тімірязєва (1924-29 рр.) та ін. На курси приймалися особи, які вже здобули вищу освіту. Термін навчання складав один рік [70, с.366].

В цих вищих навчальних закладах викладались основи психолого-педагогічних знань, методика викладання спеціальних дисциплін в технічних навчальних закладах. Однак, навчання на таких курсах опинилося у протиріччі з життєвими установками, що склалися у слухачів, які готували себе до інженерної, а не до педагогічної діяльності. При цьому педагогічні знання, які давалися на курсах, за обсягом і якістю значно поступалися технічним та іншим дисциплінам. Не було розроблено й методику викладання педагогічних знань інженерам.

Для підготовки викладачів профтехшкіл в галузевих вищих навчальних закладах створювалися педагогічні факультети. Для ВНЗ, орієнтованих на підготовку господарських кадрів, такі факультети виявилися непрофільними і увага їх розвитку та специфічній спрямованості не приділялась.

У 20-30 рр. інженерно-педагогічну освіту не довелося довести до рівня галузі вищої освіти. Завдання підготовки педагогічних кадрів для професійно-технічного навчання робітників та майстрів вирішували головним чином інструкторські відділення при ВНЗ та індустріально-інструкторських технікумах (термін навчання 2,5-3 роки) [70, с.366].

У 1931 році Верховна Рада Народного Господарства СРСР видала наказ про організацію особливих курсів інструкторів виробничого навчання, але фактично з-за відсутності виробничої підготовки вони готували викладачів спеціальних дисциплін.

Після 1943 року вищих навчальних закладів для підготовки інженерно-педагогічних кадрів не існувало. З цього року спеціальну освіту цього профілю надають індустріально-педагогічні технікуми. На навчання до них приймаються за направленнями місцевих органів народної освіти випускники профтехучилищ, юнаки та дівчата, які мають робітничу професію не нижче 3-го розряду з урахуванням близькості до профілю навчання, демобілізованих із збройних сил. Підготовка здійснювалась за 30 спеціальностями галузей народного господарства. Випускники отримували кваліфікацію техника-майстра виробничого навчання та педагогічну підготовку для роботи в ПТУ, інших навчальних закладах та безпосередньо на виробництві. При необхідності випускники могли займатися виробничо-технологічною діяльністю на підприємствах.

Учні технікумів поряд з загальноосвітніми, економічними та спеціальними дисциплінами вивчали психолого-педагогічний цикл предметів (вікова фізіологія і гігієна, психологія, педагогіка, організація та методика виробничого навчання, виховна робота, технічні засоби навчання, педагогічна практика), проходили виробниче навчання та практику, що дозволяло їм

одержати робітничу професію, професію широкого профілю, опанувати суміжні професії. Так, у своєму дослідженні «Зміст і форми підготовки майстрів виробничого навчання в індустріально-педагогічних технікумах України» директор Київського індустріально-педагогічного коледжу О.І. Щербак виділяє такі етапи становлення індустріально-педагогічної освіти в Україні [347].

Перший етап (1943-1966 рр.) — створення і становлення в Україні індустріальних технікумів з метою підготовки майстрів виробничого навчання спочатку для закладів системи трудових резервів, створеної у 1940 році, а згодом - державної системи профтехосвіти.

Другий етап (1967-1972 рр.) — реорганізація індустріальних технікумів в індустріально-педагогічні. Підвищення вимог до професійної підготовки робітників зумовлювало необхідність науково обгрунтованої перебудови й удосконалення навчально-виховного процесу, зміцнення їх матеріально-технічної бази. Продовжувала розвиватися мережа індустріально-педагогічних технікумів, що стали основною формою підготовки майстрів виробничого навчання різного профілю.

Третій етап (1972-1983 рр) характеризується розвитком мережі середніх профтехучилищ, зростанням вимог до майстрів виробничого навчання як до педагогів. У зв'язку з цим до технікумів почали приймати студентів, що мають здібності до педагогічної діяльності, тільки на базі повної середньої освіти (після закінчення середнього професійно-технічного училища або технічного училища). Суттєвою ознакою цього періоду є посилення психолого-педагогічної підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання, введення Державних іспитів замість дипломного проекту, проведення педагогічної практики як переддипломної; відхід від технократизації навчального процесу, його спрямованість на гуманізацію та гуманітаризацію.

На четвертому етапі (1983-1994 рр.) в індустріально-педагогічних технікумах розпочалася експериментальна робота, спрямована на поглиблення загальнонаукової, соціально-економічної та психолого-педагогічної підготовки майстрів виробничого навчання, забезпечення наступності середньої спеціальної та вищої інженерної освіти; створення навчальних закладів нового типу — індустріально-педагогічних коледжів; об'єднання в навчальні комплекси з метою забезпечення багаторівневої неперервної професійної підготовки. На 1991 рік в Україні таких технікумів було 6.

До 60-х років комплектування ремісничих училищ, шкіл ФЗН та ін. викладачами загальнотехнічних та спеціальних дисциплін здійснювалось головним чином за рахунок практиків, які направлялися з виробництва. У 60-х рр. знов була розпочата підготовка викладачів спеціальних дисциплін з кваліфікацією «інженер-викладач» на інженерно-педагогічних факультетах технічних ВНЗ. Для таких спеціальностей як гірнича справа, електроенергетика, машинобудування, будівництво, сільське господарство було розроблено окремі навчальні плани, що передбачали психолого-педагогічні, загальноінженерні та виробничо-галузеві цикли дисциплін.

На початку 70-х років Міністерством освіти СРСР та Держпрофосвітою СРСР була розроблена модель спеціаліста-викладача, спроможного здійснювати теоретичне й практичне навчання в СПТУ, а також позакласну виховну роботу [188, с.91]. В основі моделі — концепція нерозривності навчання та виховання у процесі професійної підготовки в ПТУ, яка ураховує характер праці робітника в умовах сучасного виробництва. В навчальні плани увійшли цикли професійно-ужиткових дисциплін, спрямованих на розвиток творчих здібностей та естетичне виховання, а також на підготовку до позакласної роботи з учнями. Для опанування викладачами робітничою кваліфікацією широкого профілю (на рівні 4-5 розряду) передбачений прийом на навчання тільки випускників СПТУ та організація влітку трудового семестру за профілем спеціальності. Підготовку таких спеціалістів з новою кваліфікацією «викладач-майстер» розпочали Мозирський (з 1976 року) та Херсонський (з 1980 року) педагогічні інститути.

Підвищення вимог до освітнього й професійного рівня інженерно-педагогічних працівників визначалося такими основними факторами:

- по-перше, система профтехосвіти, завершуючи перехід на підготовку кваліфікованих робітників із середньою освітою, оновлювала свій зміст, ставила навчально-виховний процес на якісно нові, дійсно наукові засади. У цьому зв'язку значно підвищуються її виховні функції;

- по-друге, система профтехосвіти увійшла до періоду формування кваліфікованих робітників широкого профілю, яким притаманна органічна єдність середньої освіти, політехнічних й професійних знань, умінь і навичок, а це - передумова різнобічного розвитку особистості. У цих умовах необхідно забезпечити всіляке підвищення науково-технічного рівня викладання всіх без винятку навчальних дисциплін. Ось чому на перший план висувається не тільки проблема найбільш повного й планомірного забезпечення училищ фахівцями, але й проблема їх якості, відповідності вимогам сучасної професійно-технічної школи, навчально-виховного процесу та виховної роботи в цілому.

Підготовка викладачів має бути так спеціалізована, щоб реалізовувались дві найважливіші вимоги до їх особистості: бути водночас висококваліфікованим інженером і справжнім професійним педагогом. При цьому інженерна та педагогічна освіта мають взаємопроникати. Інженер має вміти дивитися на свою справу очима педагога, а педагог – очима інженера.

Заслуговує на увагу досвід Херсонського педагогічного інституту щодо підготовки педагогів до сучасної професійної освіти [189]. Розширення циклу гуманітарних дисциплін, надання професійної спрямованості естетичному вихованню, можливість задовольняти власні захоплення студентів під час дозвілля дозволили значно підвищити рівень креативності, комунікативності, самооцінки та мотивації студентів.

У 1979 році був заснований спеціалізований Свердловський інженерно-педагогічний інститут (СПІ), який розробив свій навчальний план з поглибленою інженерною підготовкою та розпочав випускати фахівців з кваліфікацією «інженер-педагог».

У 1987 році у колишньому СРСР у підготовці інженерно-педагогічних кадрів з вищою освітою для профтехосвіти брали участь 45 інститутів: 1 інженерно-педагогічний, 28 технічних, 12 сільськогосподарських та 4 педагогічних. В середині 80-х рр. переважна більшість інженерів-викладачів з числа випускників технічних ВНЗ мали недостатню психолого-педагогічну підготовку, особливо для роботи з важкими підлітками, вузький інженерно-технічний світогляд, низький рівень володіння навичками робітничої професії [70].

Усунення недоліків залежало від комплексного вирішення певного кола проблем. По-перше, було необхідним органічне поєднання інженерної та педагогічної підготовки в межах інженерно-педагогічної освіти. По-друге, необхідністю стало подолання традиційної для технічних ВНЗ орієнтації на підготовку інженера-виробничника. До цього слід додати, що шкоду якості інженерно-педагогічної освіти задавала відмова від переваги у психолого-педагогічному циклі теоретичних занять над практичними, спрямованість на репродуктивну діяльність на перешкоду творчої, провідної у професії педагога. В цих умовах треба було поглибити педагогічну та методичну орієнтацію змісту навчання з робітничої професії.

З 1987 року до переліку спеціальностей вищої школи була введена єдина група інженерно-педагогічних спеціалізацій. Вищі навчальні заклади розпочали переходити на підготовку фахівців єдиної кваліфікації — «інженер-педагог». В цих умовах СІПІ розпочав реалізацію своєї моделі безперервної інженерно-педагогічної освіти, у відповідності з якою забезпечується спадкоємність навчальних планів та програм вищого професійного училища, ліцею, індустріально-педагогічного технікуму, коледжу, кафедри або відділення ВНЗ. Ця модель передбачає також підвищення кваліфікації фахівця, можливість навчання в аспірантурі та ін. На базі інституту з 1987 року діє міжвузівське об'єднання, яке координує розробку понад 100 навчальних центрів інженерно-педагогічної освіти та діяльність 15 науково-методичних рад. У 1992 році інститут одержав право міжнародної сертифікації навчальних програм для студентів і викладачів з декількох спеціальностей. Нині на базі СІПІ створено Уральський державний професійно-педагогічний університет.

В Україні спеціалізований інженерно-педагогічний ВНЗ було відкрито у Харкові у 1990 році на базі Українського заочного політехнічного інституту. Знов створений Харківський інженерно-педагогічний інститут (ХІПІ) був єдиним в Україні і готував інженерів-педагогів з 9 спеціальностей для роботи викладачами та майстрами виробничого навчання вищої кваліфікації в ПТУ, технікумах й школах. Крім того інститут здійснював підготовку інженерів з 22 спеціальностей.

До складу Харківського інженерно-педагогічного інституту входило 7 факультетів, 40 кафедр. Були створені кафедри педагогіки та психології. З метою підвищення соціальної захищеності випускників інженерно-педагогічних спеціальностей студентам надавалась можливість під час навчання опанувати другу спеціальність.



Підготовку фахівців у ХІІІ здійснювали понад 500 висококваліфікованих викладачів, в тому числі 34 професора й доктора наук, 310 доцентів і кандидатів наук. Науково-дослідний сектор включав 8 галузевих, 3 міжкафедральних і 1 спільну з АН СРСР лабораторії. На контрактній основі проводились наукові розробки та поставки обладнання для В'єтнаму, Чехословаччини, Куби, Монголії. Підтримувались науково-технічні зв'язки з Польщею, Югославією, Німеччиною та іншими зарубіжними партнерами.

У 1994 році на базі ХІІІ була створена Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА).

Сьогодні Українська інженерно-педагогічна академія — це 7 факультетів, 41 кафедра, 26 філій кафедр на промислових підприємствах та у ВПУ, 7 навчально-науково-виробничих комплексів: «Педагог», «Скло», «Радіоелектроніка», «Енергетик», «Моноліт», «Металург», «Енерготехнологія». В УІПА навчається понад 8000 студентів з 31 спеціальності: 15 інженерно-педагогічним та 17 інженерним. В процесі навчання студенти мають можливість здобути другу спеціальність: викладач інформатики, психолог профтехосвіти, викладач охорони праці та захисту навколишнього середовища, викладач економіки та маркетингу [90, с.48-49].

Випускники академії працюють викладачами та майстрами виробничого навчання у ПТУ, технікумах й школах, інженерами на виробництві, в проектних, наукових та науково-дослідних організаціях.

УІПА єдиний в Україні заклад інженерно-педагогічної освіти ІV рівня акредитації, при якому діє Фахова рада з інженерно-педагогічних і складних робітничих спеціальностей. Академія як ініціатор комплексу «Педагог» є його ідеологом, який визначає зміст освіти у всіх ланках комплексу. У 1999 році при академії створено Національний моніторинговий комітет з інженерної педагогіки, який є представництвом Європейської асоціації інженерної педагогіки.

Розглянемо докладніше зміст і організацію підготовки в УІПА. Вивчення спеціальних дисциплін, якими є дисципліни психолого-педагогічного циклу, на відміну від інших ВНЗ починається з першого курсу.

Так психологію і педагогіку студенти вивчають протягом перших 2-3 років, що формує професійно-педагогічну спрямованість на першому етапі навчання. Психологічна готовність до педагогічної діяльності формується протягом всього часу навчання, виникає професійний інтерес, бажання.

Педагогічним дисциплінам належить провідне місце в системі психолого-педагогічної підготовки студентів: вони актуалізують психологічні знання, формують підвалини для подальшого опанування окремих методик та проходження педагогічних практик.

На кафедрі загальної та професійної педагогіки УІПА під керівництвом її завідувача д.п.н., проф. П.А. Ярмоленка було розроблено єдину структуру психолого-педагогічних дисциплін, логіка викладання та вивчення яких до 1998/1999 року мала такий вигляд:

І курс — «Основи технічної, моральної та педагогічної культури» (30 год.);

II - III курси — «Загальна педагогіка» (96 год.);

III - IV курси — «Професійна педагогіка» (30 год.);

III - IV курси — «Методика виховної роботи в ПТУ» (32 год.);

IV курс — «Управління навчально-виховним процесом в ПТУ» (16 год.).

На одному з 5 факультетів у 1996/1997 році було введено курс «Соціальна педагогіка» (30 год.).

Інтегрований курс «Основи технічної, моральної та педагогічної культури» був вступним, пропедевтичним. Він готував студентів до освоєння наступних педагогічних дисциплін, а також закладає гуманітарний базис для подальшого вивчення інженерних дисциплін. «Загальна педагогіка» — це базова дисципліна циклу, «Професійна педагогіка» — профілююча, інші — спеціальні.

Вивчення названих курсів здійснювалося на лекціях, семінарсько-практичних заняттях, лабораторних роботах.

Лабораторні роботи з педагогічних дисциплін розглядалися кафедрою загальної та професійної педагогіки як перспективна форма надання професійно-педагогічних знань студентам. На кафедрі було розроблено методичні рекомендації щодо виконання таких лабораторних робіт, у ході виконання та при підготовці до яких, здійснюється поглиблене опрацювання історико-педагогічної літератури, робота з навчально-плануючою документацією, професійно-педагогічний тренінг, ділові ігри, одним з елементів яких є мікрОВикладання.

Психолого-педагогічна підготовка майбутніх інженерів-педагогів передбачає проходження двох педпрактик тривалістю чотири тижні кожна, а також виконання курсової роботи. При цьому, курсова робота на вибір студента могла бути виконана або з педагогіки, або з психології, що, безумовно, є некоректним, бо це — різні дисципліни, викладання яких забезпечується різними кафедрами.

Заключним етапом професійно-педагогічної підготовки є виконання дипломних проектів, що містять педагогічний розділ. Окремі студенти (до 10%), які мають схильності до дослідницької роботи та стійкий інтерес до педагогічної діяльності, виконують дипломні роботи з педагогіки.

З 1998/1999 навчального року в УПА було запроваджено нову структуру педагогічних дисциплін, для викладання яких було створено нову кафедру педагогіки та методики професійного навчання. Ця структура містить курси:

4,5 семестр — «Теорія та історія педагогіки» (96 годин). Цей курс інтегрував в собі зміст таких дисциплін як «Основи технічної, моральної та педагогічної культури» та «Загальна педагогіка»;

5,6,7 семестри — «Професійна педагогіка» (98 годин) — авторський курс І.Б. Васильєва, в якому ураховано як зміст старих курсів «Професійна педагогіка» і «Методика виховної роботи в ПТУ», так і нові наукові доробки в цій галузі;

6,7 семестри — «Методика професійного навчання» (120 годин) — авторський курс О.Е. Коваленко, до підвалин якого покладено ідею дидактичного проектування.

Новий перелік запровадженої структура педагогічних дисциплін співпадає з науковими спеціальностями, прийнятими в Україні: 13.00.01 — теорія та історія педагогіки, 13.00.02 — теорія та методика навчання, 13.00.04 — теорія та методика професійної освіти (раніше — професійна педагогіка).

По усім цим курсам було розроблено авторські навчальні програми.

Окрім цього, було запроваджено комплексну курсову роботу з професійної педагогіки і психології, основною метою виконання якої є інтеграція психолого-педагогічних знань.

Сьогодні в Україні підготовку інженерно-педагогічних кадрів, окрім Української інженерно-педагогічної академії здійснюють: Кримський державний інженерно-педагогічний університет, Херсонський державний університет, Хмельницький державний університет та Національна аграрна академія (навчальні заклади 3-4 рівня акредитації). Серед навчальних закладів другого рівня акредитації в Україні діє Київський індустріально-педагогічний коледж ім. Антона Макаренка та 5 індустріально-педагогічних технікумів.

Зміст інженерно-педагогічної освіти, запроваджений в УПА, спрямований на формування у студентів певних еталонів професійної поведінки, що містять задані нормативи особистісних і професійних характеристик. Дані еталони стають підставою для професійного відбору кандидатів.

Задані ззовні, вони є критеріями професійної придатності кандидатів, тобто бажаючи опанувати професією педагога повинні споконвічно відповідати цим еталонам, або набути такої відповідності під час навчання, тобто в певному сенсі «приспосуватися» до системи професійної підготовки.

Для навчання в умовах інженерно-педагогічної школи характерний соціально-педагогічний підхід у контексті особистісно-орієнтованого навчання, однією з ключових проблем якого є формування у студентів педагогічної майстерності.

Проблемами педагогічної майстерності і можливостями формування професіоналізму в майбутніх педагогів у середній і вищій педагогічних школах у різний час займалися: В. Бардіна [39], М. Бобирєв [52], М. Волович [73],

Т. Вороб'йова [74], Н. Кузьміна [175], Л. Мельникова [209], Л. Нечипоренко [232], І. Харламов [310], Г. Хозяїнов [311] та ін. Виникла необхідність спеціального навчання студентів педагогічній майстерності. Тому, наприкінці 1980-х рр. у середніх і вищих педагогічних навчальних закладах було запроваджено новий предмет, розроблений у різних варіантах: "Основи педагогічної майстерності", "Вступ до фаху і основи педагогічної майстерності", "Теорія і методика передового педагогічного досвіду з практикумом по основах педагогічної майстерності".

Введення цих предметів у систему педагогічної підготовки вимагало особливого підходу до особистості майбутнього фахівця: їх поява в навчальних

планах педагогічних училищ й ВНЗ була закономірним явищем у процесі вдосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів і ознаменувало виникнення предметно-дидактичної моделі особистісно-орієнтованого навчання, що дозволило проаналізувати їх роль і місце у підготовці майбутніх фахівців.

Деякими авторами були розроблені навчальні курси з "Основ педагогічної майстерності", розраховані на студентів середніх і вищих педагогічних навчальних закладів [22; 65; 73; 124; 155; 196]. Всі вони відбивають предметно-дидактичний підхід в особистісно-орієнтованому навчанні.

Розглянемо курс "Основи педагогічної майстерності" за редакцією І. Зязюна, розроблений на базі Полтавського педагогічного інституту і введений у його навчальний план з 1979 р. Цей курс, призначений для студентів педагогічного вузу, розрахований на вивчення протягом трьох років [244]. Структура цього курсу, його зміст визначаються поняттям педагогічної майстерності.

Під педагогічною майстерністю автор розуміє "комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності" [244, с. 10]. На його думку, педагогічна майстерність має складну структуру, основними елементами якої є:

- гуманістична спрямованість (інтереси, цінності, ідеали);
- професійне знання (предмету, методики його викладання, педагогіки, психології);
- педагогічної здібності (динамізм, емоційна усталеність, оптимістичне прогнозування, креативність);
- педагогічна техніка (уміння управляти собою, уміння взаємодіяти) [244].

Науковець пропонує формувати педагогічну майстерність у студентів поетапно. Перший етап спрямований на усвідомлення студентами сутності педагогічної майстерності, осмислення ідеалів педагогічної діяльності і виявлення рівня підготовки майбутнього педагога (співвідношення "Я-ідеального" і "Я-реального"). На реалізацію цього етапу розрахований перший рік навчання у ВНЗ.

Цілі даного етапу здійснюються через серію практичних і лабораторних занять, основний зміст яких складає інформація про поняття педагогічної майстерності, вимог до педагога і прояву цих якостей у видатних українських педагогів А. Макаренка, В. Сухомлинського. Такі заняття, на думку автора, розвивають у студентів ціннісні орієнтації – "блок ідеалу", де створюються уявлення про майбутню професію та її висоти ("Я-ідеальний педагог") і сприяють самопізнанню ("Я-реальний педагог").

Даний етап спрямований на розвиток рефлексії у студентів як основного засобу, що стимулює їхнє професійне зростання.

Процес формування рефлексії у студентів здійснюється, виходячи із ззовні заданих еталонів педагогічної майстерності.

Другий етап даного курсу орієнтований на формування у студентів умінь управляти своїм психофізичним станом в умовах публічного виступу і здійснюється на другому курсі в рамках навчального розділу - "Педагогічна техніка як елемент педагогічної майстерності".

Заняття даного розділу спрямовані на розвиток мимічної та пантомимічної виразності, формування культури зовнішнього вигляду, виразності мови, виходячи з заданих еталонів. Незважаючи на практичну спрямованість цього етапу, провідна роль у ньому належить теоретичним знанням, котрі носять характер вимог до вербальних і невербальних засобів педагога. Всім студентам наказується строго виконати дані рекомендації.

Третій етап полягає у вихованні культури спілкування у студентів, формуванні умінь впливати на аудиторію за допомогою вербальних і невербальних засобів, і реалізується на третьому курсі через теоретико-практичне оволодіння третім розділом – "Майстерність педагогічного спілкування". Цей розділ має таку ж структуру, як і попередні.

У розділі "Майстерність педагогічного спілкування" розкривається поняття педагогічного спілкування, стилів спілкування педагога з дітьми, педагогічний такт. На практичних заняттях розвиваються увага, спостережливість, уява, переконуючий і навіюючий вплив – тобто якості, необхідні в роботі педагога.

Причому, авторами вперше в історії педагогічної підготовки пропонується методика формування цих якостей на основі психотехнічних вправ.

Четвертий етап спрямований на "формування основ педагогічної взаємодії в заданих ситуаціях навчально-виховного процесу" [244]. Даний етап здійснюється на третьому курсі через вивчення четвертого розділу "Майстерність педагога в управлінні навчально-виховним процесом" на основі формування у студентів певних умінь ведення уроку й організації виховної роботи в умовах "контролю, оперативного підказування і поелементного аналізу дій".

Отже, І. Зязюном із співавторами, уперше було сформульовано поняття педагогічної майстерності в якості основної мети педагогічної підготовки студентів ВНЗ і розроблена технологія її формування.

Необхідно відзначити великий позитивний внесок цього курсу в дидактику вищої школи в плані поєднання теоретичного і практичного аспектів у професійній підготовці педагогічних кадрів на основі залучення міжпредметних зв'язків через управління формуванням особистості майбутнього фахівця.

Розглянемо відбиток предметно-дидактичної моделі в системі середньої педагогічної освіти на основі аналізу курсу "Вступ до фаху і основи педагогічної майстерності", розробленого В. Малиновською, А. Смятьських [200].

Даний курс пропонується для вивчення протягом трьох років студентами педагогічних училищ. Автори вбачають мету цього курсу в тому, "щоб сформувані особистість майбутнього педагога, здатну до соціально значимої

творчої діяльності і творчої поведінки: допомогти студенту усвідомити власне творче "Я", свою індивідуальність і розвивати в собі здібності до самореалізації в обраній професії" [200, ч. 1, с. 5].

Під педагогічною майстерністю вони розуміють «високе мистецтво виховання і навчання, яке постійно вдосконалюється, доступне кожному педагогу; мистецтво, в основі якого лежить формування професійних знань, умінь і навичок, здібностей і розвиток професійно значущих якостей» [200, ч. 1, с. 55].

Формування основ педагогічної майстерності у студентів педучилищ автори пропонують здійснювати через:

- спеціальну організацію навчально-виховного процесу в педучилищі;
- систематичне вивчення праць видатних педагогів минулого і педагогічно-новаторів;
- практичну роботу студентів із дітьми;
- участь студентів у самодіяльності;
- активну участь у житті навчальної групи.

У даному курсі, як і в попередньому, формування основ педагогічної майстерності відбувається в напрямку від створення еталонів педагогічної майстерності до впливу на особистість студентів із метою наближення їх до заданих еталонів.

Подібність цих курсів полягає в логіці викладу навчального матеріалу. Курс починається з формування поняття педагогічної майстерності і її прояву на основі аналізу педагогічної діяльності А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського. Далі розглядаються можливості розвитку мови педагога як основного компонента педагогічної техніки. Також цей курс включає питання педагогічного спілкування.

Курс, розрахований на студентів педучилищ, побудований на аналізі педагогічних ситуацій, котрі потім узагальнюються. Також автори і того й іншого курсів ставлять різні акценти.

І. Зязюн наголошує на теоретичній підготовці студентів, а В. Малиновська і А. Смятьських ставлять акцент у контексті емпіричного підходу на стимулюванні творчої активності студентів у вирішенні практичних задач. Основні розбіжності полягають, на наш погляд, у тому, що в курсі для педучилищ відправною точкою у формуванні педагогічної майстерності в студентів вважається моральна сфера їхньої особистості. Автори роблять спробу формування основ педагогічної майстерності через формування педагогічної моралі як її основний компонент.

Слід зазначити, що в даному випадку вперше було зроблено визначення особистісної освіти майбутнього педагога, що грає головну роль у формуванні в нього професіоналізму. Також позитивний внесок даного курсу міститься в розробці методики, побудованої на багатому практичному матеріалі.

Однак, відмічаючи колосальну роль морального аспекту в особистості педагога, ми не вважаємо його визначальним у формуванні педагогічного професіоналізму, оскільки загальновідомо, що не усі високоморальні люди

можуть бути педагогами, і навпаки – високопродуктивні педагоги можуть мати негативні моральні якості [11; 29; 213].

До того ж формування педагогічної майстерності через виховання у студентів педагогічної моралі автори пропонують здійснювати на основі інтеріоризації еталонів, що задаються ззовні, без визначення рівня моральності у студентів.

Без наявності чітких критеріїв моральності, що піддаються визначенню в студентів як на початку курсу, так і після його вивчення, неможливо судити про динаміку даної якості та її основного значення в підвищенні рівня педагогічного професіоналізму.

