

**ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

На правах рукопису

**ПРИМА Раїса Миколаївна**

УДК 373.3 : 37.011.31

**ТЕОРЕТИКО – МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ  
МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук

Науковий консультант :  
**КІЧУК Надія Василівна,**  
доктор педагогічних наук,  
професор

Луцьк - 2010

## ЗМІСТ

Вступ.....	4
Розділ I Теоретико-методологічні засади дослідження феномена «професійна мобільність педагога».....	18
1.1 Професійна мобільність як предмет наукового дослідження.....	18
1.2 Категорія «професійна мобільність» учителя в системі педагогічних понять.....	42
1.3 Концептуальні основи формування професійної мобільності вчителя школи першого ступеня у ВНЗ .....	75
Висновки з першого розділу .....	109
Розділ II Професійна мобільність – інтегративна особистісно-професійна якість учителя початкових класів .....	111
2.1 Структурно-компонентна характеристика професійної мобільності вчителя школи першого ступеня.....	111
2.2 Критерії, показники та ступені сформованості професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів.....	148
2.3 Стан підготовки професійно мобільного майбутнього фахівця початкової освіти в сучасній практиці вищої школи.....	170
2.3.1 Педагогічний супровід формування професійної мобільності майбутніх учителів школи першого ступеня.....	170
2.3.2 Діагностика здатності майбутнього педагога до професійної мобільності.....	181
Висновки з другого розділу .....	196
Розділ III Пропедевтика процесу формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти на етапі підготовки до навчання у ВНЗ.....	198
3.1 Своєрідність організаційно-методичного забезпечення формування професійної мобільності майбутніх абітурієнтів педагогічного ВНЗ.....	198

3.2 Освітнє середовище формування мобільності майбутнього педагога на допрофесійному етапі його підготовки .....	219
Висновки з третього розділу .....	237
Розділ IV Обґрунтування моделі та результативності процесу формування мобільності майбутнього педагога на основному етапі його професійної підготовки .....	240
4.1 Експериментальна модель процесу формування мобільності майбутнього фахівця початкової освіти: принципи, змістові характеристики.....	240
4.2 Створення «ситуації успіху» в навчанні студентів – засіб формувального впливу на їхню професійну мобільність.....	262
4.3 Випереджувальний особистісно-професійний розвиток студентів у навчально-науково-дослідницькій діяльності.....	287
4.4 Педагогічне сприяння самоосвітній діяльності майбутнього вчителя школи першого ступеня: шляхи і засоби.....	342
4.5 Динаміка сформованості професійної мобільності студентів: порівняльна ефективність традиційного та експериментального підходів.....	351
Висновки з четвертого розділу .....	371
Висновки .....	377
Список використаних джерел .....	383
Додатки.....	428

## ВСТУП

**Актуальність дослідження** зумовлена стрімко зростаючою інтенсивністю і динамічністю різномасштабних змін у всіх сферах життя сучасного людства, у традиційних уявленнях про світ та людину, роль особистості в суспільстві, її самореалізації, що об'єктивно базується на виявленні готовності до мобільного самоствердження. Це актуалізує проблему формування мобільності як особливої особистісної якості саме у процесі освіти, яка стає пріоритетним чинником формування суспільного інтелекту, національним ресурсом оновлення соціального життя. Відтак, загострюється питання якості освіти на всіх її рівнях, особливо в аспекті професійної підготовки нової генерації педагогічних кадрів, здатних як до особистісно-професійного саморозвитку та життєвої самореалізації, так і до формування компетенції мобільної життєтворчості вихованців.

Як зазначають дослідники (К.Авраменко, А.Алексюк, Т.Байбара, Є.Барбіна, І.Бех, Н.Бібік, О.Бігич, В.Бондар, С.Гончаренко, О.Глузман, Н.Гузій, В.Гриньова, М.Євтух, О.Дубасенюк, Н.Кічук, О.Киричук, Я.Кодлюк, Н.Кузьміна, А.Кузьмінський, В.Лозова, Н.Ничкало, О.Савченко, С.Сисоєва, Г.Тарасенко, Л.Хомич, Л.Хоружа та ін.), розв'язання цього важливого завдання посилює соціально-педагогічні вимоги, що ставляться до вітчизняної вищої педагогічної школи, зумовлюючи потребу в задіяності її резервів щодо вдосконалення професійної підготовки майбутнього педагога.