Розроблені вітчизняними науковцями курси в контексті особистісно-орієнтованого навчання мають значний внесок у розвиток дидактики педагогічної освіти і мають певні ознаки, що дозволяють віднести їх до предметно-дидактичної моделі, яка характеризується:

- наявністю детальної характеристики педагогічної майстерності в цих курсах, які дозволяють визначити рівень професіоналізму у конкретного педагога, або задатки майстерності у студентів;

- спрямованістю курсів на еталони педагогічної майстерності й умови, що сприяють виникненню в студентів прагнення відповідати цим еталонам;

- формуванням у студентів системи знань і умінь, що відбувається без урахування їх суб'єктивного досвіду;

- схематичністю змісту цих курсів, які можна представити у вигляді двох взаємозалежних блоків: що задаються в особистісних і професійних характеристиках педагога-майстра, виражених у вигляді вимог до майбутнього педагога; і методики, спрямованої на формування цих характеристик;

- курсом, який має на меті справляти вплив на певну сторону особистості студента, його вплив спрямований на різні сторони – когнітивну, емоційну, вольову сфери.

Прогресивність значення курсів "Основи педагогічної майстерності" для середньої і вищої педагогічних шкіл полягає в тому, що в рамках їх змісту вперше в дидактиці професійної освіти особистість майбутнього фахівця стала розглядатися як основне джерело підвищення якості його професійної підготовки.

Однак дані курси в контексті предметно-дидактичної моделі особистісно-орієнтованого навчання мають обмежені можливості для справжнього формування особистості майбутнього фахівця через стимулювання в нього потреби в професійному самовдосконаленні.

Більше таких можливостей містить, на наш погляд, психологічна модель навчання майбутніх педагогів, хоча треба констатувати, що сьогодні у дидактиці педагогічної освіти психологічна модель навчання практично не розроблена.

Спроба розробки психологічної моделі в педагогічному ВНЗ була зроблена В. Кан-Каліком, який стверджував, що "кожна молода людина має тільки їй властивий «психологічний вхід» у професію...". Саме тому концепції масово-репродуктивної підготовки фахівців ми протиставляємо тепер

індивідуально-творчий принцип їх формування. Він припускає, по-перше, особистісний підхід до розвитку майбутнього фахівця, по-друге, виявлення і формування його творчої індивідуальності, розвиток його професійних поглядів, неповторної "технології" діяльності" на основі програми, що складається з чотирьох блоків, котрі відповідають найважливішим особистісним характеристикам: світоглядного, професійно-особистісного, освітнього, операціонального через особливу організацію навчального процесу [141; 142]. Однак, остаточно ця модель не була реалізована у вітчизняній системі освіти.

Більш глибоко психологічна модель навчання з погляду особистісно-орієнтованого навчання подана в рамках Я-концепції американського психолога Р. Бернса [49]. Відправним моментом у психологічній моделі майбутніх педагогів, запропонованій Р. Бернсом, є твердження, що "майбутньому вчителю необхідно опанувати принцип саморозвитку, інакше він не зможе надавати іншим допомогу в цьому процесі" [49, с. 333].

Виходячи з цього положення, Р. Бернс вважає, що підготовка педагога має містити в собі, крім академічних знань і педагогічних рекомендацій, засоби, що стимулюють у студентів процес професійного самовдосконалення через їх загальне психологічне оздоровлення.

Оскільки, на думку автора, підготовка педагогічних кадрів розглядалася, насамперед, із позицій інтелектуального розвитку в процесі передачі знань, то такі важливі чинники саморозвитку в процесі навчання, як психічне здоров'я педагога і його самооцінка, як правило, не враховувалися.

Дослідник пропонує нову модель підготовки фахівців педагогічного профілю, яку можливо віднести до психологічної, тому що автор виділяє в якості одного з основних завдань своєї моделі соціалізацію студентів, засновану на розвитку в них позитивної Я-концепції, що визначає позитивне ставлення до професії педагога і до роботи з учнями.

Р. Бернс вважає розвиток позитивної самооцінки студента, що підвищує його впевненість у собі як у педагогі і знижує рівень тривожності, основним напрямком у підготовці майбутніх педагогів.

Одним з основних засобів, що стимулюють процес саморозвитку студентів, Р. Бернс вважає педагогічну практику. Він відзначає, що традиційно існуюча практика призводить до зниження професійної самооцінки студентів, що негативно позначається на стимулюванні їхнього професійного зростання.

Автор бачить причину зниження самооцінки студентів під час педагогічної практики у виникаючому протиріччі між їхніми ідеалізованими уявленнями про себе як педагогів і реальному викладанні, "у ході якого вони, по-перше, змушені пристосовувати свою поведінку до схем, заданих іншими людьми, а по-друге, виявляють відсутність у себе викладацьких навичок, необхідних у роботі педагога" [49, с. 343].

З метою максимальної нейтралізації цих труднощів, автор, спираючись на дослідження А. Грегорі та Д. Альяна [364], пропонує низку *рекомендацій*, що позитивно впливають на формування позитивної професійної самооцінки студентів.



1. Якщо перехід практиканта до практичного викладання здійснюється поступово з індивідуальним визначенням початку практичної роботи, то це надає можливість студенту не тільки впізнати учнів, особливості їхніх взаємовідносин, придбати певні педагогічні уміння, але і завоювати авторитет, що підвищує соціальний статус в очах учнів. Завдяки певному статусу студенти почувають себе упевненіше в професійному плані і тому добре справляються з обов'язками педагога.

2. Позитивне значення має збільшення тривалості педагогічної практики в сукупності з її безперервністю.

За результатами досліджень Р. Кліфтон і Ж. Коверт [348] малоефективною є педагогічна практика від чотирьох до шести навчальних тижнів. При такій тривалості студенти фактично відмовляються від довгострокового планування своєї педагогічної діяльності і встановлення близьких контактів із дітьми, що не дозволяє їм повною мірою почувати відповідальність за свою педагогічну роботу. Тому студент-практикант мислить масштабами одного уроку. Це призводить до того, що, затрачуючи неправомірно багато часу на підготовку до одного уроку, студент не бачить сенсу і значення цього уроку в рамках навчальної програми, фактично не має уявлення про те, яким способом клас підійшов до вивчення даної теми та теми, що піде за його уроком.

Оптимально, якщо тривалість безперервної практики студента буде відповідати шкільній чверті, тому що він перестає почувати себе «прибульцем» й у нього формуються педагогічні навички, що полегшують процес адаптації студентів до реальної педагогічної праці.

3. Педагогічний професіоналізм студентів під час педагогічної практики підвищується також тоді, коли створені умови для обговорення студентами один з одним своїх професійних проблем, обміну досвідом, коли вони надають підтримку і допомогу друг другу.

4. Ефективність педагогічної практики у плані підвищення професіоналізму студентів зростає, якщо вона побудована на принципі спадкоємності в роботі викладачів педагогічних навчальних закладів і педагогів шкіл.

Отже, Р. Бернс вважає *педагогічну практику* центральною ланкою в системі підготовки педагогів, оскільки всі інші форми і методи підготовки спрямовані на практичне застосування знань у роботі педагога.

До допоміжних засобів підготовки майбутніх педагогів, що стимулюють професійний ріст студентів, автор відносить психологічну допомогу з боку педагогів і кураторів, а також використання психологічного тренінгу.

Дослідник вважає, що керівники практики і викладачі, крім академічної, професійної підготовки, повинні вміти проводити психологічне консультування студентів, спрямоване на вирішення їхніх емоційних проблем, проблем

спілкування з учнями. Таке консультування має профілактичне значення по запобіганню можливих труднощів, із якими може зіштовхнутися студент у своїй педагогічній роботі, тому його потрібно заздалегідь навчити знаходити вихід із будь-якого становища. Інакше людину, що розгубилася, зневірена буває не просто привести в робочий стан. Також куратори студентів повинні вміти надавати їм кваліфіковану психологічну допомогу в складних ситуаціях, що стимулює в них впевненість у собі, що позитивно впливає на позитивне самосприйняття студента як професіонала.

Психологічний тренінг, що розвиває у студентів навички невимушеного спілкування, уміння враховувати реакції інших, на думку Р. Бернса, "надає можливість студентам відчувати себе більш захищеними, здатними до співробітництва, підвищує їхню готовність до прийняття себе й інших" [49, с. 350].

Психологічний тренінг робить студентів більш підготовленими до шкільної реальності і сприяє прояву студентами своїх кращих особистісних якостей в педагогічній роботі, від яких багато в чому залежить характер і ефективність викладацької діяльності.

Психологічна модель навчання педагогічних кадрів, розроблена Р. Бернсом, спрямована на "позитивний розвиток і зміцнення Я-концепції у майбутніх педагогів" [48, с. 351].

Таким чином, реалізація цієї моделі в підготовці педагогічних кадрів мала б позитивні результати, однак її здійснення утруднене через відсутність відповідної технології.

Відмічаючи як основну перевагу психологічної моделі той факт, що в ній передбачається організувати навчання студентів, котре максимально впливає на їхній професійний розвиток, слід зазначити, що вона має обмежені можливості для урахування індивідуальності студентів. Тобто в цій моделі створюються всі умови, що зм'якшують зіткнення суб'єктного досвіду студентів із суспільно-історичним, але спрямованість педагогічного процесу зберігається така ж, як у соціально-педагогічній моделі і предметно-дидактичній – від знань до особистості студента. Таким чином, постає проблема індивідуалізації підготовки майбутніх інженерів-педагогів, орієнтованої на формування в них індивідуального стилю педагогічної діяльності, який інтегрує усі перелічені вище моделі педагогічної освіти.

Теоретичні питання індивідуалізації навчання майбутніх інженерів-педагогів та її методику на прикладі підготовки фахівців швейного профілю розроблено в дисертаційному дослідженні Т. Дев'ятьяровою [97]. Але, торкнувшись питання формування індивідуального стилю педагогічної діяльності (ІСПД), авторка детально технологію його формування не розглядала, воно не було предметом її дослідження.

### ***1.3. Індивідуальний стиль педагогічної діяльності студентів інженерно-педагогічного закладу освіти в контексті особистісно орієнтованого навчання***

До середини 1990-х рр. під впливом процесів гуманізації особливо гостро постала проблема вдосконалювання професійної підготовки майбутніх педагогів [7; 29; 49; 57; 58; 73; 80; 82; 91; 93; 155; 179; 212].

Вирішення цієї проблеми відповідно до ідей гуманізації вбачається в реалізації особистісно-орієнтованої моделі навчання студентів педагогічних закладів освіти. У той час деякими дослідниками було здійснено спробу створення теоретичного обґрунтування особистісно-орієнтованого навчання студентів педагогічних вузів (В. Кан-Калік, І. Колесникова, Н. Посталюк, Н. Руденко та ін.).

Однак, дотепер у вітчизняній і зарубіжній дидактиці професійної педагогічної освіти особистісно-орієнтованого навчання студентів інженерно-педагогічного закладу освіти не існує, тому в нашому дослідженні ми зробили першу спробу його розробки.

Розробляючи особистісно-орієнтоване навчання майбутніх інженерів-педагогів, ми виходили з того, що воно повинно сприяти професійній самоосвіті студентів, реалізованій у взаємозалежних процесах самовиховання і самонавчання, що стимулюють саморозвиток студентів в особистісному і професійному аспектах [155].

Особистісно-орієнтоване навчання майбутніх педагогів професійної школи полягає у розвитку в них потреби в професійному самовдосконаленні, що неможливе без особистісного зростання в цілому [334].

Розглянутий курс "Основи педагогічної майстерності" має необхідні ресурси для здійснення особистісно-орієнтованого навчання, тому що він створювався для цілеспрямованого управління формуванням особистості студентів, що сприяє підвищенню їхнього професіоналізму [124; 203; 244]. Тому його технологія створювалася за принципом відбору найбільш ефективних засобів впливу на особистість студента, що призвело до створення системи традиційних [276] і нетрадиційних засобів і методів навчання, які стимулюють процеси саморозвитку студентів.

Як уже зазначалось, існуючі курси "Основи педагогічної майстерності" побудовані в контексті предметно-дидактичної моделі особистісно-орієнтованого навчання. Щоб створити в рамках цього курсу особистісно-орієнтовану модель, потрібно змінити спрямованість педагогічного процесу. Для цього необхідно побудувати його на основі попереднього суб'єктного досвіду студента, тому що в цій моделі пріоритетним визнається той факт, що студент не стає, а є суб'єктом пізнання.

Для того, щоб педагогічний процес змінив свій напрям від системи знань до особистості на протилежне – від суб'єктного досвіду студента до суспільно-історичного, необхідно, на нашу думку, звузити галузь педагогічного впливу на особистість студента.

Пропонується на відміну від традиційних підходів, коли робиться спроба одночасного формування когнітивної, емоційної, вольової й інших сфер особистості студента, обмежитися одним компонентом. Таким чином, можна вважати, що формування педагогічної майстерності у студентів буде ефективним, якщо впливати не на всю особистість у цілому, а на її певний компонент, який визначає професійне зростання студентів.

Було поставлене завдання – визначити компонент особистості майбутнього педагога професійної школи, який би був глибоким особистісним утворенням (ядром особистості) і мав би тісні зв'язки з іншими сторонами особистості, щоб, впливаючи на нього, можна було задіяти особистість у цілому. При цьому необхідно простежити вплив цього утворення на вибір студентами дидактичних технологій і комунікацій у педагогічній діяльності, що забезпечують ефективність і продуктивність у роботі з учнями. Цей особистісний компонент, що має визначальне значення в опануванні педагогічним професіоналізмом, повинен мати можливості для діагностики та уніфікації, щоб у рамках типологічних, універсальних проявів індивідуальні особливості студентів розвивалися й удосконалювалися.

Отже, процес навчання студентів буде особистісно-орієнтованим тоді, коли педагогічний вплив буде здійснюватися адресно на певну сторону особистості, що дозволить визначити потенціал професіоналізму, простежити його динаміку в процесі цілеспрямованого розвитку.

Педагогічний процес, орієнтований на визначальний особистісний компонент, дозволяє зробити навчання індивідуально значимим для студентів через залучення механізму ціннісної мотивації, що стимулює студентів до професійного росту.

При особистісно-орієнтованому навчанні змінюється структура педагогічного процесу, оскільки його основним елементом стає особистість студента, що визначає зміст і технологію навчання. Крім того, опора на особистісні особливості студентів веде до диференційованого навчання, побудованого з урахуванням особливостей проявів цього компонента у студентів.

Урахування особистісних особливостей у процесі навчання студентів дозволяє викладачу підібрати технології й організувати дидактичну комунікацію таким чином, щоб відбувалося не витиснення індивідуального досвіду студентів суспільним досвідом (як при традиційному навчанні), а навпаки, наповнення індивідуального досвіду студента за рахунок постійного узгодження цих двох видів досвіду.

Функція викладача інженерно-педагогічного закладу освіти при особистісно-орієнтованому навчанні полягає не в передачі знань студентам, а в «запуску» механізму їхнього професійного росту (самоосвіти), на основі аналізу потенційних можливостей студентів. Під "запуском" механізму професійного вдосконалення студентів ми розуміємо процес розвитку їх рефлексії, спрямований на усвідомлення ними своїх власних особистісних особливостей, що впливають на їх педагогічну діяльність.

Це приводить до формування ціннісної мотивації студентів, що спонукає їх до оволодіння в досконалості педагогічною професією (педагогічною майстерністю), завдяки особливій структурі змісту особистісно-орієнтованого навчання.

На відміну від предметно-дидактичної моделі, ця модель має широкі можливості для опори на особистість студентів як основне джерело інтелектуальних прийомів і способів навчальної діяльності. Спеціальна методика спрямована на визначення цих способів, виявлення в них типологічних і індивідуальних особливостей, що роблять можливим їхній подальший розвиток і удосконалювання.

У результаті цієї методики стає реальним пред'явлення кожному студенту особливих, індивідуально підібраних вимог, що веде до професійного зростання на основі особистісно пережитого підняття педагогічної майстерності. Оскільки при особистісно-орієнтованому навчанні поняття педагогічної майстерності не задається ззовні, а формується як вищий рівень педагогічного професіоналізму, який залежить від індивідуальних можливостей кожного. Тобто студентам надається можливість самим створити еталони педагогічної майстерності, виходячи з власного особистісного потенціалу.

Іншими словами, створюються такі умови в навчальному процесі, коли студенти самі ставлять собі "планку" у педагогічному професіоналізмі і за допомогою викладача обирають засоби її досягнення.

Особистісно-орієнтована модель навчання студентів є основою педагогічної майстерності і має реальні можливості дійсного, а не такого, що декларує формування в них основ педагогічної майстерності, так як ця модель дозволяє задіяти глибоке особистісне утворення, що визначає їхній педагогічний професіоналізм.

Цим особистісним утворенням, що впливає на досягнення студентами вищого рівня професіоналізму (педагогічної майстерності) і що є «ядром» особистості майбутнього фахівця, можна вважати *індивідуальний стиль педагогічної діяльності (ІСПД)*, орієнтований на розвиток або результативність діяльності учнів.

Формування педагогічного стилю може стати точкою відліку в організації особистісно-орієнтованого навчання студентів інженерно-педагогічного закладу освіти. Вирішення цього завдання неможливе без визначення самого поняття «індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Формування такого визначення вимагає визначення таких його складових як «діяльність», «індивідуальність», "педагогічний стиль" тощо.

Відомо, що діяльність – це активна взаємодія з навколишньою дійсністю, у ході якої жива істота виступає як суб'єкт, що цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняючий в такий спосіб свої потреби. Внаслідок надзвичайної складності й безперервної мінливості зовнішніх умов уже на відносно ранніх стадіях філогенезу створюється життєва необхідність у виникненні психічних форм управління практичною взаємодією живої істоти з навколишнім середовищем. Основним видом людської діяльності, що відіграє вирішальну роль у походженні й розвитку фізичних і духовних властивостей людини, є

праця. Із працею генетично пов'язані інші види людської діяльності (гра, навчання й т.ін.). На основі праці в ході соціально-історичного розвитку виникає праця розумова як особлива суспільно необхідна теоретична діяльність.

До складу діяльності входять наступні елементи:

- мотиви, що спонукують суб'єкт до діяльності;
- цілі – результати, на досягнення яких діяльність спрямована;
- засоби, за допомогою яких діяльність здійснюється.

Відповідно до цього в самому процесі взаємодії суб'єкта з дійсністю виділяються певним чином мотивована діяльність у цілому, вхожі в її склад цілеспрямовані дії й, нарешті, автоматизовані компоненти цих дій – операції, що забезпечують використання наявних засобів, і умови для досягнення необхідного результату [241, с. 125].

В. Шадриков [318] на основі аналізу теоретичних робіт і власних досліджень виділив у структурі діяльності такі функціональні блоки: мотиви, цілі, програма діяльності, інформаційна основа діяльності, ухвалення рішення, підсистема діяльнісно важливих якостей. Оскільки ця система служить евристичним засобом дослідження діяльності, їй властива деяка умовність. Наприклад, рознесеність окремих блоків зовсім не означає їхню онтологічну автономність.

Принциповим етапом освоєння діяльності є прийняття її суб'єктом. Рішення про це визначається тим, наскільки уявлення людини про професію відповідає її потребам. Людина, обираючи професію, як би «проектуює» свою мотиваційну структуру на структуру факторів, пов'язаних із професійною діяльністю, через які можливе задоволення потреб. Чим «багатіше» потреби людини, тим більш високі вимоги вона пред'являє до діяльності, але одночасно вона може одержати й більше задоволення від праці. Тільки людина із широкими життєвими інтересами, з "багатими" потребами здатна на натхненну, творчу працю й високу суспільну активність. В якісному відношенні В. Шадриков [318] виділяє три групи потреб: матеріальні, духовні й соціальні. Духовні потреби розподіляються на пізнавальні й естетичні.

Освоєння програми професійної діяльності припускає формування уявлень про компонентний склад діяльності, про способи виконання окремих дій. Окремі дії, що входять до складу діяльності, об'єднані метою й структурно супідрядні. Вони організовані в просторі й у часі. Функцію координатора дій виконує програма діяльності, що визначає, що, як і коли варто робити для досягнення мети діяльності.

Аналіз різних професій дозволяє виділити два типи структур діяльності: константні й змінні. Діяльність, що має константну структуру, припускає тільки одну послідовність виконання дій. Таку діяльність зручно фіксувати й представляти учневі у вигляді сітьового графіка. Діяльність, що має змінну структуру, припускає різні послідовності виконання дій, що розрізняються по ефективності. Будь-яка реально існуюча програма описує діяльність тільки приблизно.

У процесі діяльності в учнів на основі програми-інструкції формується своя індивідуальна програма діяльності. У психологічній системі діяльності ця програма представлена у вигляді образу діяльності й у формі знань про послідовність і способи виконання окремих дій у цілісній структурі діяльності.

Наступною ланкою будови діяльності є інформаційна основа діяльності (ІОД). Під ІОД психологи розуміють сукупність інформації, що характеризує предметні й суб'єктивні умови діяльності та що дозволяє організувати діяльність відповідно до вектора мета – результат. Ефективність професійної діяльності багато в чому визначається адекватністю, точністю й повнотою ІОД. Існують три рівні формування ІОД: сенсорно-перцептивний, когнітивний, образно-оперативний. Формування ІОД відбувається в єдності з розвитком професійних здібностей і фізіологічних функціональних систем, що лежать в їхній основі.

На успішність освоєння й виконання професійної діяльності також впливають професійно важливі якості (ПВЯ). Питання про їх розвиток у формуванні підсистем ПВЯ є одним з вузлових у проблематиці системогенеза діяльності. ПВЯ виступають у ролі тих внутрішніх умов, через які переломлюються зовнішні впливи й вимоги діяльності [241, с. 122-123].

Наступним терміном, що підлягає визначенню, є термін "індивідуальність". Загально прийняте визначення – неповторна своєрідність окремої людини, сукупність тільки їй властивих особливостей. У психології проблема індивідуальності ставиться у зв'язку із цілісною характеристикою окремої людини в різноманітті її думок, почуттів, проявів волі, потреб, мотивів, бажань, інтересів, звичок, настроїв, переживань, якостей перцептивних процесів, інтелекту, схильностей, здатностей і інших особливостей. Їхнє конкретне сполучення створює цілісну структуру індивіда, який переживає й діє. Термін "індивідуальність" вживається також як синонім терміна "індивід" для позначення неповторної сукупності ознак, властивих окремому організму, котрі відрізняють цей організм від усіх інших, що належать до того ж виду.

Нерозривно з поняттями "діяльність" та "індивідуальність" пов'язане поняття "індивідуальний стиль діяльності" (ІСД), який визначається як "характерна для даного індивіда система навичок, методів, прийомів рішення завдань тої або іншої діяльності, що забезпечує більш-менш успішне її виконання" [241, с. 194]. Комплекс індивідуальних особливостей людини може лише частково задовольняти вимоги якого-небудь виду діяльності. Тому людина, свідомо або стихійно мобілізуючи свої цінні для даної роботи якості, у той час якось компенсує або переборює ті, які перешкоджають досягненню успіху. У результаті створюється ІСД – неповторний варіант типових для даної людини прийомів роботи в типових для неї умовах. Так, при підвищених вимогах до ритму й темпу діяльності, людина з рухливим типом нервової системи успішно вирішує завдання за рахунок використання своєї моторності, здатності легко прискорювати свої дії й переходити від одного стану до іншого.

У тих же умовах людина інертного типу користується іншими засобами. Вона може позбавити себе від необхідності швидко реагувати на сигнали за рахунок передбачливості, підвищеної уваги до профілактичних заходів. У процесі діяльності в неї виробляється схильність до систематичності, обґрунтованості в роботі та ін.

ІСД якого-небудь індивіда не може бути прийнятий за універсальний ідеальний зразок. Нав'язування його "у порядку обміну досвідом" іншим (наприклад, спонукання інертного виконавця працювати в стилі рухливого) може призвести до того, що завдання діяльності стануть для них нерозв'язними. Тому одне з найважливіших завдань навчання майбутнього інженера-педагога полягає в тому, щоб допомогти людині знайти свій стиль діяльності, найбільш відповідний його індивідуальним особливостям. Такий стиль часто називають "індивідуальний стиль діяльності педагога".

Індивідуальний стиль діяльності педагога (ІСДП) – це система стійких, індивідуально-своєрідних способів і прийомів вирішення різноманітних педагогічних завдань. Основні ознаки ІСДП проявляються:

- у темпераменті (час і швидкість реакції, індивідуальний темп роботи, емоційна відкликаємість, чуйність);
- у характері реагування на ті або інші педагогічні ситуації;
- у виборі методів навчання;
- у підборі засобів виховання;
- у стилі педагогічного спілкування;
- у реагуванні на дії та вчинки учнів;
- у манері поведінки;
- у перевазі тих або інших видів заохочень і покарань;
- у застосуванні засобів психолого-педагогічного впливу на учнів.

Говорячи про ІСДП, звичайно мають на увазі, що, вибираючи ті або інші засоби педагогічного впливу й форми своєї поведінки, педагог ураховує свої індивідуальні нахили й здібності. Різні педагоги з безлічі навчальних і виховних завдань можуть обрати одні й ті ж, але реалізовувати вони їх будуть по-різному. У цьому зв'язку варто зробити одне зауваження, що стосується сприйняття й впровадження передового педагогічного досвіду. Аналізуючи його, педагог повинен пам'ятати про те, що такий досвід практично завжди невіддільний від особистості його автора і являє собою своєрідне сполучення загальнозначущих педагогічних знахідок і індивідуальності педагога. Тому спроби прямого копіювання передового педагогічного досвіду одних педагогів іншими, як правило, безперспективні, а найчастіше дають погані результати. Це відбувається тому, що психологічну індивідуальність педагога дуже важко відтворити, а без неї результати неминуче виявляються іншими. Вихід з цієї ситуації в тім, щоб, виділивши головне в передовому педагогічному досвіді, свідомо ставити й практично вирішувати завдання його творчого індивідуального перетворення. Іншими словами, будь-який педагогічний досвід



буквально копіювати не варто. Сприймаючи головне в ньому, педагог повинен прагнути до того, щоб завжди залишатися самим собою, тобто яскравою педагогічною індивідуальністю. Це не тільки не знизить, але істотно підвищить ефективність навчання й виховання того, хто навчається, на основі запозичення передових педагогічних досвідів.

Індивідуальний стиль педагогічної діяльності (ІСПД) – це стійка, особистісно забарвлена система відносно однорідних способів виконання педагогом операцій, прийомів і дій з метою навчання й виховання учнів на підставі існуючих у нього знань, умінь й навичок, яка забезпечує ефективність професійно-педагогічної діяльності при оптимальних особистісних витратах педагога.

Розглянемо можливості ІСПД як найважливішого особистісного утворення, що є основним компонентом педагогічної майстерності в контексті особистісно-орієнтованого навчання.

Це особистісне утворення інженера-педагога, котре, маючи складну трьохрівневу побудову, впливає на процес оволодіння їм професіоналізмом у педагогічній діяльності.

Перший рівень — це рівень природних передумов стилів педагогічної діяльності (задатків стилів). Визначальними характеристиками природних задатків є активність, лабільність, сила нервових процесів. Високі показники по цих параметрах, особливо по силі нервових процесів, характеризує наявність термінальних здібностей у майбутнього інженера-педагога, що забезпечують йому високу конкурентоздатність в умовах суперництва з іншими, що є задатками стилю, орієнтованого на результативність учнів.

Низькі показники за цими параметрами у поєднанні з розвиненими інструментальними здібностями, що забезпечують майбутньому педагогу високу опірність синдрому "емоційного вигорання" в умовах конкуренції із самим собою, є задатками стилю педагогічної діяльності, орієнтованого на розвиток учнів.

Другий рівень – це рівень виразності стилів. Він дозволяє врахувати вплив соціальних умов розвитку особистості майбутнього педагога професійної школи. Цей рівень відбиває спрямованість особистості кандидата на педагогічну професію. Така спрямованість виражається в одній із трьох установок особистості:

- спрямованість на себе;
- спрямованість на партнерство, тобто на розвиток;
- спрямованість на завдання, тобто на результат.