Нинішнє динамічне суспільство потребує фахівця, здатного швидко адаптуватися до складних умов соціальної і професійної дійсності, самостійно й відповідально приймати рішення, зорієнтованого на успіх та постійне самовдосконалення. Отже, саме мобільність є одним із невід'ємних показників соціальної та професійної зрілості суб'єкта і тією особистісною характеристикою, що засвідчує внутрішню готовність людини до якісних змін, перетворень.

Аналіз наукового фонду з проблеми формування професійно мобільного педагога засвідчує, що вона є порівняно новою, хоч у літературі вже

намітилися абриси її розгляду (філософський, соціологічний, психологічний, педагогічний).

У межах філософського напрямку професійна мобільність здебільшого розглядається як системно-інтегративна характеристика, що детермінує фаховий розвиток і становлення професійно успішної людини (К.Попер, І.Пригожин, К.Роджерс, І.Фролов та ін.).

Соціологічний контекст вивчення окресленої проблеми пов'язаний із аналізом управління процесами мобільності населення (Л.Сорокіна, В.Суровнева та ін.), виокремленням різних видів мобільності (соціальна, соціально-професійна, соціокультурна, трудова, академічна тощо), акцентуалізацією саме для сучасного етапу суспільного розвитку (Т.Аракелова, І.Василенко, Н.Коваліско, М.Лукашевич, Е.Морильова та ін.) – соціальним переміщенням (П.Блау, О.Данкен, С.Ліпсет, П.Сорокін та ін.), обґрунтуванням інституалізованих та неінституалізованих «каналів» професійної мобільності, серед яких домінантним виділяється освіта (Вершиніна, О.Посухова, І.Смирнова та ін.) тощо.

Більшість проведених психологічних досліджень містять нові психологічні факти щодо професійного становлення конкурентноспроможного фахівця (А.Маркова, Л.Петровська, В.Семиченко, В.Тихонович, Л.Шевченко та ін.), де однією із визначальних характеристик виступає професійна мобільність, структурними ж компонентами є готовність як сукупність професійно важливих компетенцій і адаптивність, що визначається наявністю адаптивно важливих особистісних якостей.

У педагогічному доробку науковців (О.Архангельський, Л.Горюнова, Б.Ігошев, Л.Мітіна, О.Нікітіна та ін.) містяться підходи до вивчення формування професійної мобільності майбутніх спеціалістів у процесі їхнього навчання у ВНЗ, зокрема в педагогічному коледжі (М.Пазюкова); в системі додаткової професійної освіти педагогів (Л.Амірова, Т.Большакова, Ю.Калиновський та ін.). Наявними є напрацювання дослідників, де соціальна і професійна мобільність розглядаються у контексті компетентнісної парадигми

(В.Адольф, І.Гришина, Е.Зеєр, Л.Овчарук, Л.Петровська, А.Реан та ін.). Аналіз педагогічних досліджень засвідчує, що йдеться лише про постановку проблеми формування професійної мобільності вчителя, а виявлені характеристики феномена «професійна мобільність» тільки «теоретично конституційовані» (Б.Ігошев), дискусійні і потребують глибшого та всебічного вивчення. Щодо визначення своєрідності процесу формування професійної мобільності майбутнього фахівця саме початкової освіти, то вона ще не виступала предметом наукового пошуку. Натомість окреслена особистісно-професійна якість педагога школи першого ступеня є вирішальною з огляду на своєрідність його функціональної ролі і може бути простежена, принаймні, у трьох площинах: по-перше, саме класовод завжди є класним керівником; по-друге, традиційно вчитель початкових класів викладає більшу кількість різнопрофільних навчальних дисциплін; по-третє, неодмінними атрибутами, що пов'язані зі специфікою професійної діяльності вчителя початкової ланки, є вірогідність роботи як в умовах традиційної, так і малокомплектної школи та навчально-виховних комплексів (НВК – школа – дошкільний навчальний заклад, НВК – школа I – II ступенів – ліцей, школа – гімназія), авторської, спеціалізованої школи (школа – інтернат, з поглибленим вивченням окремих предметів та курсів). Понад усе вчитель школи першого ступеня виконує вирішальну особистісно-професійну роль у педагогічному сприянні соціалізації дитини через мобільний і компетентний зв'язок із сім'ями учнів.