На відміну від установки, що відбиває спрямованість особистості на себе, дві інші (спрямованості на партнерство і спрямованість на завдання) сприяють оволодінню педагогічною діяльністю. Ці установки закладаються в ранньому дитинстві і є результатом впливу соціальних чинників, зокрема, виховання в сім'ї, на природні передумови стилю.

Другий рівень характеризується задатками в сполученні з професійною спрямованістю стилю.

Третій рівень – рівень майстерності, який характеризується наявністю задатків стилю, виразністю стилю на рівні установок і рефлексією стилю. Іншими словами, майстерність педагога виражається в тому, що він добре знає особливості своєї особистості, що свідомо використовує при виборі педагогічних технологій, дидактичних комунікацій в спілкуванні з учнями та інше, тобто цілеспрямовано використовує свою особистість як інструмент для досягнення найбільшого ефекту в педагогічній діяльності.

Виходячи з даної моделі, запропонованої М. Аміновим, можна припустити що яскраво виражений стиль педагогічної діяльності (стиль, орієнтований на розвиток, або стиль, орієнтований на результативність учнів) є показником високого рівня педагогічної майстерності, оскільки той свідчить про те, що інженер-педагог, який виявляє себе як орієнтований на розвиток, або результативність, зміг виробити свою власну систему педагогічних способів впливу на учнів, що дає високі результати в процесі їх навчання й виховання при мінімальних зусиллях педагога (його енергетичних, інтелектуальних витратах).

Виявлення стилю педагогічної діяльності як найважливішого компонента педагогічної майстерності, як вищого рівня професіоналізму вчителя, дозволяє нам дати нове трактування педагогічній майстерності і розуміти під ним відрефлексований стиль педагогічної діяльності.

Розуміння педагогічної майстерності як усвідомленого педагогами свого стилю педагогічної діяльності створює можливості для цілеспрямованого формування високого рівня педагогічного професіоналізму ще в умовах педагогічного навчального закладу. Причому, формування педагогічної майстерності у студентів інженерно-педагогічних закладів через розвиток у них задатків педагогічного стилю можливе тільки за умов особистісно-орієнтованого навчання.

Особистісно-орієнтоване навчання студентів при вивченні розділу "Комунікативні процеси в інженерно-педагогічній діяльності" в курсі "Професійна педагогіка" буде полягати у визначенні задатків стилю в студентів. На цій підставі в процесі навчання відбувається розвиток і удосконалювання стилю у тих студентів, у яких є задатки, або робиться формування ознак стилю в тих, в яких вони не виражені відповідно до типологічних особливостей їхніх нервових процесів. Результатом особистісно-орієнтованого навчання студентів повинні стати, за нашою гіпотезою, ознаки стилю, що виявляються в цілеспрямованому відборі студентами педагогічних засобів і комунікацій відповідно до їх індивідуальних можливостей.

Особистісно-орієнтоване навчання студентів, побудоване на формуванні в них ІСПД, стимулює професійний ріст студентів.

Формування ІСПД у студентів інженерно-педагогічного закладу освіти з позицій особистісно-орієнтованого навчання ставить такі *завдання*:

1. Реалізація принципів гуманізації освіти на основі створення умов для здійснення професійної самоосвіти студентів.

2. Урахування індивідуальних особливостей студентів у процесі їх навчання з метою підвищення їх педагогічного професіоналізму через організацію диференційованого навчання.

3. Стимулювання студентів до саморозвитку і самовиховання через формування їхньої ціннісної мотивації.

4. Створення сприятливих умов для гармонійного співвіднесення двох видів досвіду (індивідуального і суспільно-історичного) на основі установалення відношень співробітництва і взаєморозуміння між студентами і викладачем.

5. Розширення кола загальноосвітніх і виховних завдань, спрямованих на вивчення студентами своєї особистості, усвідомлений вибір ними педагогічних технологій у відповідності зі своїми можливостями, прогнозування своєї майбутньої діяльності з аналізом можливих труднощів і успіхів та ін.

У ході констатувального експерименту з'ясовано, що при підготовці майбутніх інженерів-педагогів у сучасних вищих навчальних закладах не достатньо враховуються основні вимоги і завдання формування індивідуального стилю їх педагогічної діяльності; не достатньо чітко розуміється роль особистісно-орієнтованого підходу при формуванні індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів.

Проте формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів має відбуватися в процесі їх підготовки у вищому навчальному закладі, який ґрунтується на особистісно-орієнтованому підході і характеризується розвитком потреб у студентів професійного самовдосконалення і саморозвитку.

Як висновок можна відмітити, що до *основних вимог* підготовки майбутніх інженерів-педагогів у ВНЗ в сучасних умовах віднесено:

- включення у навчальний процес не лише пізнавальної, але й почуттєвої сфери особистості;

- зміщення акценту у навчальному процесі з пізнавальних на практичні та етичні якості особистості;

- застосування компетентнісного підходу при проведенні практичних занять, орієнтованих на вирішення різноманітних життєвих і професійних ситуацій;

- розвиток якостей особистості, які сприяють її адаптації до умов професійної діяльності, що постійно змінюється;

- формування професійних навичок та елементів професіоналізму має відбуватися при вивченні спеціальних дисциплін та проведенні педагогічної практики.

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

#### *2.1. Модель індивідуального стилю педагогічної діяльності як завдання підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей*

Система підготовки інженерно-педагогічних працівників та їх професійного вдосконалення потребує цільового орієнтиру, моделі, яка б повною мірою забезпечувала формування творчої індивідуальності педагога. Проблема моделювання як методу вивчення різних об'єктів природи та суспільства широко використовується в науці, а саме поняття "модель" набуло загальнонаукового значення. Модельні уявлення створюють віддзеркалений аналог, подібність, імітацію своїх об'єктів. Подальша робота з моделями надає нову інформацію про об'єкти, дозволяє досліджувати закономірності, недосяжні для пізнання іншими способами [327, с. 19].

Моделювання стає специфічним методом дослідження специфічно організованих об'єктів, а модель – засобом пізнання, який ґрунтується на аналогії. Але аналогія не є тотожністю. Розбіжність моделі та оригіналу (у даному дослідженні – індивідуального стилю педагогічної діяльності) спостерігається, головним чином, тому, що модель, відтворюючи структуру оригіналу, спрощує його, звільняючись від несуттєвого. Тому модель, слугуючи узагальненим відображенням явища, не тотожна йому. Вона є результатом абстрактного узагальнення практичного досвіду, а не безпосереднім результатом експерименту.

Розробляючи прикладну теорію моделювання, П. Гаччет і Р. Чорлі зазначають, що моделлю може бути все те, що має певну структуру [220, с. 11].

В. Штофф розглядає модель і як форму, і як метод наукового пізнання, називаючи при цьому модель системою, яка існує реально чи в уяві, й перебуває в певних відносинах з іншою системою, яка, як правило, називається оригіналом, об'єктом чи натурою [343, с. 87].

О. Пехота вважає, що в основу процесу неперервного професійного самовдосконалення педагога має бути покладена теоретична модель індивідуальності вчителя, використовуючи яку як інструмент, він зможе регулювати процес свого особистісного професійного розвитку [252, с. 22]. За Є. Смирноюю, модель спеціаліста – це певний перелік вимог, які ставить перед ним практика та які повинні знайти певне відображення в навчальному процесі [303, с. 4]. І. Васильєв зазначає, що педагогічна модель – це модель, яка відображає взаємозв'язки та взаємозалежності між спроектованими якостями та властивостями особистості як об'єкта педагогіки й процесом її розвитку, а також організацією та управлінням тією педагогічною системою, в рамках якої цей процес відбувається [60].

В. Беспалько під моделлю особистості розуміє діагностичний опис з усією можливою повнотою, на яке здатне сучасне психолого-педагогічне знання, всіх існуючих для життєдіяльності в сучасному світі сторін, властивостей та якостей особистості [50, с. 38].

Для обґрунтування моделі індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього інженера-педагога було досліджено відповідні наукові підходи до процесу моделювання. Під моделюванням у педагогіці розуміють матеріальну та уявну імітацію реально існуючої педагогічної системи шляхом формування моделей, в яких створюються принципи організації та функціонування цієї системи [242, с. 25].

На думку Л. Шевчук, моделлю індивідуального стилю педагогічної діяльності (ІСПД) майбутнього інженера-педагога виступає система компонентів, яка являє собою об'єктивну й достатньо повну інформацію про зміст і характер його діяльності, утворюючи описову, ідеальну, прогностичну модель, а моделювання, як процес творчий, водночас є процесом, методом, формою і засобом наукового пошуку, системою з власною структурою і функціями [339]. Процес моделювання надає можливість вивчати загальні закономірності об'єкта дослідження, обґрунтовувати нову теорію та слугувати засобом її побудови, перейти від емпіричного, описового пізнання до теоретичного, враховуючи найскладніші теоретичні положення, формувати найкращу стратегію в діяльності педагога.

Важливе значення для нашого дослідження має визначення функцій моделі. Так, П. Гаччет і Р. Чорлі класифікують їх як психологічні, збірні, логічні, нормативні, систематизуючі, конструктивні та пізнавальні [220, с.13].

Н. Кузьміна доводить, що педагогічна робота складається з низки внутрішньо взаємопов'язаних компонентів, кожному з яких відповідає певна група конструктивних, комунікативних, організаторських, прогностичних, робочих функцій і необхідних професійних здібностей [174]. Окрім цього,

А. Щербаков виділяє ще й інформаційну, розвиваючу, орієнтаційну та дослідницьку функції [327].

В. Сластьонін зазначає, що типологія основних складових діяльності педагога, запропонованих психологами, не розкриває повною мірою специфіку праці педагога, оскільки названі функції можна віднести і до моделей інших фахівців. Він стверджує, що при побудові педагогічної моделі передусім необхідно прагнути виділення специфічних її особливостей [300].

На думку А. Вербицького, М. Костікової, Н. Ярошенко, О. Поліпова та Н. Гунявіна, завдання формування всебічно розвиненої особистості учня успішно вирішуватимуть педагогічні працівники на основі "ідеальної моделі педагога". Відповідно до цієї моделі, педагог повинен: розуміти цінність освіти у становленні та самореалізації людини в особистісному й професійному аспектах, наслідуванні, збереженні та розширеному відтворенні світової й вітчизняної культури, суспільства в цілому; володіти загальною культурою; мати глибокі психолого-педагогічні знання у своїй предметній галузі; практично освоїти гуманістичні педагогічні технології [290].

При побудові моделі ІСПД інженера-педагога було враховано, що винятково важливим є виділення виховної функції, завдяки якій викладач або майстер виробничого навчання повинен оволодіти теоретичними основами забезпечення єдності розумового, морального, трудового, естетичного та фізичного виховання учнів, забезпечувати всебічний розвиток особистості учня, його здібностей, пізнавальної, соціальної активності; знати психолого-педагогічні умови застосування нових технологій навчання; вміти добирати ефективні методи та засоби навчання і виховання; знати закономірності

спілкування, визначати рівні вихованості та розвитку, здійснювати інтегрований підхід у навчанні й вихованні.

Педагогами та психологами (І. Зязюн [235], М. Гоноболін [88]) накопичено чималий досвід різноманітних професіографічних матеріалів, у тому числі стосовно діяльності викладача, його педагогічних здібностей, які лежать в основі моделі фахівця. Розробляючи модель професійної компетентності викладача спеціальних дисциплін, були враховані положення, обґрунтовані у працях Ю. Алферова [5; 6], І. Белицького [46], Т. Ільїної [131], Н. Кузьміної [174], Ю. Кулюткіна [181], Є. Смирнової [303] та інших про те, що зміст освіти педагогічного працівника повинен орієнтуватись на деяку цілісну модель та необхідність ставити в основу моделі професійної компетентності модель діяльності викладача.

Поняття "діяльність" набуло статусу однієї з важливих категорій в сучасній філософії та соціології та висвітлено у літературі 70 - 80 років низкою глибоких теоретичних досліджень, здійснених з різних позицій М. Каганом [136],

О. Леонтьєвим [187– 189], А. Феофановим [318].

Конкретна діяльність інженерно-педагогічних працівників формується і розвивається під впливом самостійно існуючих, об'єктивно необхідних структур діяльності (педагогіка, психологія, методика, фахові знання, вміння, навички) і значущих соціальних, соціокультурних і соціально-психологічних характеристик групи як її суб'єкта. Діяльність педагогів відзначається суттєвим зворотнім зв'язком: з одного боку – дія на учнів з метою їх професійного та громадянського становлення, а з іншого – вплив на саму педагогічну діяльність та її подальший розвиток. Розроблені нині моделі покликані дати освіті уявлення про те, кого необхідно готувати і для чого. Тому в моделі міститься інформація про вимоги практики до педагога.

Суттєвою відмінністю наукових підходів Є. Смирнової до розробки моделі спеціаліста від попередніх досліджень є те, що вона виділяє два типи моделі: модель діяльності та модель підготовки [303, с.4]. Модель діяльності орієнтована на вивчення сфери діяльності спеціалістів, опис умов їх праці, необхідних знань, вмінь, навичок та якостей. Вона повинна дати повну відповідь на питання, яким має бути спеціаліст, щоб він був здатний успішно виконувати свої функції. Модель підготовки передбачає в собі навчальні плани та програми (зміст підготовки), форми, методи та засоби, які забезпечують потрібну підготовку.

Обидва типи моделей широко представлені в літературі та практиці. Іноді вони протиставляються один одному або ж одному з них надається перевага. На нашу думку, обидва типи моделей взаємопов'язані й повинні розроблятися у наступності, а їх науково обґрунтоване інтегрування дозволяє створити власне модель спеціаліста у повному обсязі.

При обґрунтуванні моделі (структури) індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього інженера-педагога було враховано, що до її структури входять як суб'єктивні компоненти особистості студента, котрі формуються в інженерно-педагогічному ВНЗ, так і об'єктивні, зумовлені його природними здібностями, попереднім навчанням й вихованням тощо.

Розглянемо більш докладно дану модель та охарактеризуємо окремі її компоненти (див. рис. 2.1).



Рис. 1.1. Структура індивідуального стилю педагогічної діяльності

Результатом моделювання (рис. 2.1) є центральне кільце з надписом "Індивідуальний стиль педагогічної діяльності". Формування суб'єктивної частини ІСПД починається з самого центру фігури з надання майбутнім інженерам-педагогам професійних знань, умінь і навичок, на підставі яких формуються дії, прийоми та операції майбутньої професійної діяльності. Останні, у свою чергу, є основою для формування способів професійної діяльності інженера-педагога, тобто способів навчання і виховання учнів закладів профтехосвіти та студентів вузів. Усе це здійснюється під час навчання в інженерно-педагогічному ВНЗ і може змінюватись його викладачами, завдяки чому ці впливи вважаються суб'єктивними. Їхній результат – це, фактично, засвоєння змісту освіти в інженерно-педагогічному

закладі освіти, який складається з двох частин: інженерно-технічної та психолого-педагогічної.

Розглянемо об'єктивні фактори формування ІСПД, рухаючись поступово від периферії структури запропонованої моделі до її центру. Зовнішній п'ятикутник означає вплив зовнішнього середовища, яке впливає через відповідні педагогічні умови. Їхній вплив умовно зображений у вигляді восьмикутника, що символізує вплив педагогічних умов на формування ІСПД. Концентрична окружність символізує вплив індивідуальних психологічних особливостей особистості (верхня її частина) та типологічних властивостей особистості (нижня частина) на формування ІСПД.

Розгляд структури ІСПД потрібно починати і від центра, і від периферії, які, відповідно, характеризують суб'єктивні та об'єктивні фактори її формування. На перетині цих рухів (від центра та від периферії) отримуємо кільце з надписом "Індивідуальний стиль педагогічної діяльності". З середини зазначеного кільця відбувається керований вплив на формування ІСПД майбутніх інженерів-педагогів, а ззовні – вплив об'єктивних факторів (індивідуальні психологічні особливості та типологічні властивості особистості студентів) і частково керованих (педагогічні умови, частина яких створюється педагогами інженерно-педагогічного ВНЗ).

В основу моделі формування ІСПД було покладено класичне розуміння психологічної природи діяльності, відбите в роботах Б. Ломова. Він виділив низку системоутворюючих компонентів діяльності, таких як мотив, мета, планування діяльності, переробка поточної інформації, оперативний образ (концептуальна модель), ухвалення рішення, дії, перевірка результатів і корекція дій [194]. Виходячи з того, що індивідуальний стиль діяльності формується в процесі педагогічної діяльності й при цьому відбувається її вивчення, моделювання, а також розробка методики навчання, розглядаємо всі складові системи діяльності з підготовки майбутніх інженерів-педагогів. У цьому випадку мотиви педагогічної діяльності відбивають загальну професійну спрямованість особистості майбутнього інженера-педагога і складаються з інтересів, схильностей, бажання та здібностей займатися педагогічною діяльністю, передавати свої знання й життєвий досвід поколінню, що підростає, надавати соціально-психологічну допомогу в розвитку особистості учнів. Суб'єктом цієї діяльності виступає майбутній інженер-педагог, що вимагає від нього мотиву та спонукує до формування мети й отримання результату педагогічної діяльності. У розробленій моделі такою метою виступає індивідуальний стиль педагогічної діяльності інженера-педагога при послідовному проходженні основних етапів. При цьому рівнодіюча вектора діяльності, що здійснюється суб'єктом, складається з основних етапів педагогічної діяльності та системи педагогічних умов, при дотриманні яких формування ІСПД стає можливим.



Етапи формування ІСПД, що послідовно проходить суб'єкт діяльності на шляху від мотиву до мети, виділено на основі теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперина і включають [79]:

– діагностику індивідуально-психологічних особливостей особистості та її типологічних властивостей;

– виявлення задатків і передумов формування ІСПД;

– усвідомлення передумов формування ІСПД студентами;

– опанування рольовою поведінкою, що відповідає ІСПД, та її корекцію.

У свою чергу, вирішення зазначених завдань вимагає розробки технології особистісно-орієнтованого навчання студентів, яка полягає в послідовній взаємодії особистості студента з метою формування в нього ознак стилю, орієнтованого на розвиток або результативність (залежно від задатків) за допомогою системи традиційних і нетрадиційних педагогічних засобів.

Таким чином, структура індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього інженера-педагога враховує як суб'єктивні компоненти його особистості, які формуються в інженерно-педагогічному ВНЗ, так і об'єктивні, зумовлені його природними здібностями, попереднім навчанням і вихованням.

## ***2.2. Педагогічні умови формування ІСПД майбутніх інженерів-педагогів***

Аналіз літературних джерел і дисертаційних досліджень показав, що для виявлення педагогічних умов можуть бути застосовані різні теорії і підходи, однак найбільш повно вирішити це завдання дозволяє використання системного підходу, в основу якого покладене уявлення про педагогічну систему.

Під поняттям "умова" будемо розуміти філософську категорію, що виражає "ставлення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може. Сам предмет виступає як щось обумовлене, а умова – як відносно зовнішнє предметові різноманіття об'єктивного світу. На відміну від причини, що безпосередньо породжує те або інше явище або процес, умови складають те середовище, оточення, в якому останні виникають, існують і розвиваються" [304, с. 497].

Варто відразу акцентувати увагу на розходженні таких понять як "умова" і "фактор", які досить часто плутають. Фактор (від лат. factor – той, що робить; виробляючий) характеризується як причина, рушійна сила якого-небудь процесу, явища, що визначає його характер або окремі його риси. Якщо без виконання умови предмет, виходячи з визначення, існувати просто не може, то відсутність того або іншого фактора не призводить до зникнення предмета. Така строгість у визначенні поняття "умова" вимагає як першочергове завдання вирішити питання про вибір методологічного підходу до виділення педагогічних умов формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів. Другим ключовим завданням буде власне проблема виявлення й теоретичного обґрунтування мінімальної й достатньої сукупності педагогічних умов формування ІСПД.

Якщо процес формування індивідуального стилю діяльності майбутніх інженерів-педагогів є педагогічним процесом, що відбувається в педагогічному середовищі, тобто в педагогічній системі (далі – ПС), то умовами його існування будуть, відповідно, *педагогічні умови*.

На підставі того, що формування ІСПД буде здійснюватися в педагогічній системі, для виділення педагогічних умов формування ІСПД доцільно застосовувати системний підхід, тому що, відповідно до теорії Н. Кузьміної [178], будь-який педагогічний процес з позиції системного підходу розглядається як педагогічна система, що складається з "взаємозалежних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти й навчання підростаючого покоління і дорослих людей" [178, с. 10].

Під структурними компонентами педагогічної системи (ПС) "слід розуміти її основні базові характеристики, сукупність яких утворює факт наявності ПС і відмінності ПС від усіх інших (непедагогічних) систем" [178]. Н. Кузьміна виділила такі структурні елементи ПС: мета існування ПС; навчальна і наукова інформація як предмет засвоєння; засоби, форми та методи педагогічного впливу (засоби педагогічної комунікації) для досягнення цілей ПС; учні, що мають потребу в освіті; педагог, що відповідає цілям ПС та володіє визначеною інформацією, засобами комунікації, озброєний психологічними знаннями про об'єкт педагогічного впливу (учнів) [178, с. 10-12].

І. Васильєв, дослідивши уявлення провідних фахівців у сфері системного підходу в педагогіці (В. Безпалько, Б. Гершунський, Р. Гуревич, Н. Кузьміна, І. Підласий, В. Симонов та ін.) та проаналізувавши рух інформації в процесі навчання і виховання, уточнив і доповнив структуру ПС [60; 62], виділивши шість структурних компонентів: мета освіти та її еталон; зміст освіти; способи навчання і виховання; учень (студент, слухач); педагог (інженер-педагог); результат і продукт освіти. Крім того, він уточнив, що в педагогічній системі структурні компоненти взаємозалежні та пов'язані між собою процесом професійно-педагогічного спілкування й механізмом управління з дотриманням усіх його основних функцій.

Поклавши цю тезу та уявлення про ПС в основу розробленої моделі формування ІСПД майбутніх студентів інженерів-педагогів, визначимо на підставі системного підходу педагогічні умови формування їх індивідуального стилю. З цією метою виявимо сутність кожного структурного компонента в умовах формування індивідуального стилю педагогічної діяльності інженерів-педагогів, а всю педагогічну систему розглянемо як систему її формування. Тоді умови існування кожного структурного компонента будуть одночасно й умовами формування ІСПД.

На рис. 2.2 (див. рис. 2.2) наведено модель формування індивідуального стилю педагогічної діяльності інженерів-педагогів у ВНЗ,

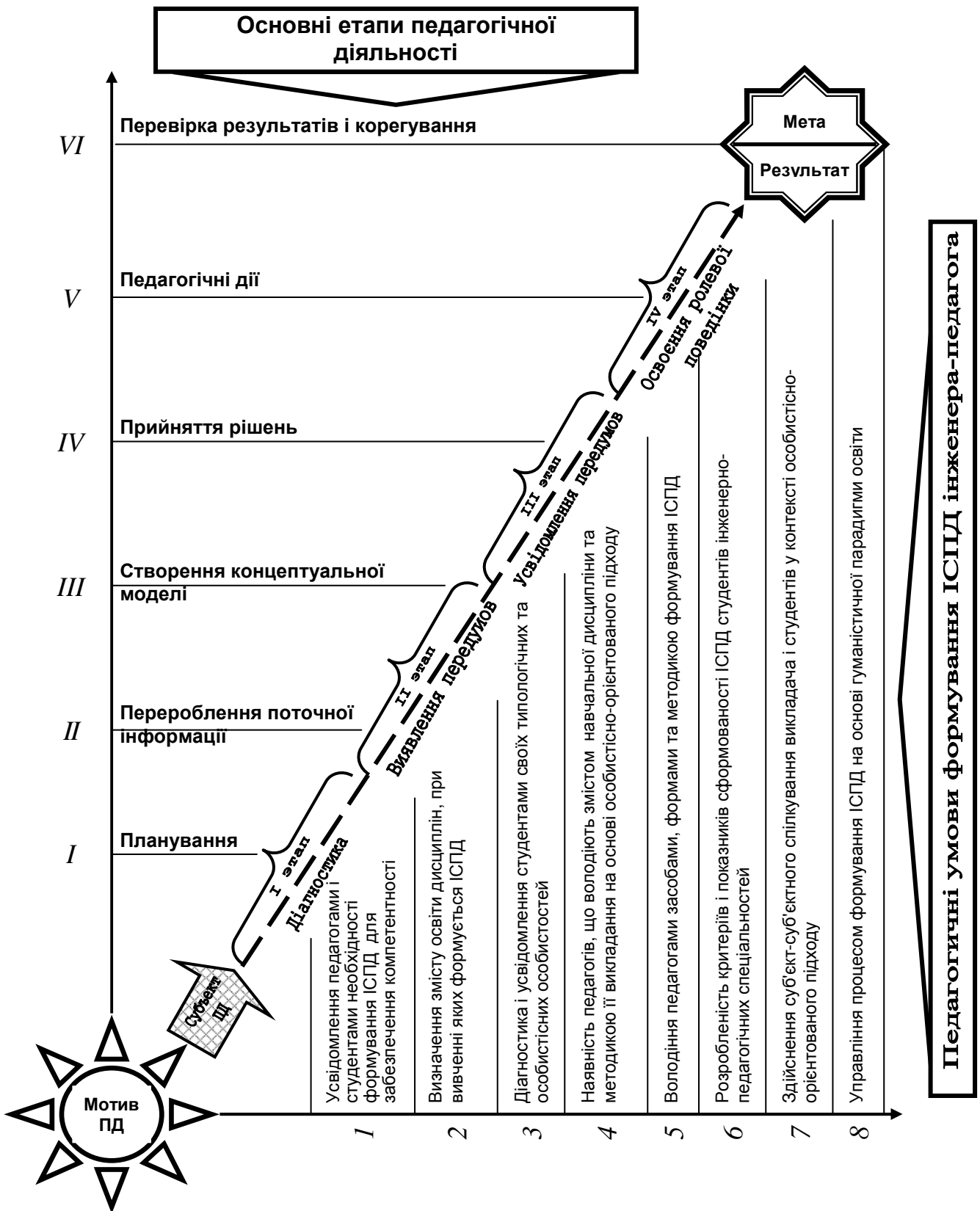


Рис. 2.2. Модель формування ІСПД майбутніх інженерів-педагогів у ВНЗ

яка відбиває етапи педагогічної діяльності, а також усі умови його формування.

Розглянемо більш детально дану модель і визначимо етапи педагогічної діяльності та педагогічні умови формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів.

Оскільки мета в педагогічній системі є системоутворюючим фактором, то, відповідно, перша виділена умова має провідний характер відносно інших умов. За такого бачення ролі цієї умови в першу чергу виникає необхідність розкриття змісту та способів цілеспрямованої діяльності з усвідомлення і студентами, і викладачами необхідності постановки перед собою такої мети – формувати індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Це завдання поділяється, щонайменше, на два:

- свідомо постановка мети формувати власний ІСПД під час здобуття *студентами* інженерно-педагогічної освіти;

- усвідомлення необхідності включення до завдань вивчення певної навчальної дисципліни саме завдання з формування ІСПД у студентів *викладачами* інженерно-педагогічного вузу.