Попри наявних розбіжностей у наукових поглядах сучасних дослідників проблеми підготовки вчителя початкових класів щодо структури його професійно-педагогічної діяльності (Л.Александрова, О.Баранова, І.Бех, Н.Бібік, В.Бондар, С.Власенко, Н.Кічук, С.Литвиненко, О.Матвієнко, О.Савченко, Т.Сущенко, Г.Тарасенко, Л.Хомич, Л.Хоружа та ін.) такий аспект, як формування професійної мобільності вчителя початкової школи, залишається поза їхньої уваги. Актуальність окресленого аспекту посилюється наявністю суперечностей між:

- соціальним замовленням на підготовку професійно мобільного вчителя та реальними можливостями його повноцінного забезпечення в умовах традиційного освітнього процесу вищої школи;
- необхідністю формування професійної мобільності вчителя й нерозробленістю теоретико-методологічних засад практичного розв'язання у ВНЗ окресленого завдання;
- потребою системно-інтегративної організації підготовки професійно мобільного педагога школи першого ступеня та відсутністю у теорії та методиці професійної освіти її концептуального обґрунтування.

Отже, аналіз теоретичних досліджень учених, стан соціально-педагогічної практики та наявність певних суперечностей, що ускладнюють процес підготовки конкурентноспроможного вчителя вітчизняної початкової школи зумовили вибір теми дослідження: **«Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано в межах наукових тем «Формування професійної мобільності фахівців соціально-педагогічної сфери в системі різнорівневої підготовки» (державний реєстраційний номер 0100U000958) відповідно до плану науково-дослідної роботи Ізмаїльського державного гуманітарного університету та «Соціально-психологічні трансформації суб'єктів педагогічної взаємодії в умовах кредитно-модульної організації навчального процесу» (державний реєстраційний номер 0108U000406) – Волинського національного університету імені Лесі Українки. Тема дисертації затверджена Вченою радою Волинського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 4 від 29.11.2007р.) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 1 від 29.01.2008р.).

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні концепції та експериментальної методики формування професійної мобільності

майбутнього фахівця початкової школи в контексті неперервної педагогічної освіти.

**Завдання дослідження:**

1. Визначити теоретико-методологічні засади дослідження та розробити концепт формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи в умовах університетської освіти.
2. Уточнити зміст понять «соціальна мобільність», «професійна мобільність», «професійно-педагогічна мобільність», «освітнє середовище», «освітній простір» щодо формування професійної мобільності майбутнього педагога школи першого ступеня.
3. Розкрити зміст і компонентну структуру феномена «професійна мобільність учителя початкових класів».
4. Виявити критерії, показники та схарактеризувати ступені сформованості професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи.
5. З'ясувати стан сформованості професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти в сучасній практиці підготовки у вищій школі.
6. Схарактеризувати чинники, що впливають на формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів.
7. Визначити педагогічні умови формування професійної мобільності майбутнього педагога початкової школи.
8. Розробити та апробувати експериментальну модель і методіку формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти.

**Об'єкт дослідження** – професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи у процесі ступеневої підготовки.

**Провідна ідея дослідження:** професійна мобільність розглядається як особистісно-професійна якість учителя початкових класів, яка може бути сформована у процесі університетської підготовки на системно-інтегративній



основі. Безпосереднє підґрунтя позитивної динаміки процесу формування професійної мобільності студента складають його професійна компетентність та педагогічна культура, а опосередкований вплив здійснюють інтерактивні технології навчання.

**Концепція дослідження.** Вихідна ідея концепції формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти об'єднує три взаємопов'язані концепти: методологічний, теоретико-педагогічний, технологічний.

*Методологічний концепт* акумулює філософське підґрунтя, репрезентуючи взаємозв'язок і взаємодію наукових підходів до вирішення досліджуваної проблеми в умовах неперервної освіти та ступеневої підготовки фахівців, а саме:

- аксіологічного, що актуалізує мотиваційно-ціннісну сферу індивіда як рушійну силу формування особистісно-професійних якостей, де професійна мобільність виступає елементом внутрішньої структури особистості, який виражає її суб'єктивне ставлення до суспільно значущих цінностей педагогічної діяльності;
- системно-цілісного, який розширює наукове пізнання структурно-компонентного вияву професійної мобільності майбутнього вчителя школи першого ступеня у розвитку й динаміці, виявляє інтегративні характеристики означеного феномена в досліджуваному процесі;
- компетентнісного, орієнтованого на формування діяльнісно-рольових характеристик (знань, умінь, навичок, ставлення, досвіду) та професійної позиції студента як інтегративного особистісного утворення, що відображає готовність майбутнього вчителя початкової школи до педагогічної діяльності, професійного зростання, оволодіння прийомами самореалізації;
- особистісно-діяльнісного, що ґрунтується на діалектичному поєднанні завдань фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи з його індивідуальною траєкторією самореалізації та розвитку особистісно-професійних якостей, з-поміж яких інтегративною є професійна мобільність.

*Теоретико-педагогічний концепт* включає систему філософських, соціологічних, психологічних, культурологічних, педагогічних дефініцій, основоположних у розкритті феноменології професійної мобільності, усвідомленні цього поняття як підґрунтя ефективного реагування особистості на «виклики» соціально-педагогічних реалій сьогодення, своєрідний особистісний ресурс, що лежить в основі дієвого перетворення суспільного довкілля і самого себе в ньому; системне багаторівневе явище, яке вимагає інтегрованого, міждисциплінарного підходу щодо дослідження; внутрішній (мотиваційно – інтелектуально – вольовий) потенціал особистості, що лежить в основі гнучкої орієнтації й діяльнісного реагування в динамічних соціальних і професійних умовах відповідно життєвих позицій; забезпечує готовність до змін та реалізацію цієї готовності у власній життєдіяльності; детермінує професійну активність, суб'єктність, творче ставлення до професійної діяльності, особистісний розвиток, що сприяють ефективному розв'язанню фахових проблем.

*Технологічний концепт* передбачає розробку організаційно-методичного супроводу формування професійної мобільності майбутнього вчителя й технологій, спрямованих на забезпечення позитивної динаміки означеного процесу, що ґрунтується на діагностувальній основі; обґрунтування критеріїв, показників та ступенів сформованості професійної мобільності студентів у контексті їхньої ступеневої підготовки.

Провідна ідея концепції дослідження знайшла своє відображення у **загальній гіпотезі**, згідно якої формування професійної мобільності майбутніх учителів початкових класів детермінується впровадженням системно-інтегративної професійно-педагогічної підготовки фахівця в розрізі таких етапів неперервної педагогічної освіти – допрофесійного (пропедевтичного), основного (бакалаврат), науково-педагогічного вдосконалення та фахового саморозвитку (магістріум); активізацією суб'єктних складових освітнього простору ВНЗ.

Вихідна гіпотеза конкретизована в **часткових гіпотезах**: процес формування професійної мобільності майбутнього вчителя школи першого ступеня здійснюватиметься як педагогічна система, де засадничими є принципи студентоцентризму, рефлексивності, інноваційності, коеволюції, а зміст репрезентує сукупність таких педагогічних умов:

- позитивна динаміка мотивації досягнень в особистісно-професійному зростанні студентів через наступність педагогічного супроводу в межах бакалаврату і магістріуму;
- актуалізація інтерактивних форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, зорієнтованих на реалізацію поліфункціональності вчителя школи першого ступеня, де домінантою є дитиноцентризм із урахуванням вікової специфіки особистості молодшого школяра;
- стимулювання рефлексивно-вольових механізмів педагогічного спілкування в підсистемах «студент-студент», «викладач-студент», «студент-молодший школяр», де системостворювальною є мобільність суб'єкта навчально-професійної діяльності.