Другим структурним компонентом ПС є *зміст освіти, що забезпечує формування ІСПД.*

Цей структурний компонент ПС дозволяє виділити *другу* педагогічну умову формування ІСПД майбутніх інженерів-педагогів: *визначення змісту навчальних дисциплін, при вивченні яких можна найбільш ефективно формувати ІСПД.*

Для визначення таких навчальних дисциплін або дисципліни нами було сформульовано відповідні вимоги:

- зміст навчальної дисципліни повинен надавати студентам відомості про саме поняття індивідуального стилю педагогічної діяльності, а також його структуру;

- інформація про ІСПД повинна бути органічно поєднана зі змістом навчальної дисципліни і не має бути чужорідною для неї;

- форми вивчення дисципліни повинні надавати можливість студентам і викладачеві формувати ІСПД, досліджуючи і контролюючи його;

- кількість годин, що відводиться на вивчення дисципліни, має бути достатньою для включення в її зміст матеріалу з формування ІСПД не зашкоджуючи засвоєнню базової навчальної програми;

- науково-педагогічні працівники інженерно-педагогічного ВНЗ, які викладають цю дисципліну, повинні мати чітке уявлення про ІСПД як у теоретичному, так і в практичному плані.

Аналіз змісту інженерно-педагогічної підготовки було розпочато з оцінки можливостей формувати ІСПД двох ключових блоків дисциплін, що формують головні компетенції інженерно-педагогічної діяльності, – інженерної та психолого-педагогічної. При цьому слід зазначити, що формально навчальний план підготовки зі спеціальності "Професійне навчання" за відповідними спеціалізаціями Української інженерно-педагогічної академії на такі блоки не поділений, а має цикли: 1) гуманітарної та соціально-економічної підготовки; 2)

природничо-наукової підготовки; 3) професійної та практичної підготовки. Так, О. Кириченко структуру змісту освіти зображає у такий спосіб (рис. 2.3) [147, с. 24].

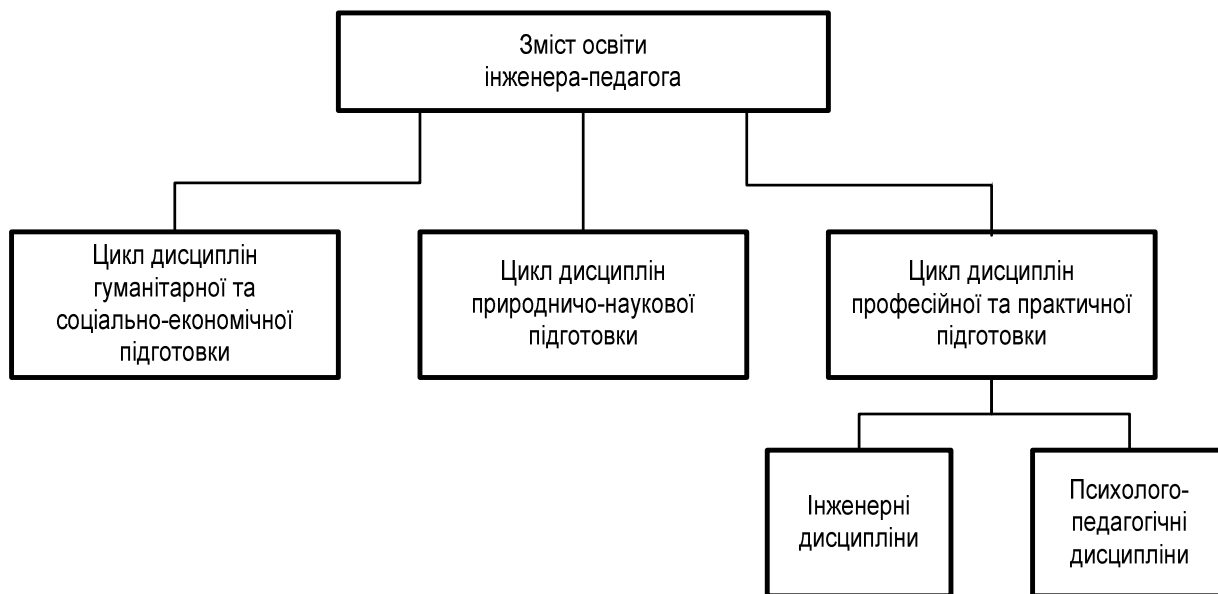


Рис. 2.3. Зміст освіти інженера-педагога (за О. Кириченко)

В інженерному блоці дисциплін, які б відповідали зазначеним вище вимогам, виявлено не було, що цілком природно. У психолого-педагогічному блоці найбільші можливості з формування ІСПД мали такі дисципліни: "Педагогічна та вікова психологія", "Теорія та історія педагогіки", "Професійна педагогіка", "Методика професійного навчання". Перша дисципліна в силу обмеженості часу на вивчення (28 аудиторних годин) та низки інших обставин не задовольнила наведеним вище вимогам. Не підійшла також і дисципліна "Теорія та історія педагогіки", що викладається на другому курсі. Ця дисципліна повинна сформувати елементарні базові знання у сфері загальної педагогіки, не виходячи на специфіку інженерно-педагогічної професії. Таким чином, найбільшою мірою задовольнили вищенаведеним вимогам тільки дві дисципліни: "Професійна педагогіка" і "Методика професійного навчання", з яких нами було обрано "Професійну педагогіку" з огляду на таке:

- курс містить розділ "Комунікативні процеси в інженерно-педагогічній діяльності", який найбільше підходить для формування ІСПД студентів;
- обсяг часу, що відводиться на вивчення курсу протягом 5-го, 6-го та 7-го семестрів (98 аудиторних годин), достатній для формування ІСПД без шкоди іншому навчальному матеріалу;
- серед форм вивчення курсу присутні лекції, семінарсько-практичні заняття і, починаючи з 2001 р., лабораторні роботи, котрі надають широкі можливості для розгляду теоретичних і практичних питань формування ІСПД;
- курс дозволяє студентам оцінювати весь матеріал курсу "Методика професійного навчання", якому він передує, з огляду на його персоніфікацію, тобто ефективне використання у власному ІСПД.

Зміст дисципліни "Професійна педагогіка" адаптовано для формування ІСПД студентів інженерно-педагогічних спеціальностей, що припускає

виділення в її програмі навчальних тем і завдань для самостійної роботи, спрямованих на формування ІСПД, а також враховувати індивідуальні психологічні особливості студентів, їхні типологічні властивості, рівень розвитку загальних і спеціальних педагогічних здібностей. Завдання для самостійної роботи студентів повинні бути адекватними наявним у них схильностям і здібностям і, одночасно, відповідати потенційним можливостям студентів, щоб забезпечити розвиваюче навчання для кожного майбутнього інженера-педагога. У той же час зміст індивідуальних завдань для самостійних робіт студентів включає типові завдання майбутньої професійно-педагогічної діяльності викладачів і майстрів виробничого навчання закладів профтехосвіти.

Третім структурним компонентом ПС є *студент*. Це дозволяє виділити третю педагогічну умову формування ІСПД: *виявлення й подальше усвідомлення студентами власних типологічних властивостей та індивідуальних психологічних особливостей, що впливають на ефективність професійно-педагогічної діяльності*. Систематичному вивченню стану та рівня розвитку професійно важливих якостей і властивостей особистості студентів може сприяти введення спеціально розробленої "Обліково-діагностичної карти розвитку студента", що являє собою брошуру зі спеціально відведеними для заповнення графами і формами, до яких заноситься інформація про студента на різних етапах його професійного навчання (з моменту зарахування – до закінчення вузу). За систематичність досліджень і заповнення карти відповідає психологічна лабораторія вузу і куратор навчальної групи. Співробітники психологічної лабораторії складають план і процедуру досліджень для кожної навчальної групи на кожен семестр навчання, починаючи з першого семестру. Куратор групи організує педагогічне спостереження за досліджуваними характеристиками, обговорює зі студентами отримані результати і заповнює обліково-діагностичні карти студентів. Протягом семестру кожний з викладачів, які ведуть навчальні заняття, може занести до карти студента найбільш яскраві його характеристики й властивості особистості, що, на думку викладача, можуть вплинути на якість опанування професією інженера-педагога. Таким чином, до моменту проходження першої педагогічної практики на кожного студента будуть зібрані різнобічні й динамічні характеристики розвитку його особистості з відповідних параметрів. Це дозволить: вчасно скоригувати розвиток професійно важливих якостей і властивостей особистості майбутнього інженера-педагога; сформувати в нього адекватну самооцінку; розробити програму індивідуального розвитку на період навчання у вузі; виявити передумови і задатки для розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності; освоїти кожним студентом рольову поведінку, що відповідає його індивідуальному стилеві педагогічної діяльності.

В експериментальному дослідженні комплексна діагностика й осмислення виявлених психологічних характеристик здійснювалися при виконанні комплексної курсової роботи з професійної педагогіки та психології, на практичних заняттях з професійної педагогіки у третьому семестрі вивчення цієї дисципліни, а також у спеціально відведений час.

Індивідуальність студента – майбутнього інженера-педагога

характеризується тим, що професійно важливі властивості та якості особистості тільки починають з'являтися. Їхнє становлення – характерна ознака розвитку індивідуальності в період навчання. Саме в умовах навчально-професійної діяльності у майбутнього інженера-педагога повинні виникати специфічні для педагогічної діяльності новотвори психіки (й особистості).

Четвертим структурним компонентом ПС є *педагог*, що надає можливість виділити *четверту педагогічну умову* формування ІСПД: *наявність педагогів, які усвідомлюють значимість формування ІСПД студентів на стадії професійного навчання та володіють змістом освіти навчальних дисциплін і методикою її викладання на основі особистісно-орієнтованого підходу, а також методами і засобами формування ІСПД.*

Особистісно-орієнтований підхід у професійній освіті висуває підвищені вимоги до таких особистісних якостей викладача, як усвідомлення змісту своєї професії, вибір цінностей і цілей, особиста відповідальність за студентів, гуманістична позиція, творча побудова освітньо-виховного процесу, якість власних педагогічних інновацій та ін. Однак у вищій школі ми зіштовхуємося з цікавим парадоксом, що полягає в такому. Науково-педагогічні працівники вузів, які мають найвищу кваліфікацію не лише як науковці (ступені докторів та кандидатів наук), але і як викладачі (вчені звання професорів та доцентів), найчастіше ніде і ніколи не здобували педагогічну освіту, тобто не готувались як педагоги. Ця обставина значно ускладнює практичну реалізацію четвертої педагогічної умови та, відповідно, обмежує коло викладачів, які здатні усвідомити значимість формування ІСПД у студентів на стадії здобуття ними інженерно-педагогічної освіти.

Аналіз викладацького складу Української інженерно-педагогічної академії виявив, що найбільш підготовленими до вирішення подібного завдання є (і це цілком закономірно) викладачі кафедри педагогіки та методики професійного навчання. Саме вони найбільшою мірою володіють теоретичними знаннями про структуру та зміст педагогічної діяльності інженера-педагога, що й зумовило відбір педагогів, здатних реалізувати четверту педагогічну умову формування ІСПД у студентів інженерно-педагогічного закладу освіти.

Цей відбір передбачав виконання викладачами таких вимог:

а) наявність в ІПР професійного мислення, а не набору стереотипів, що застосовуються в усіх типових ситуаціях без урахування зміни соціальних умов, а також об'єктивних даних про студентів та їхні індивідуальні особливості;

б) гуманне ставлення викладача до студентів (на противагу авторитарно-імперативному);

в) демократизацію відносин у системі "викладач – студент".

Успішно оволодіти цими підходами може лише педагог, в якого, за визначенням В. Шярнас, сформовано такі якості особистості [345]:

– автономія дій, свобода від інструкцій, професійна цивільна совість, орієнтація на завтрашній день, умови майбутнього;

– духовність як своєрідний "трепет серця", що викликається всім, що нас оточує;

– інтелігентність, тобто те, що знімає напругу в суспільстві, робить наше життя більш людським, духовно багатим, гарним, романтичним;

– толерантність, що проявляється в доброзичливому ставленні педагога як до поглядів учнів, їхніх прагнень, ідеалів, задумів, так і до проблем їхньої національності, релігії, родини;

– романтичність, тобто широта мислення, опора на оптимістичне бачення майбутнього й таке педагогічне мислення, де поєднуються логіка та образ, свідоме й несвідоме, почуття краси та уява, методи технічного й технологічного мислення. Основа романтичності педагога – це його професійне (інженерне й педагогічне) мислення, відмова від нормативних методик навчання і виховання. Стереотипність у діях педагога – доказ необхідності підвищення його педагогічної кваліфікації;

– доброта й доброзичливість, вільне, не сковане інструкціями професійне мислення педагога, що відкриває більші можливості для істотного підвищення авторитету вчителя в очах учнів, поліпшення результатів їхнього навчання й виховання.

Необхідно також пам'ятати, що вміння й майстерність можуть бути суто педагогічними або помилковими, а "головна "таємниця" педагогічного мистецтва в тім і полягає, що педагог володіє технологіями навчання учнів самопізнанню, саморозвитку, самоствердженню на шляху оволодіння вершинами професіоналізму у своїй майбутній професійній діяльності, вершинами сучасної гуманістичної культури" [174, с. 112].

П'ятим структурним компонентом ПС є *способи здійснення педагогічної діяльності*. Це дозволяє *виділити п'яту педагогічну умову формування ІСПД: розробленість методики формування ІСПД студентів інженерно-педагогічних спеціальностей, що включає необхідні психолого-педагогічні методи, засоби та форми*.

Запропонована методика підготовки студентів інженерно-педагогічних вузів буде ефективною за умови дотримання таких принципів:

– наявності особливого психологічного клімату навчання (неформального, заснованого на взаємній повазі та спільній роботі);

– реалізації навчальної діяльності з використанням технології пошуку нових знань на основі наявного індивідуально-професійного досвіду студентів;

– використання андрагогічних принципів навчання – пріоритет самостійного навчання, принцип спільної діяльності, індивідуалізація, системність, контекстність навчання;

– організації процесу навчання з урахуванням індивідуальних особливостей студентів та використанням нових інформаційних і рефлексивно-творчих технологій, що сприяють побудові індивідуальних траєкторій їхнього професійного самовдосконалення.

Навчальні заняття з дисципліни "Професійна педагогіка" будувалися за формою, змістом і методами навчання таким чином, щоб пізнавальні мотиви студентів стимулювали розвиток професійних мотивів. Проведення практичних занять передбачало вирішення соціально-педагогічних проблемних ситуацій,



що вимагають від студента продуктивного мислення, обміну результатами праці, узгодження інтересів, взаємодії та спілкування. При цьому єдність пізнавальних і професійних мотивів поступово забезпечувала перебудову мотиваційної сфери, що додавало стійкість позитивним мотиваційним станам студентів. Формування й розвиток індивідуальності студента при вивченні навчальної дисципліни повинно бути спрямоване на перебудову мотиваційної сфери для того, щоб у ній утворився ведучий мотиваційний комплекс, що поєднує найбільш значимі для навчальної діяльності студента мотиви: досягнення, пізнавальні та професійні.

Важливим завданням у побудові методики є передбачення в її складі можливостей компенсувати відсутні або недостатньо розвинені властивості й здібності якостями, без яких важко сформувані ІСПД. Допомогти в його вирішенні може положення про те, що в кожній людині закладено величезні компенсаторні можливості. Якщо професійне завдання, що стоїть перед людиною, не може бути вирішене шляхом актуалізації одних функціональних можливостей (відсутніх або мінімально виражених), то воно нерідко вирішується за допомогою актуалізації інших. Іншими словами, поставлене завдання може бути вирішене через зовсім інші механізми.

Є. Ільїн розглядає компенсацію здібностей у двох аспектах: соціальному та психологічному. Компенсація одних здібностей іншими в соціальному аспекті забезпечує досягнення високого соціального статусу й успіху різними людьми в різних сферах діяльності. Психологічний аспект пов'язаний з вивченням того, за рахунок чого люди з різними властивостями, здібностями і якостями досягають однакової продуктивності в одній і тій же діяльності [129]. Виділяють декілька видів психологічної компенсації:

- за рахунок знань і вмінь;
- завдяки виробленню індивідуального стилю діяльності;
- за рахунок заміни недостатньо розвиненої здібності зовсім іншою;
- досягнення високого рівня виразності складної здібності за допомогою інтеграції більш часткових здібностей з різними рівнями виразності.

Найбільш яскраво компенсаторні можливості простежуються в індивідуальному стилі діяльності, який розуміється як інтегральний феномен взаємодії вимог діяльності та індивідуальності людини.

В. Мерлін відзначав, що різні властивості нервової системи можуть компенсувати й урівноважувати одна одну, що, у свою чергу, приводить до формування людиною власного стилю (системи прийомів і способів) діяльності [208].

М. Вигдорчик вводить поняття "компенсаторне професійне пристосування", котре він розглядає на свідомому (вольовому) і несвідомому рівні (автоматичне). Компенсація фізичного дефекту здійснюється силами самого організму і може не усвідомлюватися (наприклад, коли функція, що випала, заміщається симетричним органом або декількома органами одночасно). Свідома компенсація пов'язана з мобілізацією вольових зусиль. Результатом

компенсаторного професійного становлення виступає пристосованість, що характеризується автором як стан досягнутої рівноваги. Процес професійного розвитку, відповідно до такої точки зору, супроводжується рядом послідовних хвиль компенсації й декомпенсації [69].

Методика, яку треба розробити, повинна враховувати те, що формування ІСПД студентів інженерно-педагогічного закладу освіти здійснюватиметься у два етапи, змістом дій на яких буде:

– формування уявлення про ІСПД та його структуру, а також уміння визначати ступінь його сформованості у себе та в інших (студентів і діючих педагогів закладів профтехосвіти);

– безпосереднє формування ІСПД у студентів інженерно-педагогічного ВНЗ.

Перший етап доцільно реалізувати протягом 7-го семестру навчання при вивченні розділу "Комунікативні процеси в інженерно-педагогічній діяльності" курсу "Професійна педагогіка" і закінчити його у 8-му семестрі на першій педагогічній практиці. Другий етап розпочинається на першій педпрактиці й повинен тривати протягом 8-го семестру навчання на факультативних заняттях. Закінчиться він має у 9-му семестрі на другій педпрактиці, де, при проведенні студентами занять, визначається приріст у рівні ІСПД, що відбувся на формуючому етапі експерименту.

Шостим компонентом ПС виділяють *результат*. Це дозволило сформулювати шосту педагогічну умову формування ІСПД: наявність чітко сформульованих критеріїв і показників сформованості індивідуального стилю педагогічної діяльності студентів інженерно-педагогічних спеціальностей.

Як відомо, термін "критерій" походить від латинського "*criteria*", що в перекладі означає "мірило".

Використання будь-яких критеріїв завжди пов'язано із застосуванням певних показників, як об'єктивної кількісної та якісної міри відбиття явища, що вивчається. Відповідно, для одержання тих чи інших показників, за якими визначається рівень відповідності певному критерію, повинна бути обрана процедура та засоби діагностики.

Оскільки, як було зазначено вище, формування ІСПД здійснюватиметься у два етапи, то для фіксації його вихідного рівня та досягнутих протягом експерименту результатів, було розроблено дві групи критеріїв та відповідних показників.

Перелік цих критеріїв, а також процедура діагностики для виявлення наявності уявлення про ІСПД студентів інженерно-педагогічного ВНЗ на першому етапі подано в таблиці 2.1 (див. табл. 2.1), а критеріїв та показників для визначення рівня сформованості ІСПД на другому етапі – в табл. 2.2 (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.1

Критерії сформованості ІСПД на першому етапі експерименту з відповідними процедурами їх діагностики

№ з/п	Критерії сформованості ІСПД	Процедура діагностики
1	2	3
1	Розуміння змісту терміна "ІСПД", його ознак і складових	– анкетування – твір-мініатюра – співбесіда
2	Усвідомлення своїх "сильних" і "слабких" властивостей особистості, необхідних для здійснення педагогічної діяльності	– анкетування – бесіда – програма індивідуального саморозвитку особистості
3	Здатність до виявлення ознак ІСПД у діяльності педагогів і власній педагогічній діяльності	– анкетування – педагогічне спостереження – бесіда – експертна оцінка
4	Уміння створювати сприятливий емоційно-психологічний клімат на занятті	– самооцінка – педагогічне спостереження – експертна оцінка
5	Упевненість, здатність керувати своїм емоційним станом і експресивністю	– педагогічне спостереження – експертна оцінка – самооцінка
6	Рефлексія інженера-педагога	– самоаналіз уроку – педагогічне спостереження – експертна оцінка
7	Адекватність обраних прийомів і способів педагогічної діяльності індивідуальним особистісним особливостям	– аналіз уроку – педагогічне спостереження – експертна оцінка

Таблиця 2.2

## Критерії та показники сформованості індивідуального стилю педагогічної діяльності

№ з/п	Критерій	Блок опитувальника	Показники	Відмітка інтервалу	Бали
1	2	3	4	5	6
1	Мовні здатності педагога	1	– правильність мови – чіткість мови – темп мови	відсутні	-5 ÷ -3,1
				слабко проявляються	-3 ÷ -1,1
				проявляються в достатньому ступені	-1 ÷ +0,9
				гарні здатності	+1 ÷ +2,9
				дуже гарні здатності	+3 ÷ +5
2	Характер взаємодії педагога з учнями	2.1	-доброзичливість	дуже недоброзичливий	-5 ÷ -2,1
				нейтральне ставлення	-2 ÷ +1,9
				дуже доброзичливий	+2 ÷ +5
		2.2	– зацікавленість	абсолютно байдужий	-5 ÷ -2,1
				нейтральне ставлення	-2 ÷ +1,9
				крайній ступінь зацікавленості	+2 ÷ +5
		2.3	– терпимість	абсолютна нетерпимість	-5 ÷ -2,1

1	2	3	4	5	6
			–	нейтральне ставлення	-2 ÷ +1,9
				дуже висока терпимість	+2 ÷ +5
		3	– емоційні стани учнів при взаємодії з педагогом	злість	-5 ÷ -4,1
				страх	-4 ÷ -3,1
				пригніченість	-3 ÷ -2,1
				подавленість	-2 ÷ -1,1
				спокій	-1 ÷ +1
				інтерес	+1,1 ÷ +2
				подив	+2,1 ÷ +3
				задоволеність	+3,1 ÷ +4
радість	+4,1 ÷ +5				
		5	–емоційно-психологічний клімат на заняттях	вкрай несприятливий	-5 ÷ -2,1
				нейтральний	-2 ÷ +1,9
				дуже сприятливий	+2 ÷ +5
		6	–стиль спілкування	ліберальний	-5 ÷ -2,1
				авторитарний	-2 ÷ +1,9
				демократичний	+2 ÷ +5
3	Сприйняття педагогом учнів	4.1	–емпатія	дуже слабо виражена	-5 ÷ -2,1
				середній ступінь прояву	-2 ÷ +1,9
				дуже сильно виражена	+2 ÷ +5
		4.2	–розуміння учнів	дуже слабо виражено	-5 ÷ -2,1

1	2	3	4	5	6
			–	середній ступінь прояву	-2 ÷ +1,9
				дуже сильно виражено	+2 ÷ +5
4	Параметри діяльності педагога	7.1	–спрямованість	на себе	-5 ÷ -2,1
				на колективні дії	-2 ÷ +1,9
				на результат навчання	+2 ÷ +5
		7.2	–продуктивність	непродуктивність	-5 ÷ -2,6
				мала продуктивність	-2,5 ÷ 0
				продуктивність	+0,1 ÷ +2,5
		7.3	-задоволеність (незадоволеність)	висока продуктивність	+2,6 ÷ +5
				крайня незадоволеність	-5 ÷ -2,1
				нейтральне ставлення	-2 ÷ +1,9
		7.4	–наполегливість (поступливість)	крайня незадоволеність	+2 ÷ +5
				крайня поступливість	-5 ÷ -2,1
				нейтральне ставлення	-2 ÷ +1,9
		7.5	–упевненість (боязкість)	дуже сильна наполегливість	+2 ÷ +5
				крайня боязкість	-5 ÷ -2,1
				нейтральне поводження	-2 ÷ +1,9

1	2	3	4	5	6
			–	дуже сильна впевненість	+2 ÷ +5
		7.6	–ініціативність (безініціативність)	абсолютно безініціативний	-5 ÷ -2,1
				середній ступінь прояву	-2 ÷ +1,9
				дуже ініціативний	+2 ÷ +5
5	Виразність функцій управління в діяльності педагога	8.1	–планування	планує подумки	-5 ÷ -2,1
				пише Тезовий план	-2 ÷ +1,9
				пише докладний план	+2 ÷ +5
		8.2	–організація	дуже слабо виражена структура	-5 ÷ -2,1
				середня ступінь прояву	-2 ÷ +1,9
				дуже чітка структура заняття	+2 ÷ +5
		8.3	–регулювання	застосування неадекватних методів, засобів і прийомів	-5 ÷ -2,1
				середня ступінь уміння	-2 ÷ +1,9
				чітка обґрунтованість методів, засобів і прийомів	+2 ÷ +5
		8.4	–контроль	відсутність контролю	-5 ÷ -3,1
				нерегулярний контроль	-3 ÷ -1,1

Продовження табл. 2.2

1	2	3	4	5	6
			–	середній ступінь прояву	-1 ÷ +0,9
				регулярний контроль	+1 ÷ +2,9
				різноманітні методи контролю	+3 ÷ +5
		8.5	–наявність чітких критеріїв оцінки	критерії оцінки відсутні	-5 ÷ -2,1
				критерії оцінки розпливчасті	-2 ÷ +1,9
				чітко визначені критерії оцінки	+2 ÷ +5
		8.6	–об’єктивність оцінки	абсолютно суб’єктивні оцінки	-5 ÷ -2,1
				середній ступінь об’єктивності оцінок	-2 ÷ +1,9
				зовсім об’єктивні оцінки	+2 ÷ +5
				іноді здійснюється самоаналіз	-2 ÷ +1,9
				проводиться регулярний докладний самоаналіз	+2 ÷ +5

На другому етапі експерименту використовувались інші критерії, відповідні їм показники та шкали, що дозволяють переводити якісні показники в кількісні. З цією метою шкали для опитувальників, що дозволяють вимірювати ІСПД (додатки А, Б, В), було розроблено таким чином, що вони мають 10-бальний діапазон з нульовою точкою посередині. Окрім цього, шкали було розбито на декілька інтервалів, що мають вербальні відмітки. Така конструкція шкали дозволяє по вербальних відмітках констатувати рівень розвитку певного компонента ІСПД, а по числових – створити певну градацію в межах того чи іншого рівня.

Увесь діапазон сумарних оцінок, які могли одержати досліджувані від -



115 балів до +115 балів, було розподілено на п'ять інтервалів, що дозволило виділити, відповідно, п'ять рівнів сформованості ІСПД. Дані, які дозволяють встановлювати рівень ІСПД на підставі анкетування, наведено в таблиці (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Таблиця для визначення рівня сформованості ІСПД

Рівень сформованості ІСПД		КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ ПО КОЖНОМУ З КРИТЕРІЇВ (згідно з табл. 2.2)					Загальна кількість балів
Позначення	Назва	першому	другому	третьому	четвертому	п'ятому	
1	<i>низький</i>	-5 ÷ -3,1	-30 ÷ -18	-10 ÷ -6	-30 ÷ -18	-40 ÷ -24	-115 ÷ -69,1
2	<i>нижче середнього</i>	-3 ÷ -1,1	-17,9 ÷ -6	-5,9 ÷ -2	-17,9 ÷ -6	-23,9 ÷ -8	-69 ÷ -23,1
3	<i>середній</i>	-1 ÷ +0,9	-5,9 ÷ +5,9	-1,9 ÷ +1,9	-5,9 ÷ +5,9	-7,9 ÷ +7,9	-23 ÷ +22,9
4	<i>вище середнього</i>	+1 ÷ +2,9	+6 ÷ +17,9	+2 ÷ +5,9	+6 ÷ +17,9	+8 ÷ +23,9	+23 ÷ +68,9
5	<i>високий</i>	+3 ÷ +5	+18 ÷ +30	+6 ÷ +10	+18 ÷ +30	+24 ÷ +40	+69 ÷ +115

Оскільки всі структурні компоненти педагогічної системи приводить у взаємодію професійно-педагогічне спілкування, то сьомою педагогічною умовою формування ІСПД є здійснення суб'єкт-суб'єктного спілкування викладачів і студентів у контексті особистісно-орієнтованого підходу.