На різних етапах дисертаційної роботи використовувалися такі **методи**:

*теоретичного рівня* - аналіз, узагальнення, систематизація наукових даних, поданих у філософських, психолого-педагогічних, навчально-методичних та інструктивно-методичних джерелах з метою визначення понятійно-категоріального апарату, розробки концепції, завдань дослідження, моделі процесу формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти й обґрунтування її науково-методичної реалізації, динаміки в підсистемі «абітурієнт-бакалаврат-магістріум»;

*емпіричного рівня* - цілеспрямоване педагогічне спостереження за діяльністю викладачів і студентів, анкетування, ранжування, тестування, рейтинг для перевірки ефективності моделі процесу формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи;

*експериментальні методи*, з-поміж яких провідним був педагогічний експеримент (діагностувальний, констатувальний, формувальний етапи),

метод самооцінки, аналіз результатів навчально-професійної діяльності студентів;

*методи математичної статистики* задля узагальнення емпіричних даних, перевірки робочих гіпотез і достовірності результатів педагогічного експерименту, виявлення тенденцій та закономірностей, що характеризують досліджуваний процес.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота проводилась у педагогічному інституті Волинського національного університету імені Лесі Українки, на факультеті початкової освіти та практичної психології Бердянського державного педагогічного університету, педагогічному факультеті Криворізького державного педагогічного університету, факультеті початкової освіти Інституту дошкільної та початкової освіти Уманського державного педагогічного університету імені П.Тичини, педагогічному ліцеї при Рівненському державному гуманітарному університеті. На різних етапах (2004 – 2009р.) у дослідженні взяли участь 1093 студенти, 164 вчителя-практика початкової школи, 120 ліцеїстів, 56 викладачів вищих навчальних закладів. Формувальним педагогічним експериментом було охоплено 748 майбутніх учителів початкових класів (експериментальну вибірку склали 382 студента, контрольну – 366 осіб).

#### **Наукова новизна дослідження.**

*Вперше* науково обґрунтовано теоретико-методологічні засади та розроблено концепт формування професійної мобільності майбутнього вчителя школи першого ступеня в умовах університетської освіти;

- схарактеризовано та введено в науковий обіг поняття «професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів»; визначено педагогічну сутність означеного феномена як складного інтегративного утворення в цілісній структурі особистості, де взаємодіють вияви особистісного та професійно-діяльнісного характеру, в яких акумулюються мотиваційна цілеспрямованість, педагогічна гнучкість, потреба у професійній самореалізації через необхідний і достатній рівень професійної

компетентності, самоефективності в інтенсивній діяльності, схильність до педагогічної творчості та готовність до інноваційних змін, а також критерії (суб'єктно-орієнтований, інформаційно-пізнавальний, діяльнісно-технологічний) та ступені сформованості професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів (пасивний, обмежено-пошуковий, активно-пошуковий, усвідомлено-діяльнісний);

- виявлено своєрідність вияву професійної мобільності вчителя початкових класів, що зумовлена багатопредметністю викладання й специфічністю його особистісно-професійних функцій та структурно-компонентним складом означеної особистісно-професійної якості (особистісний, когнітивний, процесуально-поведінковий);

- теоретично обґрунтовано та експериментально апробовано модель формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти, структурно-функціональна зорієнтованість якої окреслена в компонентах, виокремлених у блоки (цілепокладання, організаційно-змістовий, результативний), зміст яких передбачає поетапну її реалізацію як системи (мотиваційно-потребнісний; пізнавально-операційний; діяльнісно-продуктивний; контроль-коригувальний етапи), методику формування означеної особистісно-професійної якості майбутнього вчителя початкової школи, сукупність педагогічних умов, за яких досліджуваний процес є продуктивним у вищій школі: позитивна динаміка мотивації досягнень в особистісно-професійному зростанні студентів через наступність педагогічного супроводу в межах бакалаврату і магістрату; актуалізація інтерактивних форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, зорієнтованих на реалізацію поліфункціональності вчителя школи першого ступеня, де домінантою є дитиноцентризм із урахуванням вікової специфіки особистості молодшого школяра; стимулювання рефлексивно-вольових механізмів педагогічного спілкування в підсистемах «студент-студент», «викладач-студент», «студент-молодший школяр», де системостворювальною є мобільність суб'єкта навчально-професійної діяльності; визначено чинники,

що впливають на формування професійної мобільності майбутнього вчителя школи першого ступеня (особистісно-орієнтоване освітнє середовище; суб'єкт-суб'єктна взаємодія, педагогічне спілкування; навчально-науково-дослідницька, самоосвітня діяльність студентів);

- *уточнено* науковий статус феномена «професійна мобільність» з-поміж таких близьких до нього дефініцій, як «соціальна мобільність», «професійно-педагогічна мобільність»; зміст понять «освітнє середовище», «освітній простір» формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи, організаційно-методичний супровід цього процесу на пропедевтичному, основному (бакалаврат) та науково-збагачувальному (магістріум) етапах фахової підготовки вчителя;

- *подальшого розвитку* дістала методика діагностики і формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти, а також моніторингова технологія відстеження його динаміки в умовах ВНЗ.

**Практична значущість дослідження** визначається розробкою методики формування професійної мобільності студентів, де компенсаторну роль виконує спецкурс «Професійна мобільність як підґрунтя самореалізації майбутнього вчителя початкових класів», а змістовно-процесуальні аспекти відображено в навчально-методичному посібнику «Професійна мобільність майбутнього вчителя чаткових класів», призначеному для студентів вищої педагогічної школи та викладачів, учителів-практиків, учнів педагогічного ліцею. У навчально-виховний процес вищої школи втілено методичні рекомендації студентам-практикантам «Професійно мобільний учитель: шляхи творчого зростання» (літня практика в дитячих оздоровчих таборах), що можуть бути використані у фаховій підготовці вчителя, зокрема початкової ланки освіти, в контексті збагачення практико-орієнтованого навчання, його гнучкості з огляду на багатофункціональність професійної діяльності педагога школи першого ступеня.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено у Волинському національному університеті ім. Лесі Українки (акт №3/29 від 13.01.2010р.);

Бердянському державному педагогічному університеті (акт №01 (57/264-11) від 18.12.2009р.); Уманському державному педагогічному університеті ім. П.Тичини (акт № 829/01 від 21.12.2009р.); Кіровоградському державному педагогічному університеті імені В. Винниченка (акт № 117 від 09.02.2010р.); Ізмаїльському державному гуманітарному університеті (акт 17/740 від 29.12.2009р.); Криворізькому державному педагогічному університеті (акт № 4/27 від 03.02.2010р.); Черкаському національному університеті ім. Б.Хмельницького (акт № 75/03 від 18.12.2009р.); Ульяновському інституті підвищення кваліфікації та перепідготовки працівників освіти, Росія (акт № 467 від 08.12.2008р.); Західному університеті ім.Васіле Голдіш, філія м.Сату Маре, Румунія (акт №4 від 04.12.2008р.).