Застосування відповідних стилів педагогічного спілкування в різних педагогічних ситуаціях (відомо, що застосування педагогами одного стилю спілкування в чистому виді на практиці не зустрічається), створення доброзичливої атмосфери взаємодопомоги та взаєморозуміння між усіма учасниками навчального процесу (викладачами і студентами), обов'язкове відпрацювання студентами всіх елементів індивідуального стилю педагогічної діяльності на практичних заняттях і спонукання їх до самостійної роботи над формуванням ІСПД поза навчальною аудиторією, встановлення особистісного контакту з кожним студентом при проведенні лекційних і практичних занять – ось неповний перелік заходів, при дотриманні яких можна реалізувати цю педагогічну умову.

Безумовно, для правильної реалізації цієї умови необхідно і студенту, і викладачеві мати чітке уявлення про основні етапи педагогічного спілкування, а саме:

1. Моделювання педагогом майбутнього спілкування з класом, з будь-якою іншою аудиторією в процесі підготовки до безпосередньої діяльності з дітьми або дорослими (*прогностичний етап*).

2. Організація безпосереднього спілкування з класом, аудиторією в момент початкової взаємодії з ними (*початковий* період спілкування).

3. Управління спілкуванням у педагогічному процесі, що розвивається.

4. Аналіз здійсненої системи спілкування та моделювання системи спілкування майбутньої діяльності [141, с. 88].

При цьому слід звернути увагу на те, що спілкування має бути саме суб'єкт-суб'єктним, тобто таким, котре передбачає визнання учня, студента рівноправним учасником процесу спілкування. Здійснити таке спілкування можливо лише за умов наявності у педагога демократичного стилю діяльності, оскільки на відміну від нього, авторитарний стиль передбачає так зване суб'єкт-об'єктне спілкування, де учень чи студент виступають у ролі пасивного учасника спілкування (об'єкта), тобто пасивного приймача інформації. За цих умов виникає вимога до викладача курсу "Професійна педагогіка" – володіння суб'єкт-суб'єктним стилем спілкуванням зі студентами.

*Управління педагогічною системою з реалізацією всіх його функцій, властивих цьому процесові, є невід'ємною частиною функціонування ПС. Тому восьмою педагогічною умовою формування ІСПД є організація управління процесом формування ІСПД на основі гуманістичної парадигми інженерно-педагогічної освіти.*

Гуманістична парадигма професійної освіти передбачає спрямування вектора навчання від особистості (її індивідуально-психологічних особливостей і біопсихічних властивостей) до досягнення необхідних професійно важливих якостей і способів професійної діяльності.

Гуманістична парадигма ґрунтується на розумінні педагогічної діяльності як діяльності, спрямованої на вільний розвиток здібностей того, хто навчається та його особистості в цілому. При цьому особистість самого педагога також вільна у своєму індивідуальному й професійному становленні й розвитку. Свобода, як відомо, є усвідомлена необхідність і основною її соціальною характеристикою є вільність вибору шляхів і способів власного розвитку, а також вибір видів професійної діяльності. Говорячи про педагога стосовно гуманістичної позиції його професійно-особистісного розвитку, варто розглядати його особистість як головний зміст і засіб педагогічної діяльності. Слід погодитись з думкою Д. Белухіна, що "педагог працює своїми знаннями, уміннями, рівнем розвитку загальної та педагогічної культури в ньому, своїми психофізичними даними, своєю індивідуальністю в цілому. Знання науково обґрунтованих законів і закономірностей виховання й навчання не має прямого виходу на практику. Все це починає діяти тільки тоді, коли, переломлюючись через особистість педагога, знаходить втілення спочатку в його ідеях, думках, почуттях, а потім і в його практичній діяльності" [47, с. 37].

Гуманістична складова є, по суті, світогляд педагога і являє собою саме ціннісний компонент всієї його діяльності, в якій проявляється його ставлення до студентів, до самого себе, навколишнього світу та до власної педагогічної діяльності. Тоді, відповідно до даного твердження, гуманістична складова є всеосяжна основа всієї діяльності педагога.

Для перевірки повноти виявлених педагогічних умов і наочності складемо таблицю відповідності між виявленими умовами та компонентами педагогічної системи (табл. 2.4.).

Таблиця 2.4

Зв'язок структурних компонентів педагогічної системи й виявлених педагогічних умов формування ІСПД майбутніх інженерів-педагогів

Структурний елемент педагогічної системи	Педагогічна умова
1	2
1. Мета освіти	1. Свідомо поставлена і студентами, і їх викладачами мета сформувати ІСПД під час здобуття інженерно-педагогічної освіти
2. Зміст освіти	2. Визначення змісту навчальних дисциплін, при вивченні яких можна найбільш ефективно сформувати ІСПД
3. Студент (учень, слухач)	3. Виявлення й наступне усвідомлення студентами власних типологічних властивостей і індивідуальних психологічних особливостей, що впливають на ефективність професійно-педагогічної діяльності
4. Педагог (інженер-педагог)	4. Наявність педагогів, які усвідомлюють значимість формування ІСПД студентів на стадії професійного навчання, та володіють змістом освіти навчальних дисциплін і методикою її викладання на основі особистісно-орієнтованого підходу, а також методами і засобами формування ІСПД
5. Способи навчання і виховання	5. Розробленість методики формування ІСПД студентів інженерно-педагогічних спеціальностей, що включає необхідні психолого-педагогічні методи, засоби та форми
6. Результат освіти та її продукт	6. Наявність чітко сформульованих критеріїв і показників сформованості індивідуального стилю педагогічної діяльності студентів інженерно-педагогічних спеціальностей
7. Спілкування	7. Здійснення суб'єкт-суб'єктного спілкування викладачів і студентів у контексті особистісно-орієнтованого підходу
8. Управління	8. Організація управління процесом формування ІСПД на основі гуманістичної парадигми інженерно-педагогічної освіти

Як видно з таблиці 2.4., визначені педагогічні умови забезпечують існування всіх без винятку компонентів педагогічної системи. Це дозволяє

зробити висновок про системну цілісність виділених умов, а також про їхню достатність, тому що повний елементний склад педагогічної системи є необхідним і достатнім для її існування й функціонування.

### **2.3. *Методика формування індивідуального стилю педагогічної діяльності студентів інженерно-педагогічних спеціальностей***

В основі поняття "методика" лежить поняття "метод", що утворилося від грецького слова "*methodos*", яке буквально означає шлях досягнення або пізнання [87, с. 205], або шлях до чого-небудь [304, с. 278]. У сучасній педагогічній науці ключовими є такі поняття як "методика навчання" і "методика навчального предмета".

Методика навчання розглядається як "галузь педагогічної науки, часткова теорія навчання. Предметом методики є навчання певному навчальному предмету, а її завдання полягають у вивченні закономірностей цього навчання й установленні на їхній основі нормативних вимог до діяльності викладача. До галузі методики відносяться: вивчення мети, змісту, форм, методів і засобів навчання певному навчальному предмету" [336, с. 37].

Методика навчального предмета розглядається С. Гончаренком [87, с. 206] і М. Скаткіним [260, с. 568-569; 336, с. 38-40] як педагогічна наука, що досліджує закономірності навчання певному навчальному предмету.

У зміст методики навчального предмета, що розглядається як часткова дидактика, С. Гончаренко включає:

- 1) встановлення пізнавального й виховного значення навчального предмета в системі освіти;
- 2) визначення завдань вивчення даного предмета і його змісту;
- 3) розробку відповідно до завдань і змісту навчання методів, методичних засобів і організаційних форм навчання [89, с. 206].

М. Скаткін підкреслює, що в "навчанні розрізняють три нерозривно зв'язані між собою сторони: 1) навчальний предмет або зміст навчання; 2) діяльність педагога – викладання; 3) діяльність учнів – навчання. Завдання методики як науки – досліджувати закономірні зв'язки між цими трьома сторонами навчання й на основі пізнавальних закономірностей розробити вимоги до навчального предмета, викладання й навчання" [336, с. 39]. У зміст методики

М. Скаткін включає:

- 1) вивчення історії методики;
- 2) визначення пізнавального й виховного значення, а також завдань навчального предмета, його місця в системі освіти;
- 3) визначення змісту навчального предмета, наукове обґрунтування програм, підручників;
- 4) вироблення методів і організаційних форм навчання, що відповідають його цілям і змісту;

- 5) розробка навчального устаткування з предмета;
- б) визначення вимог до підготовки вчителів даного предмета" [338].

Також М. Скаткін підкреслює, що найважливіше завдання методики – "знайти ефективні способи керування пізнавальною діяльністю учня" [336, с. 40].

Г. Саранцев у своїх останніх наукових дослідженнях розглядає той факт, що "процес навчання предмету має трирівневу ієрархічну структуру. На першому рівні вона представлена змістом матеріалу, що вивчається, а також процесами навчання й викладання; на другому – дидактичними завданнями, методами викладання й способами пізнавальної діяльності учнів; на третьому – сукупністю предметних завдань, дидактичних прийомів вчителя й дій учня" [285, с. 31].

Водночас Г. Саранцев підкреслює, що "в методиках зміст навчання повинен включати діяльність і вчителя, і учня, орієнтовану на вирішення пізнавальних і виховних завдань, а тому метод навчання у часткових методиках, будучи формою руху змісту навчання, повинен відбивати відношення "викладання – предметний зміст матеріалу – навчання" [285, с.31].

Розглянуті сучасні позиції відомих педагогів з проблеми змісту методики навчання дозволяють виділити три основні складові методики навчання, що властиві всім розглянутим позиціям авторів. Отже, зміст методики навчання конкретному предмету включає такі компоненти:

1. Визначення цілей і завдань навчального предмета залежно від його місця в системі освіти.

2. Визначення змісту навчального предмета та його наукове обґрунтування.

3. Розробка відповідно до завдань і змісту навчання методів, засобів та організаційних форм навчання.

Засобами навчання необхідно вважати не лише матеріальні, але й ідеальні об'єкти, які використовує педагог, і ті, яких навчають у процесі навчання. "Ідеальні засоби – це ті засвоєні раніше знання та вміння, які використовують учителя та учні для засвоєння нових знань. ... У загальному випадку ідеальний засіб – це знаряддя освоєння культурної спадщини, нових культурних цінностей. Засвоєна інформація, що стала знанням, є також і "первісним арсеналом" засобів навчання. З неї учні черпають способи міркування, доказу, розрахунку, запам'ятовування й розуміння" [240, с. 261].

Завданням даного дослідження є розробка не методики навчання певному предмету, а методики формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення ними дисципліни "Професійна педагогіка". При визначенні структури й змісту методики формування ІСПД студентів доцільно взяти за основу виділені нами компоненти змісту методики навчання конкретному предмету й доповнити її з огляду на специфіку методики формування ІСПД.

В основу створення методики формування ІСПД покладено "Узагальнену структурно-логічну схему розробки методики", запропоновану І. Васильєвим [60] і наведене на рисунку 2.4 [301, с. 271]. Ця схема була успішно використана

в дисертаційних дослідженнях Т. Дев'яцьорової [97] та О. Кириченко [148].

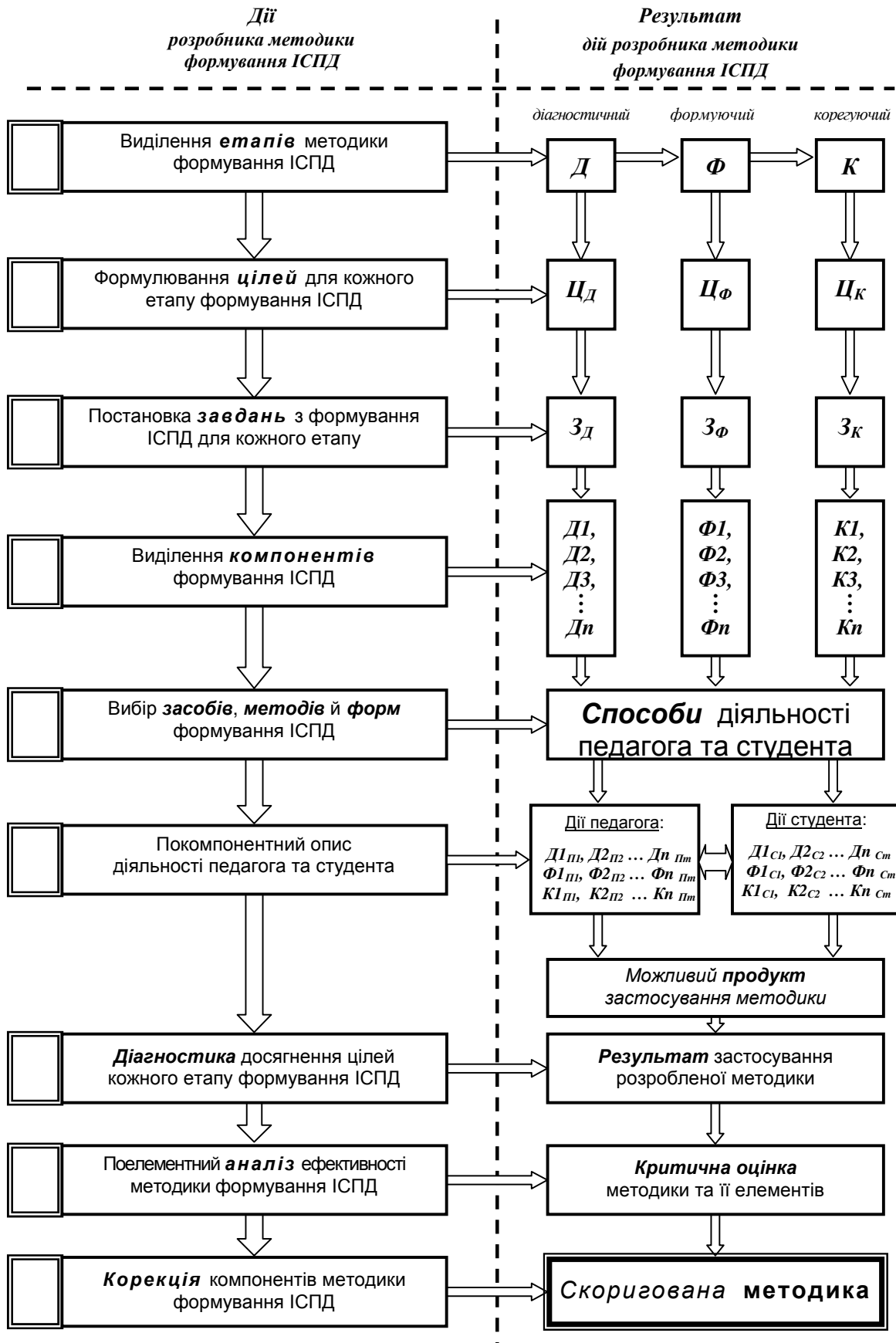


Рис. 2.4. Узагальнена структурно-логічна схема методики формування ІСПД майбутніх інженерів-педагогів

Робота зі створення вищезгаданої методики формування ІСПД вимагає вирішення низки часткових завдань, до яких варто віднести:

- 1) визначення переліку компонентів індивідуального стилю педагогічної діяльності;
- 2) вибір засобів діагностики ІСПД для кожного періоду й етапу;
- 3) вибір методів формування ІСПД;
- 4) прогнозування результатів впровадження методики формування ІСПД;
- 5) розробку методичних рекомендацій з використання розробленої методики іншими викладачами.

Розглянемо кожне завдання узагальненої структурно-логічної схеми методики формування ІСПД майбутніх інженерів-педагогів більш детально.

*1. Визначення переліку компонентів індивідуального стилю педагогічної діяльності.* На основі аналізу психолого-педагогічної літератури й особливостей діяльності інженерів-педагогів нами було складено перелік компонентів ІСПД майбутніх інженерів-педагогів.

Для виявлення серед виділених аналітичним шляхом компонентів ІСПД був використаний метод експертних оцінок. При обробці результатів експертної оцінки було отримано перелік найбільш важливих, на думку експертів, компонентів ІСПД. Такими компонентами є:

- 1) мовні здатності педагога;
- 2) комунікативні здатності педагога:
  - характер його взаємодії з учнями;
  - сприйняття педагогом учнів;
- 3) параметри діяльності педагога:
  - спрямованість;
  - продуктивність;
  - задоволеність;
  - наполегливість;
  - упевненість;
  - ініціативність;
- 4) управлінські здатності педагога (виразність функцій управління в навчанні й вихованні).

У подальшій роботі ми виходили із припущення про те, що формування зазначених вище компонентів ІСПД повинна забезпечити запропонована методика.

Розглядаючи теоретичні основи формування ІСПД у майбутніх інженерів-педагогів, ми з'ясували, що ступінь сформованості кожного компонента ІСПД у різних студентів різна. У такий спосіб виникла необхідність формувати ІСПД студентів шляхом індивідуальних тренінгів, тому що саме в цьому випадку студенти можуть компенсувати недостатність розвитку певних індивідуальних і типологічних особливостей особистості, необхідних для ефективною педагогічної діяльності. Саме, тому нами пропонується система індивідуальних тренінгів і завдань для формування ІСПД студентів.

2. Вибір методів і засобів діагностики сформованості ІСПД. Як уже зазначалось у попередньому підрозділі, формування ІСПД студентів здійснюватиметься у два етапи, змістом дій на яких є: *на першому* – формування уявлення про ІСПД та його структуру, а також уміння визначати ступінь його сформованості в себе та інших (студентів і діючих педагогів закладів профтехосвіти); *на другому* – безпосереднє формування ІСПД у студентів інженерно-педагогічного ВНЗ. Оскільки на кожному з цих етапів вирішувались свої завдання, притаманні саме цьому етапу, то, відповідно, на кожному з них використовувались свої методи і засоби діагностики сформованості ІСПД.

Для визначення наявності у студентів уявлення про ІСПД та його структуру використовувались такі методи та засоби діагностики:

- анкетування;
- твір-мініатюра;
- інтерв'ювання;
- програма індивідуального саморозвитку особистості студента;
- педагогічне спостереження;
- експертна оцінка та самооцінка;
- самоаналіз проведеного уроку.

Конкретні ознаки уявлення про ІСПД та його компоненти, а також відповідні методи та засоби їх діагностики наведено в табл. 2.1 підрозділу 2.2.

Уміння вимірювати ІСПД у діючих педагогів професійної школи здійснювалось за допомогою опитувальника.

На другому етапі формування ІСПД для визначення вихідного рівня його сформованості у студентів та їх самооцінки використовувалися опитувальники, наведені у додатках Б і В, які аналогічні опитувальнику з додатку А, але з нього вилучені блоки 7.4 (Захопленість-Байдужість), 7.7 (Енергійність-Пасивність), 8.5 (Наявність чітких критеріїв оцінки), 8.6 (Об'єктивність оцінки) як такі, що, з одного боку, визначити у студента-практиканта ще трудно, а з іншого – об'єктивно визначити такі якості у себе шляхом самооцінки важко. Для вимірювання при конструюванні опитувальника було використано метод шкалування.

За визначенням А. Киверялга, "Шкалуванням називається перетворення якісних факторів у кількісні ряди. Воно надає, наприклад, можливість якості особистості відобразити у вигляді шкали. ... Шкалування, при якому оцінюються якості особистості за допомогою компетентних осіб, називається *рейтингом*. ... Частковим випадком рейтингу є *метод самооцінки*, при якому учні самі оцінюють власні особистісні якості за певною шкалою" [183, с. 113-114]. Далі науковець зазначає, що експерту, який оцінює особистість, надається інтерпретація кожного бала. Виходячи з наведених міркувань, і було розроблено опитувальник (додатки А, Б і В), де було застосовано шкалування, яке стало засобом вимірювання для експертів, якими виступали і працівники закладів професійної освіти, і самі студенти. Критерії та показники для кожного з блоків комплексного опитувальника наведено в підрозділі 2.1, а бали, на підставі яких визначалися рівні сформованості ІСПД, подано в табл. 2.4. Як



видно з табл. 2.4, в опитувальнику подано інтерпретацію не кожного балу, а певного діапазону балів, що за наявності 10-бальної шкали облегшує роботу експертів.

3. *Зміст діяльності з формування ІСПД.* Для правильного вибору змісту діяльності з формування ІСПД у майбутніх інженерів-педагогів у процесі педагогічної підготовки варто враховувати такі фактори:

- етап навчання;
- цілі й зміст діяльності на кожному етапі;
- початковий рівень сформованості ІСПД
- індивідуальні особливості студентів;
- форма занять (діяльності з формування ІСПД).

Як уже зазначалось, увесь процес формування ІСПД студентів інженерно-педагогічного закладу освіти було розподілено на два етапи. Мета реалізації першого етапу полягала у формуванні уявлення про ІСПД та його структуру, а також уміння визначати ступінь його сформованості у себе та в інших (студентів і діючих педагогів закладів профтехосвіти). На цьому етапі визначався початковий рівень сформованості ІСПД студентів, а також розподіл їх на експериментальні та контрольні групи. Основною формою діяльності педагогів з формування ІСПД студентів на першій стадії цього етапу були семінарсько-практичні заняття в межах курсу "Професійна педагогіка", в ході яких формувалося розуміння терміну "ІСПД", поняття про структуру ІСПД, а також уміння визначати ступінь його сформованості, як у себе, так і в інших. Закінчувався етап на першій педагогічній практиці оцінкою рівня сформованості ІСПД діючих інженерів-педагогів закладів професійної освіти. Цей етап тривав протягом 7-го семестру та першої педагогічної практики. Основною метою діяльності на першій педагогічній практиці (друга стадія першого етапу) було оцінювання ІСПД студентів-практикантів своїми колегами-студентами та діючими педагогами закладів профосвіти, де проходила практика, а також самооцінка власного ІСПД, які здійснювались для кожного студента, котрий брав участь в експерименті. Форма діяльності – рейтингове оцінювання ІСПД за допомогою вищезгаданих опитувальників при проведенні практикантами пробних уроків та занять.

Метою другого етапу було безпосереднє формування ІСПД у студентів інженерно-педагогічного закладу освіти. Цей етап також складався з двох стадій: *перша* тривала протягом 8-9-го семестру навчання, а *друга* – протягом другої педагогічної практики. Головна мета першої стадії другого етапу – розвиток недостатньо сформованих компонентів ІСПД у студентів експериментальних груп. Форма – тренінги зі студентами та самостійна робота студентів експериментальних груп із самовдосконалення. Мета другої стадії другого етапу – контрольне вимірювання ІСПД у студентів контрольних та експериментальних груп на другій педагогічній практиці студентами-практикантами та діючими педагогами закладів профосвіти, де проходила практика, а також самооцінка власного ІСПД студентами експериментальних груп. Основна форма діяльності – як на першій стадії другого етапу. З метою формування уявлення про ІСПД було проведено лекційні та практичні заняття.

На практичних заняттях розглядалися поняття, складові, фактори, механізми формування індивідуального стилю педагогічної діяльності.

З метою **формування саморозвитку особистості інженера-педагога** необхідно:

1. Визначити наступні цільові настанови занять:
  - навчитися складати індивідуальну програму професійного розвитку особистості майбутнього інженера-педагога,
  - застосовувати необхідні спеціальні тренінги (щодо вироблення уміння органічно і
  - послідовно діяти в публічному оточенні, (щодо формування м'язової свободи в процесі педагогічної діяльності).
2. Виконати такі завдання:
  - актуалізувати раніше отримані знання з вивчення особистості учня ПТЗО;
  - сформувані знання про професійно значимі якості інженера-педагога;
  - ознайомитися з професіограмою інженера-педагога та проаналізувати її
3. Засвоїти базові знання, які необхідні для рішення поставлених завдань:
  - знати педагогічні методи вивчення особистості учнів ПТНЗ
4. Набути вмінь, що формуються на заняттях:
  - уміти визначати поняття "тренінг";
  - навчитися використовувати спеціальні тренінги (щодо вироблення вміння органічно й послідовно діяти в публічному оточенні, щодо формування м'язової свободи в процесі педагогічної діяльності, спрямовані на розвиток навичок довільної уваги, спостережливості й зосередженості);
  - аналізувати професіограму інженера-педагога;
  - складати програму професійного розвитку особистості майбутнього інженера-педагога

З метою формування **авторської системи діяльності інженера-педагога** необхідно:

1. Визначити наступні цільові настанови занять:
  - актуалізувати раніше отримані знання про педагогічну систему;
  - навчитися виявляти функції в діяльності інженера-педагога;
  - навчитися застосовувати спеціальні тренінги.
2. Виконати такі завдання:
  - сформувані уміння виявляти функції в діяльності інженера-педагога;
  - сформувані уміння аналізувати педагогічні ситуації за допомогою реалізації основних функцій інженерно-педагогічної діяльності
3. Засвоїти базові знання, які необхідні для рішення поставлених завдань:
  - знати, що являє собою педагогічна система, які структурні та функціональні компоненти складають педагогічну систему (ПС).
4. Набути вмінь, що формуються на заняттях:

- виявляти функції в діяльності інженера-педагога;
- використовувати спеціальні тренінги (досягнення емоційного благополуччя у групі; керування ініціативою; техніка інтонування; розвиток міміки, пантоміміки);
- аналізувати педагогічні ситуації за допомогою реалізації основних функцій інженерно-педагогічної діяльності

З метою **вибору інженером-педагогом стратегії взаємодії з учнями ПТНЗ** необхідно:

1. Визначити наступні цільові настанови занять:
  - актуалізувати раніше отримані знання про технології психолого-педагогічної взаємодії;
  - ознайомитися з поняттям "вимогливість" як професійно-важливою якістю інженера-педагога;
2. Виконати такі завдання:
  - актуалізувати раніше отримані знання щодо педагогічно доцільних взаємовідносин між педагогом та учнем ПТНЗ.
3. Набути вмінь, що формуються на заняттях:
  - уміти діагностично ставити ціль та конкретне педагогічне завдання;
  - уміти прогнозувати кінцевий результат та систему педагогічних дій, яка спрямована на його досягнення;
  - уміти організовувати діяльність учнів за розробленою методикою;
  - використовувати спеціальні тренінги (побудови логіки майбутнього спілкування; спостереження за роботою вчителів);
  - виявлення і вирішення педагогічного завдання.

З метою оволодіння методикою **організації і проведення індивідуальної бесіди з учнями ПТЗО** необхідно:

1. Визначити наступні цільові настанови занять:
  - актуалізувати основні поняття і навчитися правилам організації та проведення індивідуальної бесіди з учнями ПТЗО;
  - ознайомитися з основними етапами організації та проведення педагогічної бесіди;
  - сформулювати вміння щодо підготовки, організації та проведення індивідуальної бесіди з учнями ПТНЗ.
  - навчитися застосовувати спеціальні тренінги (доречове і мовне спілкування; щодо виявлення індивідуальних особливостей педагогічного спілкування; техніка і логіка мови, її виразність і емоційність; вправи на короткий діалог; мобілізація творчого самопочуття перед спілкуванням із аудиторією студентів)
2. Виконати такі завдання:
  - актуалізувати раніше отримані знання щодо проведення індивідуальної бесіди з учнями ПТЗО;

- опанувати практичними вміннями щодо проведення індивідуальної бесіди;
  - навчитися використовувати відповідні тренінги
3. Засвоїти базові знання, які необхідні для рішення поставлених завдань:
- знати етапи контактної взаємодії;
  - знати причини, які ускладнюють міжособистісне спілкування педагога зі студентами;
  - знати і уміти вірно застосовувати алгоритм (етапи) та структуру проведення педагогічної бесіди в конкретній педагогічній ситуації
4. Набути вмінь, що формуються на заняттях:
- уміти визначати етапи педагогічної бесіди;
  - уміти використовувати правила організації та проведення індивідуальної бесіди з учнями ПТЗО;
  - проводити індивідуальну бесіду з учнями ПТЗО;
  - використовувати відповідні тренінги (доречове і мовне спілкування щодо виявлення індивідуальних особливостей педагогічного спілкування; техніка і логіка мови, її виразність і емоційність; вправи на короткий діалог; мобілізація творчого самопочуття перед спілкуванням із аудиторією студентів).

З метою засвоєння **техніки утворення позитивного емоційно-психологічного клімату** необхідно:

1. Визначити наступні цільові настанови занять:
  - актуалізувати основні поняття і навчитися за допомогою спеціальних тренінгів створювати позитивний емоційно-психологічний клімат на занятті
2. Виконати такі завдання:
  - актуалізувати раніше отримані знання щодо видів психологічного клімату та видів взаємовідношень між педагогом і студентами
3. Засвоїти базові знання, які необхідні для рішення поставлених завдань:
  - знати які види взаємовідносин існують між педагогом і студентами;
  - знати рекомендації педагогу, щодо встановлення позитивного емоційно-психологічного клімату на занятті
4. Набути вмінь, що формуються на заняттях:
  - уміти знаходити 10 позитивних моментів у запропонованій педагогом конфліктній педагогічній ситуації;
  - уміти створювати позитивний емоційно-психологічний клімат на занятті за допомогою спеціальних тренінгів (досягнення емоційного благополуччя у групі; визначення й уточнення системи спілкування; техніка і логіка мови, її виразність і емоційність; відтворення жесту в етюдній ситуації педагогічної дії).

З метою засвоєння **техніки безконфліктної взаємодії у системі "керівник – інженер-педагог – учень – батьки"** необхідно:

1. Визначити наступні цільові настанови занять:
  - актуалізувати раніше отримані знання про поняття "педагогічний конфлікт", про причини виникнення конфліктних ситуацій, а також про засоби рішення конфліктних ситуацій
2. Виконати такі завдання:
  - актуалізувати раніше здобуті знання щодо особливостей педагогічних конфліктів;
  - опанувати практичними вміннями по застосуванню опорної схеми проведення аналізу конфліктної ситуації;
  - навчитися грамотно спілкуватися у конкретно-заданій конфліктній ситуації за допомогою спеціального тренінгу (по керуванню педагогічним спілкуванням).
3. Засвоїти базові знання, які необхідні для рішення поставлених завдань:
  - знати, які причини викликають педагогічний конфлікт;
  - особливості педагогічних конфліктів;
  - знати рекомендації з попередження конфлікту,
  - опорну схему проведення аналізу конфліктної ситуації та рекомендації з управління конфліктною педагогічною ситуацією
4. Набути вмінь, що формуються на заняттях:
  - уміти аналізувати конфліктну педагогічну ситуацію за допомогою опорної схеми проведення аналізу конфліктної ситуації;
  - уміти використовувати спеціальний тренінг з управління педагогічним спілкуванням.

З метою оволодіння методикою *планування навчально-виховного процесу у професійно-технічних навчальних закладах* необхідно:

1. Визначити наступні цільові настанови занять:
  - актуалізувати основні поняття; - навчитися розрізняти функції ПП ПТНЗ з управління учнівським колективом;
  - навчитися розрізняти функції керівників ПТНЗ по управлінню педагогічним колективом;
  - навчитися розрізняти функції керівників ПТНЗ з управління учнівським колективом.
2. Виконати такі завдання:
  - актуалізувати раніше здобуті знання щодо організації структури управління ПТУ;
  - навчитися відрізняти функції планування навчально-виховного процесу директора, зам. директора по НІР, зам. директора по НВР, майстра ПН, викладача, класного керівника
3. Засвоїти базові знання, які необхідні для рішення поставлених завдань:
  - знати що представляє собою планування навчально-виховного процесу у ПТНЗ;
  - варіанти організаційних структур ПТНЗ
4. Набути вмінь, що формуються на заняттях:

- уміти відрізняти функції планування навчально-виховного процесу директора, зам. директора по НІР, зам. директора по НВР, майстра ПН, викладача, класного керівника

4. *Прогнозування результатів впровадження методики формування ІСПД.* При впровадженні розробленої методики формування ІСПД у майбутніх інженерів-педагогів можна розраховувати на позитивний ефект, виходячи з таких міркувань. По-перше, формування ІСПД відбувається в процесі вивчення дисципліни "Професійна педагогіка", а саме педагогічна підготовка є основою для формування стилю педагогічної діяльності у майбутніх інженерів-педагогів. По-друге, наявність уявлень про ІСПД, його структуру, що придбані у процесі педагогічної підготовки, поза всякими сумнівами, допоможе студентам у вивченні інших дисциплін взагалі і курсу "Методика професійного навчання" зокрема. Дане припущення робиться, виходячи з того, що при вивченні дисципліни "Професійна педагогіка" студенти опановують ті знання про ІСПД, його структуру, а також прийоми виявлення ІСПД у себе і інших, які можуть використовуватися в усіх сферах педагогічної діяльності. Зокрема, при проходженні студентами педагогічної практики, уміння з оцінки ІСПД, набуті при вивченні дисципліни "Професійна педагогіка", надають студентам можливість правильно оцінювати власну і чужу педагогічну діяльність. Підтвердження цьому передбачається знайти, провівши анкетування керівників педагогічних практик у професійних закладах освіти.

У самому загальному припущенні ми виходимо з того, що рівень сформованості ІСПД у студентів на кінцевому етапі впровадження методики підвищиться в порівнянні з початковим рівнем їхньої сформованості.

5. *Методичні рекомендації з використання розробленої методики іншими викладачами.* Для ефективного використання методики доцільно розробити методичні рекомендації, які повинні включати:

- загальні відомості про ІСПД та його структуру, а також методи формування ІСПД у майбутніх інженерів-педагогів;
- методи й засоби діагностики рівня сформованості ІСПД студентів з огляду на професійну спрямованість діяльності студентів;
- методику формування ІСПД у студентів інженерно-педагогічного вузу в процесі проведення різних видів занять;
- систему компенсуючих тренінгів з розвитку недостатньо розвинених компонентів ІСПД, яку б можна було застосовувати індивідуально або диференційовано.

Наявність методичних рекомендацій та ознайомлення з ними викладачів, які беруть участь у процесі підготовки інженерів-педагогів, дозволить згодом перетворити методику формування ІСПД у технологію, що дає гарантовано високий кінцевий результат.

Процес розробки будь-якого об'єкта (матеріального або духовного) проходить певні етапи або стадії. Тому процес розробки методики формування ІСПД також проходить певні *етапи*, які у нашому дослідженні визначені як *діагностичні, формувальні і коригувальні*. Для кожного етапу нами визначено

цілі, завдання й теоретичну основу його реалізації.

Сукупність компонентів і логічно взаємозалежних дій педагога й студента утворюють зміст формування ІСПД в кожному періоді. Для зручності подання компонентів кожного етапу, спільних дій педагога та студентів у процесі реалізації методики формування ІСПД майбутніх інженерів-педагогів позначимо самі етапи відповідно буквами *Д*, *Ф*, *К* (відповідно до перших літер слів "діагностичний"; "формуючий"; "коригуючий"). Компоненти кожного етапу реалізації методики позначимо як *Д1, Д2, ..., Дn*; *Ф1, Ф2, ..., Фn*; *К1, К2, ..., Кn* відповідно. Тоді дії педагога, наприклад, на діагностичному етапі та відповідному компоненті розробки методики формування ІСПД позначимо як *Д1<sub>П1</sub>, Д1<sub>П2</sub>, ..., Дn<sub>Пm</sub>* і т.ін., а дії студентів – *Д1<sub>С1</sub>, Д1<sub>С2</sub>, ..., Дn<sub>Сm</sub>* і т.ін. (від перших літер слів "педагог" і "студент").

Методику формування ІСПД майбутніх інженерів-педагогів доцільно представити в систематизованому вигляді не лише за етапами і компонентами кожного етапу розробки та реалізації даної методики, але й виділити в кожному компоненті взаємозалежні дії педагога і студента із визначенням засобів діяльності. Також доцільно визначити можливий продукт спільної діяльності викладача і студента після реалізації кожного компонента та показати способи діагностики досягнення цілей кожного етапу.

#### *Діагностичний етап (етап Д)*

Мета етапу (*М<sub>Д</sub>*) – виявлення рівня розвитку індивідуальних особливостей та типологічних властивостей студентів, необхідних для формування ІСПД та їх уявлень про індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

На цьому етапі розробки методики формування ІСПД у процесі педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів вирішуються такі завдання (*З<sub>П</sub>*):

- визначається рівень уявлень студентів інженерно-педагогічного ВНЗ про ІСПД та його компоненти;
- оцінюється ступінь розвитку рефлексії студентів;
- виявляється наявність професійно важливих якостей (ПВЯ) студентів;
- виявляється наявність психолого-педагогічних умінь у студентів;
- виявляються індивідуальні психологічні особливості студентів та їх типологічні біопсихічні властивості.

Компонент *Д1*. Визначення рівня уявлень студентів інженерно-педагогічного ВНЗ про ІСПД та його компоненти.

Визначення рівня здійснюється у два прийоми. Спочатку методом анкетування визначається, що студенти знають про індивідуальний стиль педагогічної діяльності та його складові. З цією метою використовується анкета з відкритими запитаннями: "Що Ви розумієте під індивідуальним стилем педагогічної діяльності?"; "Які складові ІСПД Ви можете назвати?"; "Що, на Ваш погляд, впливає на формування ІСПД?". Далі шляхом контент-аналізу визначається оцінка по кожному запитанню.

Контент-аналіз (від англ. *content analysis* – аналіз змісту) – один із міждисциплінарних методів дослідження, що застосовується в соціальних

науках. Н. Кузьміна відзначає, що "як метод наукового аналізу тексту, він застосовується в гуманітарних науках з метою поглибленого розуміння змісту тексту, соціальної позиції автора, його ціннісних орієнтацій, ідейно-політичної спрямованості як комунікатора (виробника тексту, повідомлення), так і сприйняття його реципієнтом. Контент-аналіз, як спеціальний якісно-кількісний аналіз змісту текстів припускає послідовну систематичну й надійну фіксацію одиниць досліджуваного змісту й квантифікацію одержуваних даних" [210, с.104].

Як правило контент-аналіз складається з таких процедур:

– формалізація одиниць аналізу, коли складносурядне речення подається у вигляді суми простих речень;

– усі отримані одиниці досліджуваного змісту (трансформовані судження), що відбивають якісні сторони об'єкта дослідження, групуються, після чого підраховується повторюваність кожного трансформованого судження в різних зафіксованих судженнях;

– якісні характеристики, отримані в процесі проведення робіт першого етапу, ранжуються за кількісними показниками, підрахованими на другому етапі;

– на основі аналізу проранжованих трансформованих суджень виділяються істотні сторони, що характеризують об'єкт вивчення. При цьому дослідник може до отриманого переліку додати свої характеристики, не виявлені в результаті вищезгаданого аналізу, обґрунтувавши таке додавання.

Наприклад, визначення ІСПД, наведене у підрозділі 1.4, було трансформоване в такий спосіб.

*Складносурядне речення:* "Індивідуальний стиль педагогічної діяльності (ІСПД) – це стійка, особистісно забарвлена система відносно однорідних способів виконання педагогом операцій, прийомів і дій з метою навчання й виховання учнів на підставі існуючих у нього знань, умінь і навичок, яка забезпечує ефективність професійно-педагогічної діяльності при оптимальних особистісних витратах педагога".

*Прості речення,* що утворюють визначення ІСПД:

1. ІСПД – система способів виконання педагогом операцій, прийомів і дій.

2. Способи виконання педагогом дій відносно однорідні.

3. Мета виконання педагогом операцій, прийомів і дій – навчання й виховання учнів.

4. Ця система стійка й особисто забарвлена.

5. Система існує на підставі наявності у педагога знань, умінь і навичок.

6. Система забезпечує ефективність професійно-педагогічної діяльності педагога.

7. Система робить оптимальними особистісні витрати педагога.

У відповідях студентів на запитання анкети підраховувались і зараховувались судження, які за змістом збігалися з наведеними вище трансформованими складовими визначення ІСПД. За кожний збіг нараховувався один бал. Загальна кількість балів по першому запитанню,



відповідно, – 7 балів. За друге запитання, структуру правильної відповіді на яке наведено у даному підрозділі вище, – 10 балів. Як правильна відповідь на третє запитання виступала розроблена модель, подана в підрозділі 1.5, з такими складовими: 1) професійні знання, уміння й навички педагога; 2) загальні та спеціальні педагогічні здібності; 3) індивідуальні психологічні особливості особистості педагога; 4) типологічні біопсихічні властивості педагога. Таким чином, за третє запитання нараховувалося 4 бали.

Отже, після анкетування для кожного студента було отримано суму балів по кожному запитанню, а також їхню загальну суму, яка, як показано вище, дорівнює 21 балу. У результаті було розроблено шкалу від 0 до 21 бала, яку було розподілено на три інтервали: 0-8 балів – *низький рівень*; 9-16 балів – *середній рівень*; 17-21 – *високий рівень уявлень про ІСПД*.

Компонент Д2. Оцінка ступеню розвитку рефлексії студентів.

Крок 1. Спочатку методом анкетування визначається, як студенти оцінюють себе в інженерно-педагогічній діяльності. З цією метою використовується анкета з відкритими запитаннями: "Які якості Вашої особистості будуть сприяти опануванню професії інженера-педагога?", "Які якості Вашої особистості будуть утруднювати цей процес?", "Як і за рахунок чого Ви будете компенсувати прояв у себе небажаних якостей і властивостей особистості?". Далі шляхом контент-аналізу визначається оцінка по кожному запитанню.

Крок 2. Кожний студент експериментальної групи складає "Програму індивідуального саморозвитку особистості студента", створення якої є змістом семінарсько-практичного заняття № 13 (додаток Д) у курсі "Професійна педагогіка" та *індивідуального творчого завдання № 1* (ІТЗ № 1).

Крок 3. Кожним студентом із використанням контент-аналізу оцінюється "Програма індивідуального саморозвитку особистості студента" з виділенням таких її компонентів, над якими йому потрібно працювати протягом терміну, що залишився до кінця навчання в інженерно-педагогічному закладі освіти.

Компонент Д3. Виявлення у студентів наявності професійно важливих якостей (ПВЯ) та професійно шкідливих якостей (ПШЯ).

Виявлення вищезгаданих якостей у студентів інженерно-педагогічного ВНЗ має здійснюватись шляхом тестування. Для виявлення певної якості використовується своя тестова методика. Перелік ПВЯ та ПШЯ із зазначенням методики для визначення кожної з них наведено нижче.

З метою виявлення у студентів наявності професійно важливих та професійно шкідливих якостей нами були запропоновані певні тестові методики.

Професійно важливі якості нами визначені такі: готовність до саморозвитку; доброзичливість; об'єктивність; оптимістичність; емпатія; організованість; толерантність.

Професійно шкідливі якості:

– ригідність, котра розуміється як "індивідуально-психологічна особливість особистості, що проявляється як прихильність до однотипних способів дій та сприйняття". Ще ригідність розуміється як відносна нездатність

змінити дію або ставлення, коли цього потребують об'єктивні умови. Визначення здійснюється за методикою, наведеною в [113, с. 190-195];

– агресивність, що розуміється як здатність до агресії. У свою чергу, "агресія (від лат. *aggredi* – нападати) – індивідуальна або колективна поведінка, дія, що спрямована на здійснення фізичної або психологічної шкоди, збитку або знищення людини, групи людей" [113, с. 195]. Визначення здійснюється за методикою, наведеною в [113, с. 195-201];

– авторитарність, під якою розуміється соціально-психологічна характеристика особистості, що відбиває її прагнення максимально підкорити своєму впливу партнерів по взаємодії та спілкуванню [113, с. 201]. Методика оцінки наведена в [113, с. 201-202].

Після виявлення професійно важливих та шкідливих якостей кожний студент експериментальної групи заносить їх як вихідні дані в "Програму індивідуального саморозвитку особистості студента".

Компонент Д4. Виявлення наявності психолого-педагогічних умінь у студентів.

До психолого-педагогічних умінь студентів, що виявляються, віднесено такі:

– визначати рівень підготовки аудиторії учнів з метою вибору адекватного стилю керівництва їх навчальною діяльністю та стилу спілкування;

– впевнено і спокійно триматися перед аудиторією учнів;

– ставити реальні завдання навчального заняття відповідно до його мети;

– управляти власним емоційним станом;

– засобом експресії чинити вплив на учнів;

– творчо реагувати в різних педагогічних ситуаціях;

– адекватно визначати педагогічні цілі залежно від змісту навчального матеріалу;

– адекватно оцінювати психологічні особливості та педагогічні можливості власної особистості;

– аналізувати особливості власної особистості з метою вибору стратегії та стилю поведінки (спілкування, управління, викладання).

Їхнє визначення здійснюється шляхом самооцінки та експертної оцінки, де експертами виступають студенти-одногрупники та викладач профпедагогіки, який веде семінарсько-практичні заняття. Об'єктом оцінювання є мікрофрагмент викладання обраного за власним бажанням питання з програми загальноосвітньої школи або навчального предмета, що вивчається (вивчався) під час набуття інженерно-педагогічної освіти. Засобом оцінювання є спеціально розроблена анкета.

Компонент Д5. Виявлення індивідуальних психологічних особливостей студентів та їх типологічних біопсихічних властивостей.

На цьому кроці визначалися: тип нервової системи (теппінг-тест, тест

Айзенка); тип темпераменту, екстра-інтраверсія, емоційна стійкість, невротизм (тест Білова); тип акцентуації (тест Л. Шмішека або Леонгарда).

Отримані в результаті тестування дані заносяться студентами до "Програми індивідуального саморозвитку особистості студента" і є продовженням самопізнання.

#### Формувальний етап (*етап Ф*)

Компонент Ф1. Цілеспрямоване формування поняття про ІСПД, його структуру та засоби формування під час навчання у ВНЗ.

У ході реалізації цього компонента методики викладач повинен чітко, коротко й діагностично сформулювати цілі та завдання, що сприяють формуванню ІСПД. Викладач курсу "Професійна педагогіка" має показати інтеграційний характер даної дисципліни, розкрити сучасні завдання з підготовки професійно мобільного конкурентоспроможного майбутнього фахівця, спираючись на індивідуальний досвід студентів та мотивуючи необхідність формування ІСПД у процесі набуття інженерно-педагогічної освіти. При цьому студенти повинні сприйняти й усвідомити цілі та завдання формування ІСПД вже на початковому етапі педагогічної підготовки.

Виришуються ці завдання на лекції "Індивідуальний стиль педагогічної діяльності" та семінарсько-практичних заняття в курсі "Професійна педагогіка" (№ 13-18). Також здійснюється аналіз професіограми інженера-педагога з метою виявлення необхідних, бажаних та небажаних якостей та властивостей його особистості, оцінюється їхній вплив на ІСПД інженера-педагога.

Компонент Ф2. Формування бачення себе в ролі інженера-педагога.

На підставі реалізації попереднього компонента кожним студентом експериментальної групи відповідно до заданої схеми складається "Програма індивідуального професійного саморозвитку особистості майбутнього інженера-педагога" на період навчання у ВНЗ (4-5 курси). Після складання програми здійснюється її контент-аналіз, у результаті якого визначаються збіги між нею та професіограмою інженера-педагога. Усі розбіжності фіксуються для подальшої роботи студента над ними.

Компонент Ф3. Розвиток ПВЯ та психолого-педагогічних умінь студентів, необхідних для формування ІСПД.

Цей компонент реалізується через зміст семінарсько-практичних занять з "Професійної педагогіки" в 7-му семестрі навчання в розділі "Комунікативні процеси в інженерно-педагогічній діяльності" (СПЗ № 13-18), що детально описано у методичних розробках цих занять. Засобами реалізації компонента є вправи, тренінги, самооцінка, експертна оцінка.

Компонент Ф4. Формування в процесі педпрактики уявлення про реальні ІСПД та їхні складові.

Основними методами реалізації компонента Ф4 є: педагогічне спостереження, анкетування, експертна оцінка. Засобом при анкетуванні є "Анкета для виявлення ІСПД педагогів професійних закладів освіти". Реалізується цей компонент під час проходження першої педагогічної практики. Проаналізовані результати анкетування заносяться у щоденник педагогічної практики.

Компонент Ф5. Формування уявлень про власний ІСПД та рівень

розвитку його складових.

За аналогією з попереднім компонентом формування уявлень про власний ІСПД здійснюється під час проходження першої педагогічної практики шляхом анкетування, тільки засобами тут є "Анкета для виявлення ІСПД студента-практиканта" (додаток Б) та "Анкета для самооцінки ІСПД студента-практиканта" (додаток В), а до засобів додаються самооцінка та аналіз уроку, проведеного під час педпрактики.

#### Коригуючий етап (*etap K*)

Компонент К1. Розробка та проведення індивідуальних і групових коригувальних вправ для розвитку недостатньо розвинених компонентів ІСПД студентів.

Методами на цьому кроці виступають тренінги на розвиток компонентів ІСПД та аналіз разом з викладачем і самоаналіз змін у компонентах власного ІСПД. Засобами на цьому етапі є: тренінгові завдання для розвитку кожного з компонентів ІСПД, схеми аналізу та самоаналізу. Уся робота здійснюється в експериментальних групах на факультативних заняттях протягом 8-го та початку 9-го семестру (до виходу у жовтні на другу педагогічну практику).

Компонент К2. Оцінка власного ІСПД на другій педагогічній практиці та порівняння його рівня з даними першої педпрактики.

Основні методи цього компонента: педагогічне спостереження; анкетування; експертна оцінка; самооцінка; аналіз проведеного під час педпрактики уроку. Основні засоби – як у компоненті Ф5 (додатки Б, В). Одержані дані порівнюються з аналогічними даними, одержаними під час першої педагогічної практики, на підставі чого робляться висновки у зрушеннях власного ІСПД.

Компонент К3. Складання індивідуальних коригувальних програм на час, що залишився для навчання у ВНЗ.

На цьому кроці методика здійснюється корекція програми індивідуального професійного саморозвитку особистості майбутнього інженера-педагога на період навчання у ВНЗ та рекомендація тренінгів коучингу. Згідно з визначенням, наведеним у [113, с. 182] "*коучинг* – це індивідуальне тренування людини для досягнення значимих для неї цілей, підвищення ефективності планування, мобілізації внутрішнього потенціалу, розвитку необхідних здатностей та навичок, опанування передових стратегій одержання результатів". Дана методика призначена для розширення можливостей людей, які усвідомлюють потребу у змінах і ставлять перед собою завдання професійного та особистісного росту. Серед завдань, що вирішуються коучингом, виступають: формування навичок поведінки у критичних ситуаціях; уміння збагачувати діяльність новими способами виконання; розвиток професійної гнучкості й мобільності; одержання насолоди від самої діяльності, а не тільки від її результатів тощо. Головна особливість коучингу – допомога людині в пошуці власного рішення, а не вирішення проблеми за неї. Таким чином, коучинг дозволяє людині розкрити свої потенційні можливості для вирішення життєвих і професійних проблем (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Компонент етапу	Завдання етапу	Методи реалізації	Засоби реалізації
1	2	3	4
<b>Діагностичний етап</b>			
<b>Д1</b>	Виявити уявлення студентів 4-го курсу про ІСПД	Анкетування з наступним контент-аналізом відкритих запитань  Контент-аналіз твору-мініатюри	Анкета із запитаннями: Що Ви розумієте під ІСПД? Які складові ІСПД можете назвати? Що, на Ваш погляд, впливає на формування ІСПД?
<b>Д2</b>	Оцінити ступінь розвитку рефлексії студентів	Анкетування Контент-аналіз програми саморозвитку особистості	Твір-мініатюра: "Мій індивідуальний стиль майбутньої педагогічної діяльності"  1. Анкета із запитаннями: Які якості Вашої особистості будуть сприяти опануванню професії інженера-педагога? Які якості Вашої особистості будуть утруднювати цей процес? Як і за рахунок чого Ви будете компенсувати прояв у себе небажаних якостей і властивостей особистості? 2. Програма індивідуального саморозвитку особистості студента (Індивідуальне творче завдання /ІТЗ/ № 1) Опитувальник КОН-2 Опитувальник на виявлення мотивів навчальної діяльності Опитувальник на виявлення мотивів вибору педагогічної діяльності

1	2	3	4
Д3	Виявити наявність у студентів професійно важливих якостей (ПВЯ) та професійно шкідливих якостей (ПШЯ)	Тестування	<p>Тести на виявлення ПВЯ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- готовність до саморозвитку</li> <li>- доброзичливість</li> <li>- об'єктивність</li> <li>- оптимістичність</li> <li>- емпатія</li> <li>- організованість</li> <li>- толерантність</li> </ul> <p>Тести на виявлення ПШЯ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ригідність</li> <li>- агресивність</li> <li>- авторитарність</li> </ul>
Д4	Виявити наявність психолого-педагогічних умінь у студентів	Експертна оцінка Самооцінка	<p>Анкета з переліком психолого-педагогічних умінь:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Визначати рівень підготовки аудиторії учнів з метою вибору адекватного стилю керівництва їх навчальною діяльністю та стилю спілкування</li> <li>2) Впевнено і спокійно триматися перед аудиторією учнів</li> <li>3) Ставити реальні завдання навчального заняття відповідно до його мети</li> <li>4) Управляти власним емоційним станом</li> <li>5) Засобом експресії оказувати вплив на учнів</li> <li>6) Творчо реагувати у різних педагогічних ситуаціях</li> <li>7) Адекватно визначати педагогічні цілі в залежності від змісту навчального матеріалу</li> <li>8) Адекватно оцінювати психологічні особливості та педагогічні можливості власної особистості</li> <li>9) Аналізувати особливості власної особистості з метою вибору стратегії та стиля поведінки (спілкування, управління, викладання)</li> </ol>

1	2	3	4
<b>Д5</b>	Виявити індивідуальні психологічні особливості студентів та їх типологічні біопсихічні властивості	Тестування Педагогічне спостереження.	1. Теплінг-тест (тип нервової системи) 2. Тест Айзенка 3. Тест Білова (тип темпераменту, екстра-інтраверсія, емоційна стійкість, невротизм) 4. Тест Л. Шмішека або Леонгарда (тип акцентуації)
<b>Формувальний етап</b>			
<b>Ф1</b>	Цілеспрямоване формування поняття про ІСПД, його структуру та засоби формування під час навчання у ВНЗ	Аналіз продуктів діяльності студентів Опитування Педагогічне спостереження	1. Лекція "Індивідуальний стиль педагогічної діяльності" в курсі "Професійна педагогіка" 2. Семінарсько-практичні заняття в курсі "Професійна педагогіка" (№ 13-18) 3. Аналіз професіограми інженера-педагога з метою виявлення необхідних, бажаних та небажаних якостей та властивостей його особистості
<b>Ф2</b>	Формування бачення себе в ролі інженера-педагога	Контент-аналіз програми професійного саморозвитку особистості майбутнього інженера-педагога	Схема програми індивідуального професійного саморозвитку особистості майбутнього інженера-педагога на період навчання у ВНЗ (4-5 курси)

1	2	3	4
<b>Ф3</b>	Розвиток ПВЯ та психолого-педагогічних умінь студентів, необхідних для формування ІСПД	Вправи Тренінги Самооцінка Експертна оцінка	Зміст семінарсько-практичних занять з "Професійної педагогіки" в 7-му семестрі: розділ "Комунікативні процеси в інженерно-педагогічній діяльності"
<b>Ф4</b>	Формування в процесі педпрактики уявлення про реальні ІСПД та їхні складові	Педагогічне спостереження Анкетування Експертна оцінка	Анкета для виявлення ІСПД педагогів професійних закладів освіти (перша педагогічна практика)
<b>Ф5</b>	Формування уявлень про власний ІСПД та рівень розвитку його складових	Педагогічне спостереження Анкетування Експертна оцінка Самооцінка Аналіз уроку	Анкета для виявлення ІСПД студента-практиканта (перша педагогічна практика)
<b>Коригувальний етап</b>			
<b>К1</b>	Розробка та проведення індивідуальних та групових корекційних вправ для розвитку недостатньо розвинених компонентів ІСПД студентів	Тренінги на розвиток компонентів ІСПД Аналіз разом з викладачем та самооаналіз змін у компонентах власного ІСПД	Тренінгові завдання для розвитку кожного з компонентів ІСПД. Схема аналізу та самооаналізу



1	2	3	4
<b>К2</b>	Оцінка власного ІСПД на другій педагогічній практиці та порівняння його рівня з даними першої педпрактики	Педагогічне спостереження Анкетування Експертна оцінка Самооцінка Аналіз уроку	Анкета для виявлення ІСПД студента-практиканта (друга педагогічна практика)
<b>К3</b>	Складання індивідуальних коригувальних програм на час, що залишився для навчання у ВНЗ	Самоаналіз та самооцінка	Корекція програми індивідуального професійного саморозвитку особистості майбутнього інженера-педагога на період навчання у ВНЗ, рекомендація тренінгів коучингу

Роблячи висновок, відмітимо, що структура індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього інженера-педагога враховує як суб'єктивні компоненти його особистості, які формуються в інженерно-педагогічному ВНЗ, так і об'єктивні, зумовлені його природними здібностями, попереднім навчанням і вихованням.