**Апробація і впровадження результатів дослідження** здійснювалися на наукових та науково-практичних конференціях різного рівня:

*міжнародних:* «Теорія і практика управління педагогічними процесами» (Одеса, 2005); «Роль едукативного середовища у підготовці вчителя сільської школи» (Умань, 2007); «Розвиток освітньо-виховного простору в Карпатах в умовах глобалізації: стан, проблеми, перспективи» (Івано-Франківськ, 2008); «Викладач і студент: суб'єкт-суб'єктні відносини» (Черкаси, 2008); «Акмеологія – наука ХХІ століття: розвиток професіоналізму» (Київ, 2008); «Соціально-економічні проблеми регіонального розвитку» (Дніпропетровськ, 2008); «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка» (Суми, 2009); «Вища школа: удосконалення якості підготовки фахівців» (Черкаси, 2009); «Розвиток творчої особистості студента як суб'єкта професійної самоактуалізації: проблеми, пошук, тенденції» (Донецьк, 2009); «Професійна підготовка вчителів початкової школи: здобутки, проблеми, перспективи» (Луцьк, 2009); «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном» (Горлівка, 2009); «Проблеми формування систем кваліфікацій та сучасні тенденції розвитку професійної компетентності фахівців: національні та європейські виміри» (Україна – Словацька Республіка, 2008), «Вітчизняний та зарубіжний досвід упровадження Болонської системи: успіхи і проблеми»

(Ужгород (Україна) – Мішкольц (Угорщина, 2009); «Професіоналізм педагога у контексті європейського вибору України» (Ялта, 2009); «Викладач і студент: умови особистісного і професійного зростання» (Черкаси, 2009); «Інновації у вищій освіті» (Київ, 2009);

*всеукраїнських:* «Інформаційні технології в педагогічній освіті» (Луцьк, 2006); «Особистісно-орієнтований потенціал педагогіки В.О.Сухомлинського» (Кам'янець-Подільський, 2008); «Сучасний стан та тенденції розвитку початкової освіти в Україні» (Слов'янськ, 2009); «Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві: теорія, методологія, досвід у підготовці педагогічних та інженерних кадрів (Луцьк, 2009); «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в умовах ВНЗ» (Умань, 2009); «Школа першого ступеня в умовах інноваційних процесів в освіті» (Тернопіль, 2009); «Моніторинг якості освіти: теорія та практика» (Київ, 2009);

*регіональних:* «Соціально-економічні проблеми регіонального розвитку» (Павлоград, 2006); «Соціально-економічні проблеми регіонального розвитку» (Дніпропетровськ, 2007);

*міжнародного круглого столу:* «Педагогічні проблеми забезпечення якості професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграції» (Дніпропетровськ, 2009);

*міжнародних:* «Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти » (Ірпінь, 2006); «Формування професійної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу в умовах глобалізації» (Херсон, 2009) та *міжвузівських:* «В.О.Сухомлинський: погляд у майбутнє» (Луцьк, 2008) педагогічних читаннях.

**Достовірність результатів дослідження** забезпечується методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних положень; системним аналізом вітчизняних і зарубіжних філософських, психологічних, соціологічних, педагогічних джерел; застосуванням комплексу взаємопов'язаних методів, адекватних об'єкту, меті, гіпотезі, завданням і логіці побудови дослідження;



репрезентативністю вибірки й статистичною значущістю одержаних результатів, обсягом емпіричних даних, пролонгованим масовим експериментом, позитивними результатами впровадження експериментальної моделі дослідження.

Матеріали **кандидатської дисертації** «Соціалізація особистості молодшого школяра засобами родинно-побутової звичаєвості» (спеціальність 13.00.01 – теорія та історія педагогіки, захищеної 13 червня 1996 року в Українському державному педагогічному університеті ім. М.П.Драгоманова, м.Київ), у тексті докторської дисертації не використовувались.

**Публікації.** Основні результати дослідження висвітлено в 46 публікаціях, зокрема: 1 монографія, 3 навчально-методичні посібники (2 у співавторстві), 2 методичні рекомендації, 25 статей у фахових виданнях України (2 у співавторстві), 15 статей (із них 14 одноосібних) і тез у збірниках матеріалів конференцій.

**Особистий внесок автора.** Ідеї та думки, що належать співавторам, не використовувались у матеріалах дисертації. Особистий внесок дисертанта у працях у співавторстві полягає в розробці теоретичної концепції формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти на основі впровадження системно-інтегративного навчання (лекційні, практичні, тренінгові заняття, індивідуальна та самостійна робота), спецкурсу «Професійна мобільність як підґрунтя самореалізації майбутнього вчителя початкових класів».