До суб'єктивних компонентів ІСПД майбутніх інженерів-педагогів нами віднесено професійні знання, вміння і навички, на підставі яких формуються дії, прийоми та операції майбутньої професійної діяльності. Результатом їх сформованості є фактичне засвоєння студентами змісту освіти в інженерно-педагогічному ВНЗ, який складається з двох частин: інженерно-технічної та психолого-педагогічної. До об'єктивних компонентів - їх індивідуальні психологічні особливості та типологічні властивості, такі як готовність до саморозвитку, доброзичливість, об'єктивність, оптимістичність, емпатія, організованість, толерантність, які формуються під впливом відповідних педагогічних умов, а саме:

- усвідомлення необхідності формування ІСПД для забезпечення їх професійної компетентності;
- визначення навчальних дисциплін, на яких формується ІСПД;
- діагностування й усвідомлення своїх типологічних та особистісних особливостей;
- застосування особистісно-орієнтованого підходу при викладанні психолого-педагогічних дисциплін;
- оволодіння методикою формування ІСПД;
- розробленість критеріїв і показників сформованості ІСПД;
- здійснення суб'єкт-суб'єктного спілкування у контексті особистісно-орієнтованого підходу;
- управління формуванням ІСПД на основі гуманістичної парадигми освіти.

В цілому модель формування індивідуального стилю педагогічної діяльності (ІСПД) майбутніх інженерів-педагогів має прогностичний характер і виконує функцію зворотного зв'язку між їх педагогічною діяльністю і системою підготовки у вищих навчальних закладах. Вона сприяє раціональній і ефективній організації психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів і складається із структури індивідуального стилю педагогічної діяльності (суб'єктивні й об'єктивні компоненти), етапів та методики його формування.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н.В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX–XX ст.): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1998. – 401 с.
2. Азаров В.Н. Стиль действования: импульсивность — управляемость // Вопр. психологии. – 1982. – № 3. – С. 121–126.
3. Азаров Ю.П. Теоретические проблемы мастерства воспитателя современной общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – М., 1973. – 32 с.
4. Акимова М.К. Диагностика индивидуально-психологических различий в обучении / М.К. Акимова, К.М. Гуревич, В.Г. Зархин // Вопр. психологии. – 1984. – № 6. – С. 72–78.
5. Алферов С.Ю. Непрерывное образование: Опыт развитых стран // Совет. педагогика. – 1990. – № 8. – С. 15–18.
6. Алферов С.Ю. К вопросу о профессиограмме учителя / С. Ю. Алферов, Е. Г. Осовский // Сов. педагогика. – 1971. – № 2. – С. 83–90.
7. Аминов Н.А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей // Вопр. психологии. – 1995. – № 5. – С. 5–18.
8. Аминов Н.А. Модели управления образования и стили преподавания // Вопр. психологии. – 1994. – № 2. – С. 88–99.
9. Аминов Н.А. О компонентах специальных способностей у будущих школьных психологов / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Психол. журн. – 1992. – Т. 13. – № 5. – С. 74–83.
10. Аминов Н.А. Психодиагностика педагогических способностей: Претесты / Н.А. Аминов, Н.А. Морозова, А.Л. Смятских. – М., 1994. – 221 с.
11. Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопр. психологии. – 1988. – № 5. – С. 71–77.
12. Аминов Н.А. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Вопр. психологии. – 1994. – № 2. – С. 88–99.
13. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония: В 3 т. – Екатеринбург: 1993. – Т. 1–3.
14. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности // Проблемы способностей. – М., 1962. – С. 15–31.
15. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки / Рефлексологический ин-т по изучению мозга им. В.М. Бехтерева. – Л.: Тип. изд-ва «Вперед» в Ораниенбауме, 1935. – 146 с.
16. Андриенко А.В. Структура специальных педагогических способностей учителя математики и психологические условия их формирования: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1990. – 16 с.
17. Аргентова Т.Е. Стиль общения как фактор эффективности совместной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / АН СССР. Ин-т психологии. – М., 1984. – 23 с.
18. Артюх С.Ф. Інженерно-педагогічна освіта в Україні на рубежі тисячоліть // Проф.-техн. освіта. – 1999. – № 4. – С. 35–39.
19. Артюх С.Ф. Професійне навчання. Електроенергетика: Вступ до спеціальності / Укр. інженер.-пед. акад. – Х.: УПА, 1998. – 148 с.

20. Артюх С.Ф. Концепция инженерно-педагогического образования в Украине / С.Ф. Артюх, А.Т. Ашерев, В.И. Лобунец // Регіональні перспективи: Наук.-практ. журн. – 1998. – № 2. – С. 21–25.
21. Артюх С.Ф. Педагогические аспекты преподавания инженерных дисциплин: Пособие для преподавателей / С.Ф. Артюх, Е.Э. Коваленко. – Харьков: УИПА, 2001. – 210 с.
22. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высш. шк., 1974. – 384 с.
23. Архангельский С.И. Совершенствование педагогического мастерства преподавателей. – М., 1986.
24. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высш. шк., 1980. – 368 с.
25. Афанасов В. А. Пути совершенствования молодыми учителями своего педагогического мастерства: Автореф дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1961. – 16 с.
26. Ахтариева Л.Г. Особенности психологической подготовленности студентов к профессионально-педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ленинград. гос. ун-т им. А.А. Жданова. – Л., 1978. – 16 с.
27. Бабанский Ю.К. Личностный фактор оптимизации обучения // Вопр. психологии. – 1984. – № 1. – С. 52–57.
28. Бабанский Ю.К. Педагогика: Учеб. пособие для пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина, Н.А. Сорокин. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
29. Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Л., 1991. – 36 с.
30. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании: (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
31. Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании: Концептуальные, теоретические и методологические проблемы. – М., 1999. – 220 с.
32. Байденко В.И. Болонский процесс: Курс лекций. – М.: Логос, 2004. – 207 с.
33. Байметов А.К. Некоторые особенности индивидуального стиля в учебной деятельности старшеклассников, обусловленные силой возбудительного процесса: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1968. – 16 с.
34. Бакатанова В.Б. Психолого-педагогічні умови професійного відбору майбутніх інженерів-педагогів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України. Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1997. – 189 с.
35. Бакланова Н.К. Профессиональное мастерство работника культуры: Учеб. пособие для художеств. специализаций вузов культуры и искусств и пединституты / Моск. гос. ин-т культуры. – М.: Изд-во МГИК, 1994. – 120 с.
36. Бакатанова В.Б., Прохорова О.О., Чепурко І.П. Формирование индивидуального стиля педагогической деятельности будущих инженеров-педагогов // Сучасні проблеми методичного аспекту освіти та мистецтвознавства: Зб. наук. пр. / Проблеми сучасного мистецтва і культури. – К.: Наук. світ, 2002. – С. 15 – 21.

37. Балл Г.О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: Наук.-метод. зб. / Ред. кол.: І.А. Зязюн та ін. – К., 1994. – С. 98–100.
38. Баранов С.П. Педагогика: [Учеб. пособие для пед. училищ] / С.П. Баранов, Л.Р. Болотина, В.А. Слостенин. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 368 с.
39. Бардина В.Д. Формирование педагогического мастерства будущего учителя, воспитателя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1987. – 17 с.
40. Басков Е.С. Психологические особенности развития ценностных ориентаций у студентов педвузов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1983. – 16 с.
41. Батарина И. К вопросу о профессиональных качествах учителя / И. Батарина, М. Кала, Х. Мытус // Учитель и его профессия. – Таллин, 1977. – С. 79–86.
42. Батышев С.Я. Прогностическая ориентация профессионального образования // Педагогика. – 1998. – № 6. – С. 26–27.
43. Бездухов В. П. Теоретические проблемы становления гуманистического стиля педагогической деятельности будущего учителя: Учеб. пособие по спецкурсу. – Самара, 1992. – 104 с.
44. Безносков С.П. Особенности оценочного стиля личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – М., 1982. – 16 с.
45. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учеб. пособие для инженер.-пед. ин-тов и индустр.-пед. техникумов. – Екатеринбург: Деловая кн., 1996. – 344 с.
46. Белицкий И.К. Модели педагогической квалификации и мастерства учителей естественно-математического цикла (На материалах ИУУ Латвийской ССР): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Латв. гос. ун-т. – Рига, 1973. – 34 с.
47. Белухин Д.А. Личностно ориентированная педагогика. – М.: Моск. психолого-соц. ин-т, 2005. – 448 с.
48. Беляева А.П. Проблемы развития методики профессионального обучения // Проблемы методической подготовки инженеров-педагогов. – Свердловск: СИПИ, 1989. – С. 4–13.
49. Бернс Р.В. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. М. Б. Гнедовский, М. А. Ковальчук; Общ. ред. В. Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
50. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995. – 208 с.
51. Блохина Л.А. Формирование мотивационно-ценностного отношения будущих учителей к воспитательной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – М., 1992. – 170 с.
52. Бобырев Н.Д. Формирование элементов педагогического мастерства у студентов высшего учебного заведения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Казань, 1983. – 21 с.
53. Бодалев А.А. Личность и общение: Избр. тр. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
54. Бодалев А.А. О направлениях и задачах научной разработки проблемы способностей // Вопр. психологии. – 1984. – № 1. – С. 119–124.
55. Бодалев А.И. Психология о личности. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 187 с.

- 56.Борисова Л.Г. Социально-педагогические проблемы учительского труда / В.Н. Турченко, Л.Г. Борисова. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
- 57.Бочарова С.П. Психологічні аспекти ефективності інженерної підготовки фахівців інженерно-педагогічного профілю // Проблеми інженерно-педагогічної освіти / Укр. інженер.-пед. акад. – Х., 2001. – Вип. 1. – С. 107–110.
- 58.Брюханова Н.О. Методика навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін проектуванню дидактичного матеріалу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Укр. інженер.-пед. акад. – Х, 2002. – 19 с.
- 59.Буткевич В.В. Формирование личности учителя в теории и практике педагогического образования (1960-1990): Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01. – М., 1994. – 31 с.
- 60.Васильев І.Б. Формування компетентності майбутніх інженерів-педагогів: системний підхід // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Зб. наук. пр. / Укр. інженер.-пед. акад. – Харків: УІПА, 2001. – Вип. 1. – С. 19–23.
- 61.Васильев И.Б. Профессиональная педагогика: Конспект лекций для студентов инженерно-педагогических специальностей: В 2 ч. / Укр. инженер.-пед. акад. – 4-е изд., перераб. и доп. – Харьков, 2003. – Ч. 1. – 152 с.
- 62.Васильев И.Б. Профессионально-педагогическая компетентность инженера-педагога: структура и диагностика // Вісн. профосвіти. – 2000. – № 9–10. – С. 2–4.
- 63.Васильев И.Б. Профессиональная педагогика: Конспект лекций для студентов инженерно-педагогических специальностей: В 2 ч. / Укр. инженер.-пед. акад. – Харьков, 2003. – Ч. 2. – 175 с.
- 64.Васьковская С.В. Психологические условия формирования профессионального самопознания будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии СССР. – К., 1987. – 18 с.
- 65.Введение в научное исследование по педагогике: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.К. Розов и др.; Под ред. В.И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
- 66.Верб М. А. Педагогическое мастерство: Теория и методика коммунистического воспитания в школе / М.А. Верб, В.Г. Куценко; Отв. ред. Г.И. Щукина. – М., 1974. – 254 с.
- 67.Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекст. подход. – М.: Высш. шк., 1991. – 204 с.
- 68.Вербицкий А.А. Совершенствование педагогического процесса в педвузе // Совет. педагогика. – 1986. – № 6. – С. 75–78.
- 69.Вигдорчик Н.А. Компенсаторное профессиональное приспособление // История советской психологии труда: Тексты (20 —30-е гг. 20 в.) / Под ред. В.П. Зинченко, В.П. Мунилова, О.Г. Носковой. – М., 1983.
- 70.Воліченко К.В., Прохорова О.О. Аналіз умов та факторів, які впливають на формування індивідуального стилю педагогічної діяльності // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Зб. наук. пр. – Харків, УІПА, 2005. – Вип. 9. – С. 227 – 234.
- 71.Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах. – М.: Знание, 1974. – 48 с.

72. Волков М.М. Инженерно-педагогическое образование / М.М. Волков, Е.В. Ткаченко // Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993. – Т. 1. – С. 366–367.
73. Волович М.А. Психология и педагогическое мастерство // Народ. образование. – 1965. – № 4. – С. 81–83.
74. Воробьева Т.П. Воспитание и развитие профессиональной саморегуляции учителя в учебном процессе педвуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – М., 1992. – 16 с.
75. Востроилова Е.В. Формирование основ педагогической техники будущего учителя в структуре его педагогического мастерства: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – М., 1994. – 16 с.
76. Выготский Л.С. Предисловие к русскому переводу книги Э. Торндайка «Принципы обучения, основанные на психологии»: Собр. соч. в 6 т. – М., 1982. – Т.1.
77. Вяткин Б.А. Специальные способности в структуре индивидуальности учителя / Б.А. Вяткин, Т.М. Хрусталева // Вопр. психологии. – 1994. – № 4. – С. 73–81.
78. Вяткина Л.А. Индивидуальный стиль деятельности в педагогическом мастерстве учителя. – Пермь, 1979. – 74 с.
79. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 45 с.
80. Геллерштейн С.Г. Профессиональные качества. – М., 1989.
81. Гершунский Б.С. Педагогические основы непрерывного образования // Вестн. высш. шк. – 1987. – № 8. – С. 5–22.
82. Гноева Е.П. Психологические особенности учебной самооценки студентов первого курса: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1988. – 16 с.
83. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. – Дубна: Феникс, 2005. – 511 с.
84. Гольдина С.А. О структуре педагогической одаренности. Педагог, педагогика и школа // Учительские записки ТГПИ. – Тюмень, 1968. – Т. 42, вып. 9. – С. 28–39.
85. Гомонюк О. Педагогічні уміння як основа професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога / Олена Гомонюк // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф., 24-26 жовт. 2007 р./ АПН України, Хмельницький нац. ун-т. – Хмельницький, 2007. – С.317-320.
86. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психологических качествах личности учителя // Вопр. психологии. – 1975. – № 6. – С. 100–111.
87. Гоноболин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей // Проблемы способностей. – М., 1962. – С. 244–254.
88. Гоноболин Ф.Н. Психология педагогических способностей // Способности и интересы / Отв. ред.: Н.Д. Левитов, В.А. Крутецкий. – М., 1962. – С. 232–274.

89. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
90. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – К.: Изд-во АПН, 1995. – 45 с.
91. Государственные требования к обязательному минимуму содержания образовательной программы базового высшего образования, уровню образованности и подготовки выпускников по направлениям высшего педагогического образования. – М., 1993. – 78 с.
92. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: методичні та теоретичні аспекти: Моногр. – НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
93. Гура С.О. Організаційно-педагогічні умови адаптації майбутніх інженерів-педагогів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2004. – 189 с.
94. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / АН СССР. Ин-т психологии и др. – М.: Наука, 1970. – 272 с.
95. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении: Теорет. обоснования к метод. рекомендациям и эксперимент. курсу рус. языка и математики для начальных классов. – Томск, 1992. – 111 с.
96. Данильченко В.М. Педагогические условия индивидуально-творческой подготовки будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – М., 1993. – 16 с.
97. Девятьярова Т.А. Индивидуализация методической подготовки будущих инженеров-педагогов швейного профиля: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Укр. инженер.-пед. акад. – Харьков, 2001. – 20 с.
98. Деминцев А.Д. Развитие творческой активности учителей и совершенствование их мастерства: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – М., 1972. – 21 с.
99. Державна національна програма "Освіта" (Україна 21 ст.): Затв. постановою КМ України від 3 лист. 1993 р. № 896 // Освіта. – 1993. – № 44–46 (груд.).
100. Деркан А.А. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров / А.А. Деркан, А.П. Сейткинов. – М.: Луч, 1993. – 72 с.
101. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики: Учеб. пособие для пед. ин-тов / Под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение. – 1982. – 303 с.
102. Димуре И.Н. Социально-педагогические условия формирования профессиональной устойчивости молодых учителей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Л., 1990. – 18 с.
103. Дифференциация и индивидуализация обучения учителей в системе повышении квалификации: Метод. рекомендации для ИУУ. – Л., 1989. – 52 с.
104. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высш. образование в России. – 2005. – № 4. – С. 30–33.
105. Досанова Т.П. Содержание интеграции с другими уровнями как одно из условий доступности среднего профессионального образования // Высш. шк. Казахстана. – 2001. – № 6. – С. 52–55.
106. Думченко Н.И. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования. – Ереван, 1989. – 272 с.



107. Егоров В.В. Организационно-педагогические основы подготовки инженера-педагога для профессионально-трудового обучения учащихся: Автореф. дис. ...докт. пед. наук: 13.00.04. – Алматы, 1995. – 43 с.
108. Завалко Н. А. Теория и практика индивидуализации процесса обучения в многоступенчатой системе «детский сад – школа – вуз»: Автореф. дис. ...докт. пед. наук. – Барнаул, 2000. – 42 с.
109. Загвязинский В.И. Основы дидактики высшей школы / В. И. Загвязинский, Л. И. Гриценко. – Тюмень, 1978. – 91 с.
110. Загрекова Л.В. Деловая игра в технологической подготовке будущего учителя // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 58–62.
111. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / АПН СССР. – М: Педагогика, 1990. – 418 с.
112. Захарова А.В. Генезис самооценки: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР. НИИ общ. и пед. психологии. – М., 1989. – 40 с.
113. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высш. образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
114. Зеер Э.Ф. Концепция развития инженерно-педагогического образования // Психолого-педагогические проблемы инженерно-педагогического образования / Свердлов. инженер.-пед. ин-т – Свердловск: СИПИ, 1986. – С. 3–13.
115. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 120 с.
116. Зеер Э.Ф. Психолого-педагогические методы исследования инженерно-педагогического образования: Учеб. пособие / Свердлов. инженер.-пед. ин-т. – Свердловск: СИПИ, 1986. – 44 с.
117. Зеер Э.Ф. Социально-психологические особенности личности инженера-педагога: Сб. науч. тр. / Свердлов. инженер.-пед. ин-т. – Свердловск: СИПИ, 1988. – 116 с.
118. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
119. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
120. Зимняя И.А. Элементарный курс педагогической психологии. – М., 1992. – 110 с.
121. Зимняя И.А. Психологический анализ урока иностранного языка / И. А. Зимняя, Е. С. Ильинская // Иностр. язык в школе. – 1984. – № 3. – С. 17–26.
122. Зиновьев С.И. Учебный процесс в советской высшей школе: [Пособие для преподавателей вузов]. – М.: Высш. шк., 1985. – 314 с.
123. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 11–57.
124. Зязюн И.А. Профессиональное развитие личности в контексте культурных ценностей // Проблемы постсекундарного профессионального образования / Клуб проф. образования стран Центр. и Восточ. Европы. – К.: Вища шк., 1998. – С. 130-136.

125. Иванов Ю.Ю. Педагогическое мастерство: Теорет. курс авторизованного изложения / Ю.Ю. Иванов, Т.В. Сорокина. – М., 1993. – 150 с.
126. Иванова С.П. Психологический анализ использования профессионально-педагогических знаний в деятельности учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 13.00.07. – Л., 1981. – 16 с.
127. Иванцова М.В. Психолого-педагогические предпосылки становления профессионального мастерства у преподавателей среднего профтехучилища: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Л., 1987. – 16 с.
128. Илларионов Г.Г. Изучение особенностей проявления предпочитаемого типологически обусловленного стиля спортивной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – Л., 1978. – 15 с.
129. Ильин Е.П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты // Вопр. психологии. – 1988. – № 6. – С. 85–93.
130. Ильин Е.П. Успешность деятельности компенсации и компенсаторные отношения между способностями // Проблемы индустриальной психологии: Межвуз. темат. сб. / Ярослав. гос. ун-т. – Ярославль, 1981.
131. Ильин Е.П. Успешность деятельности компенсации и компенсаторные отношения // Вопр. психологии. – 1983. – № 5. – С. 95–99.
132. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения // Материалы лекций в политехн. музее на ф-те програм. обучения. – М., 1972. – Вып. 1. – С. 146–153.
133. Ильинская Е.С. Формирование профессионально-педагогического самосознания студента как фактор успешности профессионально-педагогической подготовки // Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореза. – М., 1987. – № 283. – С. 29–37.
134. Имандосова Б. Необходимость глобальных изменений в образовании в контексте перемен XXI века // Высш. шк. Казахстана. – 2000. – № 6. – С. 113–117.
135. Индустриально-педагогические учебные заведения // Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993. – Т. 1. – С. 365.
136. Инновационные учебные заведения в России / Под общ. ред. Э.М. Никитина. – М., 1992. – 106 с.
137. Каган М. М. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. – М.: Просвещение, 1974. – 326 с.
138. Калинин Е.В. Высшая школа в системе непрерывного образования: [Науч.-теорет. пособие]. – М.: Высш. шк., 1990. – 142 с.
139. Канн-Калик В.А. Гибкие модели учебного процесса // Вестн. высш. шк. – 1989. – № 4. – С. 9–10.
140. Канн-Калик В.А. Тренинг профессионально-педагогического общения: Метод. рекомендации. – М., 1990. – 31 с.
141. Канн-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987. – 190 с.
142. Канн-Калик В.А. Педагогическое творчество / В. А. Канн-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 142 с.
143. Капустина А.Н. Социально-психологическая диагностика профессиональных качеств личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – Л., 1985. – 16 с.
144. Карпушко Н.А. Зависимость эффективности умственной деятельности, требующей внимания, от типологических особенностей проявления свойств

- нервной системы // Оптимальное соотношение между умственной и физической деятельностью у студентов педагогических институтов: Постоянно действующий межвед. респ. сб. науч. работ / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена; Отв. ред. Е.П. Ильин. – Л., 1976. – Вып. 1. – С. 106–112.
145. Каспржак А.Г. Педагогическая гимназия: Кн. для учителя. – М: Просвещение, 1992. – 112 с.
146. Каташов В.Г. Профессиональное самосознание учащихся: Дидакт. аспект. – Казань, 1994. – 102 с.
147. Ким В. Ен-Чан. Диагностика альтруистических установок личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М, 1984. – 19 с.
148. Кириченко О.М. Методика формирования творческих умений у будущих инженеров-педагогов швейного профиля: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Укр. инженер.-пед. акад. – Харьков, 2004. – 304 с.
149. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании // Педагогика. – № 2. – 1996. – С. 14–21.
150. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы: К психологическим основам научной организации труда, учения, спорта. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969. – 278 с.
151. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: Учеб. пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 165 с.
152. Ковалев А.Г. Психологические особенности человека: В 2 т. / А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев; Ленинград. гос. ун-т им. Жданова. – Л: Изд-во Ленинград. ун-та, 1960. – Т. 2: Способности. – 304 с.
153. Коваленко О.Е. Навчання майбутніх інженерів-педагогів підготовці змістових матеріалів // Наука і сучасність: Зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Логос, 1999. – Ч. 2. – С. 66–67.
154. Коваленко О.Е. Сучасний підхід до побудови змісту методичної підготовки інженерів-педагогів // Педагогіка і психологія професійної освіти: Наук.-метод. журн. – Львів, 1999. – № 2. – С. 131–138.
155. Коваленко О.Е. Дидактические основы профессионально-методической подготовки преподавателей специальных дисциплин: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / ІПППО АПН України. – К., 1999. – 407 с.
156. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. – М., 1994. – 342 с.
157. Козиев В.Н. Профессионально значимые качества личности учителя и их самооценка // Творческая направленность деятельности педагога: Сб. науч. тр. / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – Л., 1978. – С. 32–41.
158. Козиев В. Н. Психологический анализ самосознания учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ленинград. гос. ун-т. им. А. А. Жданова. – Л., 1980. – 16 с.
159. Колесникова И.А. Как приблизить подготовку учителей к потребностям школы // Педагогика. – 1992. – № 5–6. – С. 71–78.
160. Колтаж Г. Непрерывное образование: основные принципы // Вестн. высш. шк. – 1991. – № 6. – С. 17–20.

161. Колледж как вид среднего специального учебного заведения / Л. Г. Семушина, В.И. Байленко, С.В. Васильева, Г.Г. Городничева. – М., 1994. – 44 с.
162. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / АПН СССР; Под. ред. А.И. Пискунова (отв. ред.). – М: Педагогика, 1982. – Т. 1–2.
163. Концепція педагогічної освіти: Схвалено Міністерствам освіти України 23 груд. 1998 р. № 17/1-5 // Інформ. зб. М-ва освіти України. – 1999. – № 8. – С. 8–23.
164. Концепція розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні: Проект / Укр. інженер.-пед. акад.; Керівник авт. кол. О.Е. Коваленко. – Х.: [Б. в.], 2004. – 19 с.
165. Копалова Л.Г. Место способностей в деятельности инженера-педагога // Формирование инженерно-педагогических кадров: Мировоззрение и методологические проблемы / Свердлов. инженер.-пед. ин-т. – Свердловск: СИПИ, 1987. – С. 71–84.
166. Копытова Л.А. Индивидуальный стиль трудовой деятельности в зависимости от силы нервной системы по возбуждению // Вопр. психологии. – 1964. – № 1. – С. 25–33.
167. Коссов Б.В. Типологические особенности стиля деятельности руководителей разной эффективности // Вопр. психологии. – 1983. – № 5. – С. 126–136.
168. Котляревский Г.М. Тип личности и предпочитаемый стиль руководства: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 1992. – 19 с.
169. Крайтсберг П. У. Опыт исследования эффективности деятельности учителя // Совет. педагогика. – 1980. – № 6. – С. 88–94.
170. Красильникова В.Г. Психологические условия самовоспитания педагогических способностей будущими учителями в первичном студенческом коллективе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1984. – 16 с.
171. Кремень В. Деякі питання формування особистості професіонала в контексті вимог сучасного суспільства /Василь Кремень// Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали IV міжнар. наук.-практ.конф., 24-26 жовт. 2007 р./ АПН України, Хмельницький нац. ун-т. – Хмельницький, 2007. – С.3-6.
172. Крутецкий В.А. Исследование специальных способностей, их структуры и условий формирования и развития: Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1978. – С. 206–221.
173. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Ленинград. гос. ун-т им. А.А. Жданова. – Л: Изд-во Ленинград. ун-та, 1970. – 114 с.
174. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психол. структура деятельности учителя и формирование его личности / Ленинград. гос. ун-т им. А.А. Жданова. – Л: Изд-во Ленинград. ун-та, 1967. – 183 с.
175. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопр. психологии. – 1984. – № 1. – С. 20–26.
176. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / ВНИИ проф.-техн. образования. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с.

177. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / ВНИИ проф.-техн. образования. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
178. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук (по психологии) / Ленинград. гос. ун-т им. А. А. Жданова. – Л., 1965. – 39 с.
179. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л., 1985. – 30 с.
180. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей / Ленинград. гос. ун-т им. А. А. Жданова. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1961. – 98 с.
181. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в мыслительной деятельности и в обучении взрослых: Автореф. дис. ... д-ра, психол. наук: 13.00.01 / Ленинград. гос. ун-т им. А. А. Жданова, 1971. – 42 с.
182. Курлянд З.Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – М., 1993. – 30 с.
183. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / АПН СССР. НИИ педагогики, НИИ проф.-техн. педагогики. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
184. Ландшир Ж. Отбор учителей // Перспективы. – 1982. – № 1–2. – С. 249–255.
185. Лапочкина Л.И. Формирование ориентации на профессию учителя у учащихся педучилищ: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Л., 1990. – 19 с.
186. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие / Междунар. акад. наук. пед. образования. – М: Академия, 2001. – 272 с.
187. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
188. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – М: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 390 с
189. Леонтьев А.Н. Психология общения: Учеб. пособие для студентов-психологов / Тарт. гос. ун-т. Кафедра логики и психологии. – Тарту, 1974. – 219 с.
190. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М: Знание, 1980. – 95 с. – (Новое в жизни науки и техники. Сер. «Педагогика и психология»; № 3).
191. Литвинов Б.Д. Мобильность педагога по трудовому и профессиональному обучению // Совет. педагогика. – 1989. – № 4. – С. 91–95.
192. Литвинов Б.Д. Підготовка педагогів до сучасної професійної освіти // Проблеми ступеневої інженерно-педагогічної освіти: Матеріали XVIII наук.-метод. конф., Харків, 22–23 берез. 1995 р. / Укр. інженер.-пед. акад. – Х., 1995. – С. 264–266.
193. Лобыч Г.А. Психолого-педагогические особенности деятельности преподавателя высшей школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ленинград. гос. ун-т им. А.А. Жданова. – М., 1975. – 24 с.

194. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / АН СССР. Ин-т психологии; Отв. ред.: Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
195. Луначек В.Е., Прохорова О.О. Графічна модель індивідуального стилю педагогічної діяльності як завдання підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей // Наша школа: Науково-методичний журнал – Вип. № 6. - Одеса: Видавництво «Екологія», 2007. – 80 с. – С. 12-15.
196. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации: Описание и руководство к использованию / Отв. ред. А.Ф. Кудряшов. – Петрозаводск, 1992. – 318 с.
197. Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения: Кн. для учителя: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с. – (ТЛУ: Творч. лаборатория учителя).
198. Макаренко О.А. Формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до виховної діяльності в професійно-технічних навчальних закладах: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 2006. – 278 с.
199. Маленко А.Т. Воспитание инженера-педагога: Учеб. пособие для вузов. – М.: Высш. шк., 1986. – 120 с.
200. Малиновская В.Н. Методическое пособие по курсу «Введение в специальность и основы педагогического мастерства»: В 4 т. / В. Н. Малиновская, А. Л. Смятских. – М., 1992. – Т. 1–4.
201. Мальковская Т.Н. Учитель – ученик: Авторитет и стиль руководства. – М.: Знание, 1977. – 64 с. – (Новое в жизни науки и техники. Сер. «Педагогика и психология»; № 2).
202. Маркова А.К. Актуальные проблемы психологии труда учителя // Совет. педагогика. – 1986. – № 6. – С. 58–64.
203. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1999. – 308 с.
204. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. – 191 с.
205. Маркова А.К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А.К. Маркова, А.Л. Никонова // Вопр. психологии. – 1977. – № 5. – С. 40–48.
206. Маслова Н.Ф. Стиль руководства учителя как способ социально-психологического воздействия: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Л., 1973. – 16 с.
207. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
208. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с. – (Книга для учителей).
209. Мельникова Л.И. Формирование профессиональной педагогической направленности учащихся педучилищ: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Л., 1983. – 15 с.
210. Мерлин В.С. Индивидуальный стиль общения // Психол. журнал. – 1982. – Т. 3, №4. – С. 26–36.
211. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 254 с.
212. Мерлин В.С. Структуры личности: характер, способности, самосознание: Учеб. пособие к спецкурсу / Перм. гос. пед. ин-т. – Пермь, 1990. – 107 с.

213. Методы изучения профессиональной направленности личности учителя: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – Л., 1980. – 81 с.
214. Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие / Под ред. чл.-кор. АПН СССР, проф. Н. В. Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
215. Мехенцев О.Ф. Формирование профессиональной самооценки будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1992. – 16 с.
216. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М.: Дело, 1994. – 216 с.
217. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопр. психологии. – 1990. – № 3. – С. 7–17.
218. Михайлова Е.С. Коммуникативный и рефлексивный компоненты и их соотношение в структуре педагогических способностей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Л., 1990. – 16 с.
219. Михайлычев Е.Л. Теоретические основы педагогической диагностики: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1991. – 31 с.
220. Модели в географии: Сб.ст.: Пер. с англ. / Под ред. Р.Дж. Чорли и П. Гаччета. – М.: Прогресс, 1971. – 381 с.
221. Молостов В.Л. Принципы вузовской дидактики. – Киев, 1982. – 32 с.
222. Моросанова В.М. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов / В.М. Моросанова, Р.Р. Сашев // Вопр. психологии. – 1994. – № 5. – С. 134–141.
223. Народное образование в СССР: Сб. нормативных актов / [Сост. М.Е. Голубева]. – М.: Юрид. лит., 1987. – 334 с.
224. Національна доктрина розвитку освіти: Затв. указом Президента України від 17.04.2002 р № 347 // Офіц. вісн. України. – 2002. – № 16. – С. 11–24.
225. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий: [Сб. работ] / АН СССР. Ин-т психологии, АПН СССР. Ин-т общей и пед. психологии. – М.: Наука, 1976. – 336 с.
226. Неперервна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 363 с.
227. Непрерывное образование как педагогическая система: Сб. науч. тр. / НИИ высшего образования; Отв. ред. Н.Н. Нечаев. – М.: НИИВО, 1995. – 156 с.
228. Непрерывное образование как фактор устойчивого развития образовательных учреждений: Пособие для работников образования / Коллектив авторов; Под ред. В.А. Ермоленко. – М.: ИТОП РАО, 2000. – 215 с. – (Механизмы устойчивого развития образовательных учреждений в современных условиях; Вып. 1).
229. Нероба Е. Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України. Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2003. – 22 с.
230. Нечаев Н.Н. Деятельностный подход как основа системного построения модели специалиста // Содержание подготовки специалистов с высшим и средним специальным образованием: Сб. науч. тр. / НИИ проблем высш. шк. – М., 1988. – С. 2–7.

231. Нечаев Н.Н. Концепция непрерывного образования // Специалист. – 1996. – № 4. – С. 15–16.
232. Нечипоренко Л.С. Педагогическая система совершенствования процесса формирования будущего учителя в университете: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Харьков, 1991. – 50 с.
233. Николаенко Д.Ф. Психология личности советского учителя. – К., 1973. – 147 с.
234. Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля педагогической деятельности учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР. НИИ общ. и пед. психологии. – М., 1986. – 23 с.
235. Ничкало Н.Г. Сучасні тенденції і проблеми неперервної професійної освіти // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: Методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. / Ред. кол. І. А.Зязюн (голова) та ін. – К.; Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. – С. 12.
236. Ничкало Н.Г. Науково-педагогічний потенціал профтехосвіти // Проблеми вдосконалення змісту і форм організації навчально-виховного процесу в закладах професійно-технічної освіти: Наук.-метод. зб. / За ред. Н.Г. Ничкало. – К., 1995. – С. 1-10.
237. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [Монографія] – К.: Віпол, 2000. – с.58-80.
238. Ничкало Н.Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє // Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: [Монографія] / ред. Н.Г. Ничкало– К. 1999. – с.3-11.
239. Ничкало Н.Г. Проблеми майстерності в діяльності наукових шкіл: історико-педагогічний аспект і перспективи // Філософія педагогічної майстерності: Зб. наук. пр. / Інститут пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – К.: Вінниця. 2008. – с.25-35.
240. Обозов Н. Н. Психология работы с людьми: Советы руководителю / Н.Н. Обозов, Г.В. Щекин. – К.: Политиздат Украины, 1990. – 204 с.
241. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высш. шк., 1990. – 382 с.
242. Орлов Ю.П. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов педвуза: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР. НИИ общ. и пед. психологии. – М., 1984. –33 с.
243. Орлова А.Н. Теория и практика непрерывного профессионального образования. – М., 2001. – 318 с.
244. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасович и др.; Под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302с.
245. Пастухов А.И. Формирование инженерно-педагогических кадров профессионально-технического образования: Профпедагогика / А. И. Пастухов, В.А. Мосолов. – М.: Высш. шк., 1981. – 135 с.
246. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого . – М.: Пед. о-во России, 1998. – 640 с.
247. Педагогика: Большая соврем. энцикл. / Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Соврем. слово, 2005. – 720 с.



248. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Педагогика и методика начального обучения» / Под ред. С.П. Баранова, В.А. Сластенина. – 2-е изд. доп. – М.: Просвещение, 1986. – 336 с.
249. Педагогическое образование России: Сб. нормативных документов / М-во образования Рос. Федерации. М., 1994. – 184 с.
250. Перспективы развития системы непрерывного образования / Под ред. Б.С. Гершунского. – М.: Педагогика, 1990. – 163 с.
251. Петрова Н.И. Некоторые особенности индивидуального стиля трудовой деятельности учителя на уроке: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Л., 1970. – 18 с.
252. Пехота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології // Неперервна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна / К.: Віпол, 2000. – С. 274–318.
253. Пилюгина Н.И. Становление творческой индивидуальности учителя в условиях обучения в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 1994. – 18 с.
254. Полякова Т.О. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. – М., 1983. – 129 с.
255. Попова И.Г. Воспитание позитивной установки на педагогическую деятельность у студентов университета: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Свердловск, 1991. – 18 с.
256. Посталюк Н.Ю. Дидактическая система развития творческого стиля деятельности студентов: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1991. – 51 с.
257. Поторока Г.Г. Начальное обучение тактико-техническим действиям в дзюдо с учетом типологических свойств нервной системы и темперамента занимающихся: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 13.00.04 / Гос. ин-т физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта. – Л., 1986. – 23 с.
258. Почекаенков В.С. Формирование индивидуального стиля самостоятельной учебной деятельности студентов педагогических институтов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1979. – 16 с.
259. Приставкина М.В. Исполнительский стиль как разновидность индивидуального стиля деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ленинград. гос. ун-т им. А.А. Жданова. – Л., 1984. – 12 с.
260. Про вищу освіту: Закон України від 17 січня 2002 р. № 2984–III // Відом. Верховної Ради України. – 2002. – № 20. – С. 506–536.
261. Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР "Про освіту": Закон України від 23 берез. 1996 р. № 100/96-ВР // Відом. Верховної Ради України. – 1996. – № 21. – С. 253–278.
262. Про ліцензування певних видів господарської діяльності: Закон України від 1 черв. 2000 р. № 1775–III // Відом. Верховної Ради України. – 2000. – № 36. – С. 684–698.
263. Проданов И.И. Теория и практика управления развитием профессионализма учителя в региональной инновационной системе образования: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 1998. – 34 с.
264. Прохорова Е.А. Теоретические предпосылки формирования индивидуального стиля педагогической деятельности будущих преподавателей профессиональных учебных заведений // Проблемы

- інженерно-педагогічної освіти: Зб. наук. пр. – Харків, УПА, 2004. – Вип. 8. – С. 212–219.
265. Прохорова О.О. Формування індивідуального стилю діяльності майбутніх інженерів- педагогів // Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка: Зб. наук. пр. – К.: ІВЦ "Політехніка", 2005. – № 2. – Ч. 2. – С.148–152.
266. Прохорова Е.А. Психолого-педагогические основы личностно-ориентированного подхода в обучении будущих инженеров-педагогов // Проблемы инженерно-педагогічної освіти: Зб. наук. пр. – Харків: УПА, 2006. – Вип. 13. – С. 270–279.
267. Прохорова О.О. Модель та методика формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів // Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону: Зб. ст. – Ялта: РВВ КГУ, 2007. – Вип. 3. – С. 251–261.
268. Прохорова О.О. Методика формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів // Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. пр. / Заг. ред. проф. В.І. Сипченка. – Слов'янськ: Вид. центр СДПУ, 2007. – Вип. XXXV. – С. 63–72.
269. Прохорова Е.А. Моделирование процесса формирования индивидуального стиля педагогической деятельности будущих инженеров-педагогов // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія: Зб. ст. – Ялта: РВВ КГУ, 2007. – Вип. 13. – Ч. 2. – С. 163–171.
270. Прохорова О.О. Методика формування основ індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів: Методичні рекомендації для науково-педагогічних працівників і для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей – Харків: Центр оперативної поліграфії ТОВ "Рейтинг", 2006. –76 с.
271. Психологические проблемы формирования педагогической направленности и педагогических способностей: Сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина; Отв. ред. В.А. Крутецкий. – М.: МГПИ, 1982. – 109 с.
272. Разработка предложений по сокращению перечня специальностей и направлений подготовки с учетом сопоставительного анализа с зарубежными аналогами / Сост.: С.А. Подлесный и др. – Красноярск, 2001.
273. Раймундо Хосе. Высшее образование в Латинской Америке // Высш. образование в Европе. – 2003. – № 1.
274. Реформы и развитие высшего образования: Програм. документ. – Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 1995.
275. Решетень И.Н. Педагогика: Процесс обучения и его принципы. – М., 1972. – 20 с.
276. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Рос. энцикл., 1993. – Т. 1: А–М. – 608 с.
277. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М., 1989. – Т. 1–2.
278. Руденко Н.Г. Индивидуально-творческий подход в процессе психолого-педагогической подготовки студентов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1991. – 16 с.

279. Рыбакова Л.Н. Трудности учительской профессии / Л.Н. Рыбакова, Е.С. Мороз, Е.И. Панова // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 59–65.
280. Рябов Г.И. Закон эффективности обучения // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 13–18.
281. Савин НВ. Педагогика: Учеб. пособие для пед. училищ. – 2-е изд. доп. – М.: Просвещение, 1978. – 351 с.
282. Савицкая Е.М. Зависимость индивидуального стиля педагогической деятельности от структуры педагогических способностей (преподавателя иностранного языка): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1993. – 21 с.
283. Саврасов В.П. Особенности развития профессионального самосознания будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ленинград. гос. ун-т им. А.А. Жданова. – Л., 1986. – 16 с.
284. Самуйленков Д.Ф. Мастерство, педагогический такт и авторитет учителя. – Изд. 2-е исп. и доп. – Смоленск: Кн. изд-во, 1961. – 214 с.
285. Саранцев Г.И. Метод обучения как категория методики преподавания // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 28–34.
286. Седова Н.Е. Педагогическое общение: психологический тренинг для учителей // Педагогика. – 1994. – № 1. – С. 46–59.
287. Сейтешев А.П. Пути профессионального становления учащейся молодежи: Профпедагогика. – М.: Высш. шк., 1988. – 336 с.
288. Сейтешев А.П. Роль педагогов профессионально-технических училищ в формировании личности будущих молодых рабочих. – Фрунзе: Мектеп, 1984. – 136 с.
289. Семенова М.В. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в вузе: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – Караганда, 2005. – 162 с.
290. Семушина Л.Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях: Учеб. пособие для преподавателей сред. спец. учеб. заведений / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. – М.: Высш. шк., 1990. – 192 с.
291. Сенлер Л.Н. Формирование профессиональной направленности учащихся педучилищ: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1990. – 17 с.
292. Сергеева Л.М. Як стати майстерним педагогом: Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. Л.І.Даниленко. – К.: ТОВ «Етіс плюс», 2007. – 184 с.
293. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 21–25.
294. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2004. – 350 с.
295. Сизов Е.В. Индивидуальный стиль и проблема личностного подхода к способностям // Вопр. психологии. – 1988. – № 2. – С. 24–33.
296. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навч. посіб. – К.: ІСДО, 1994. – 112 с.
297. Сисоева С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Могорафія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 249–273.
298. Сисоева С.О. Проблема підготовки вчителя до впровадження особистісно-орієнтованих педагогічних технологій / Наукові праці: Збірник. – Миколаїв: Вид. во МФ На УКМА, 2001. – Т. 13.: Педагогіка. – С.26-31.

299. Скок Г.Б. Основы технологии коррекции педагогической деятельности преподавателей: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. – Л., 1988. – 32 с.
300. Слостенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе : содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя / Под ред. В.А. Слостенина. – М., 1982. – С. 14–28.
301. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / Моск. гос. заоч. пед. ин-т. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
302. Слостенин В.А. Психологические проблемы подготовки учителя к коллективной педагогической деятельности / В.А. Слостенин, Н.В. Тамарина // Вопр. психологии. – 1986. – № 3. – С. 63–70.
303. Смирнова Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. – 136 с.
304. Смятских А.Л. История развития среднего специального педагогического образования в России: Спецкурс. – М., 1991. – Ч.1. – 56 с.
305. Смятских А.Л. Становление и развитие среднего специального педагогического образования в России: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Исслед. центр по пробл. управления качеством подготовки специалистов. – М., 1992. – 17 с.
306. Сорокин Н.А. Дидактика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1974. – 222 с.
307. Состояние, проблемы и стратегия развития образования / Под ред.: А.А. Вербицкого, М.Н. Костиковой. – М., 1996. – 132 с.
308. Стандарты уровней профессионального образования, их значение для разработки содержания подготовки специалистов. – М., 1993. – 28 с.
309. Сулимов М.К. Формирование профессионального идеала у учащихся педагогических училищ: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – М., 1984. – 16 с.
310. Талызина Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хихловский. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1987. – 175 с.
311. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
312. Теоретические основы непрерывного образования / Под ред. В.Г. Онушкина. – М.: Педагогика, 1987. – 16 с.
313. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1–2.
314. Типовое положение об образовательном учреждении среднего профессионального образования (среднее специальное учебное заведение) // Вестн. образования. – 1995. – № 2. – С. 12–32.
315. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. – М., 1926. – 235 с.
316. Устемиров К.У. Методика обучения общетехническим и специальным дисциплинам: Учеб. для учащихся колледжей и студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / К. У. Устемиров, И. Б. Васильев, Т.А. Девятьярова. – Алматы: РАДиАЛ, 2006. – 304 с.
317. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / АПН СССР; Редкол.: М.И. Кондаков и др. – М.: Педагогика, 1988–1990. – Т. 1–6.

318. Феофанов А.М. Социальная деятельность как система. – Новосибирск, 1981. – 103 с.
319. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.
320. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопр. психологии. – 1994. – № 6. – С. 57–64.
321. Формирование модели деятельности специалиста с высшим образованием: Сб. типовых методик / Под ред. Е.Э. Смирновой. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1984. – 198 с.
322. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве // Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 11–15.
323. Хозяинов Г. И. Формирование теории обучающей деятельности педагога и применение ее для совершенствования подготовки педагогических кадров: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Гос. центр. ин-т физ. культуры. – М., 1992. – 31 с.
324. Хофман Х.Г. Международные тенденции в создании системы гарантии качества профессионального образования и обучения на пороге «Общества знаний» (Новые задачи социального партнерства и социального диалога). Оценка качества профессионального образования: Доклад 5 / Под общ. ред. В.И. Байденко и Дж. Ван Зантворта; Проект Тасис ДЕЛФИ. – М., 2001.
325. Хюссен Т. Образование в 2000 году / Пер. со шведского. – М.: Мир, 1987. – 315 с.
326. Цільова комплексна програма "Вчитель": Затв. рішенням колегії Міністерства України і президії АПН України від 29.10.97 р. № 20/6–5, № 1-7/10–103 // Інформ. зб. М-ва освіти України. – 1997 р. – № 24. – С. 14–25.
327. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993. – 267 с. – (Б-ка развивающего обучения).
328. Черничкина Е.К. Формирование готовности студентов педвуза к овладению индивидуальным стилем педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Волгоград, 1991. – 19 с.
329. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. – М., 1986. – 79 с.
330. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
331. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издат. корпорация «Логос», 1996. – 319 с.
332. Шадриков В.Д. Психология производственного обучения: (Системный подход). – Ярославль: Ярослав. гос. ун-т, 1976. – 80 с.
333. Шадриков В.Д. Проблемы профессиональных способностей // Психол. журн. – 1982. – № 5. – С. 13–26.
334. Шадриков В.Д. Психологические аспекты расстановки кадров. – М.: Знание, 1974. – 64 с. – (Новое в жизни науки, техники. Сер. «Наука управления», № 8).
335. Шакуров Р.Х. Творческий рост педагога. – М: Знание, 1985. – 80с. – (Новое в жизни науки, техники. Сер. «Педагогика», № 5).

336. Шамова Т.И. Исследовательский подход в управлении школой. – М.: Педагогика, 1992. – 64 с
337. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли двойки?: Из опыта работы школ г. Донецка. – М.: Педагогика, 1979. – 136 с.
338. Шафранова А.С. Из опыта изучения труда работников просвещения. – М., 1925.
339. Шевчук Л.І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центр. ін-т післядипломної пед. освіти АПН України. – К., 2001. – 22 с.
340. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинги образования. – 1999. – № 2. – С. 15–20.
341. Шиянов Е.Н. Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1982. – 16 с.
342. Штиммер Э.В. Роль обучения и умственного развития в формировании типологически обусловленного индивидуального стиля у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Л., 1975. – 24 с.
343. Штофф В.А. Моделирование и философия. – М.; Л.: Наука, 1966. – 301 с.
344. Шубкин В.Н. Ценностные ориентации в структуре профессионального самоопределения старшеклассников / В.Н. Шубкин, Г.Н. Чередниченко. – М., 1994. – 59 с.
345. Шярнас В.И. Пути демократизации и гуманизации системы ПТО // Совершенствование инженерно-педагогического образования: Тез. докл. к пленуму УМС по инженер.-пед. специализации, Свердловск, 12–16 нояб. 1990 г. – Свердловск, 1990. – С. 70–72.
346. Щербак О.І. Зміст і форми підготовки майстрів виробничого навчання в індустріально-педагогічних технікумах України (1967-1994 рр.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т пед. і психол. проф. освіти. – К., 1995. – 24 с.
347. Щербак О.І. Нові підходи до підготовки педагогічних кадрів для закладів професійної освіти // Педагог професійної школи: Зб. наук. пр. – К., 2001. – С. 31–39.
348. Щербак О.І. Современные проблемы инженерно-педагогического образования в Украине // Проблемы постсекундарного профессионального образования / Клуб проф. образования стран Центр. и Восточ. Европы. – К.: Вища шк., 1998. – С. 212–218.
349. Щербаков А.И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. – Л., 1968. – 40 с.
350. Щербакова Т.Н. Профессиональный рост учителя: формирование механизмов субъективного контроля. – Ростов н/Д, 1994. – 78 с.
351. Щукин М.Р. О структуре индивидуального стиля трудовой деятельности // Вопр. психологии. – 1984. – № 6. – С. 26–32.

352. Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. / Под ред. С.Я. Батышева. – М.: АЛЮ, 1999. – Т. 2: М – П. – 440 с.
353. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с. – (Воспитание и обучение: Б-ка учителя).
354. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // *Вопр. психологии.* – 1995. – № 2. – С. 31–42.
355. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личность школьников // *Вопр. психологии.* – 1994. – № 2. – С. 64–77.
356. Adler A. *Understanding of Human Nature.* – N.Y.: Norton, 1927. – 56 p.
357. Allport W.G. *Personality a Psychological (I) Interpretation.* – N.Y.: Mouton, 1937. – 588 p.
358. Arnold R. *Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Beru /sausbildung / R. Arnold., J. Minch // Bonn, 1995. – 138 s.*
359. Brofi J.E. *Teacher — Student Relationships: Causes and Consegens / J. E. Brofi., T. L. Good. – N.Y.: Holt, Rinehart and Winsto, 1974. – 400 p.*
360. Clifton R.A. *The effects of an experimental program on the motivation and self-concept of student teachers / R. A. Clifton, J. Covert // Canadian Journal of Education. – 1977. – № 26. – P. 89–124.*
361. Festinger L.A. *Theory of social comparison processes // Human Relations. – 1954. – № 7. – P. 16–31.*
362. Flanders N.A. *Analyzing Teaching Behavior. – Massachusetts: MIT Publishers, 1970. – 69 p.*
363. Freudenberger H. J. *Staff burnout // Journal of Social Issues. – 1974. – № 30 (1). – P. 159–165.*
364. Gregory A. *Some effects of the practicum on the professional self concept of student teachers / A. Gregory, D. I. Alien // Canadian Journal of Education. – 1978. – № 3. – P. 53–65.*
365. Heckhausen H. *Motivation und Handeln-Springer-Verlag. – Berlin; Heidelberg; New York, 1980. – 391 p.*
366. Klaus W. H. *Self esteem in open and traditional classrooms / W. H. Klaus, S.B. Hodg // Journal of Educational Psychology. – 1978. – № 70. – P. 701–705.*
367. Kondo K. *Burnout-syndrome // Asian medical Journal. – 1991. – № 34 (II).*
368. Lipnit R. *Teaching as Art and Craft // The Educational Leadership. – Jan. 1983. – № 223. – P. 4–26.*
369. Macher E.L. *Burnout and commitment: a theoretical alternative // The Personnel and Guidance Journal. – 1983. – № 61 (7).*
370. Maslach C. *The measurement of expenenced burnout // Journal of experienced burnout / C. Maslach, S. E. Jachson // Journal of occupational Behavior. – 1982. – № 2. – P. 99–113.*
371. Ryans D.B. *Characteristics of teachers. – Washington DC, 1960. – 121 p.*
372. Shaw S. *Development of Core Skills training in the Partner Countries: Final report for the ETF Advisory Forum Sub-Group, European training foundation, June 1998.*
373. *Teacher behavior and student learning / Solomon D. et al. // Journal of Educational Psychology. – 1964. – № 35. – P. 23–30.*
374. Witkin G.A. *Field deperdance and interpersonal behavior / G. A. Witkin, D.R. Goodenoudh // Psychol. bull. – 1976. – № 34. – P. 113–121.*

Наукове видання

**Прохорова Олена Олександрівна**  
**Белєй Олена Йосиповна**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ  
ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ  
ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ**

Монографія

За авторською редакцією

Підписано до друку 01.12. 2009.

Форма 60x64/16. Папір 80 г/м<sup>2</sup>.

Гарнітура Times New Roman.

Умов. друк. арк. 5,3

Наклад 300 прим.

Видавництво «НТМТ»

Свідоцтво про Державну реєстрацію ДК № 1748 від 15.04. 2004 р.  
61072. м. Харків, пр. Леніна, 58, к. 106.

Надруковано в типографії ТОВ «Цифра Принт»

на цифровому комплексі Xerox DocuTech 6135.

Адреса : г. Харків, вул. Культури, 20-В.

Телефон : (057) 702 - 55 - 64 .