**Структура дисертації** зумовлена логікою наукового пошуку і складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку оригінальних джерел (481 найменування, із них 18 – іноземними мовами), додатків на 38 сторінках. Загальний обсяг тексту дисертації – 382 сторінки. Робота містить 14 таблиць, 14 рисунків, що займають 7 сторінок основного тексту.

## РОЗДІЛ І.

### ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНА «ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА»

#### 1.1. Професійна мобільність як предмет наукового дослідження

Глобальні загальносвітові зміни, динаміка, масштабність соціально-політичних, економічних чинників у царині вітчизняних перетворень висувають перед сучасною людиною безліч проблем, розв'язати які вона неспроможна простим накопиченням знань, умінь, норм поведінки, що, вочевидь, засвідчує реальність історично нової ситуації розвитку суспільства і самої людини як суб'єкта життєтворчості, підвищення мобільності в усіх «векторах» їх функціонування.

Науковий інтерес до мобільності як однієї із домінантних характеристик процесів соціального функціонування в сучасному світі людини, соціальних груп, людства в цілому в останні роки стрімко зростає. При цьому людина як самоціль розвитку, як критерій оцінки соціальних процесів віддзеркалює гуманістичний ідеал суспільних перетворень, що передбачає здійснення принципово нової спрямованості освіти, пов'язаної з досягненням результативності в загальному і професійному розвитку особистості, що має широке філософсько-антропологічне та соціально-політичне значення.

У філософсько-антропологічному контексті вона постає як проблема поєднання можливостей безперервної особистісної ініціативи й раціонально облаштованої «домівки життя», коли суспільна стратифікація й унормованість залишаються стійкими і надійними, допускаючи при цьому необхідні трансформації (що ґрунтуються на прагненнях та ідеях індивідів та окремих груп людей), відкриваючи можливі перспективи розвитку [431]. Вочевидь, йдеться про те, що створення передумов для подальшого суспільного поступу пов'язане зі становленням і ствердженням розгалуженої системи повноцінних структур розвиненої, представницької демократії, громадянського суспільства й соціально орієнтованої економіки, тобто такого соціокультурного механізму,

який фіксував би сучасне «прочитання» фундаментальних цінностей і норм, розвиваючись на відповідних сьогоднішнім гуманістичних засадах «некласичної раціональності» (Т.Троїцька), суттєвою ознакою яких є уважне, шанобливе ставлення до особистості, її потреб у всій багатомірності й неоднозначності її людського буття. Від розв'язання цієї ідеї залежить стратегія суспільного розвитку, становлення сутнісних соціально цінних, світоглядних і моральних якостей, необхідних у майбутньому. Гуманістична філософія освіти спрямована на благо людини, на створення моральної гармонії у світі, духовності як особливого внутрішнього стану, в якому чітко виявляється співзвучність розумових і духовно-моральних сил людини.

Зауважимо, духовність розглядається «як ціннісний зміст свідомості, як індивідуальна виразність потреби пізнання, як орієнтація на вирішення проблем змісту життя, як система особистісної активності і ставлення до різних сфер життєдіяльності людини, як психічний стан неперервного самовдосконалення особистості». Проблема духовності – це не лише визначення вищого рівня освоєння людиною світу, ставлення до нього – природи, суспільства, до інших людей, до самого себе; це проблема виходу молоді людини за межі емпіричного буття, подолання себе «вчорашнього» у процесі вдосконалення, «сходження» особистості до своїх ідеалів, цінностей і реалізації їх у своєму життєвому шляху [212, с.281]. З огляду на це ми можемо стверджувати, що мобільність – не самоціль, а засіб вираження духовності особистості.

Поза сумнівом, підвалини прагнень та сподівань сучасної людини ґрунтуються на бажанні раціонального облаштування власного буття, що максимально звузило б деперсоніфікацію, відкрило б шляхи для повноцінного особистісного самоствердження. Це можливе лише за умови врахування всієї складності, неоднозначності й суперечливості людської природи, суб'єктивності якої охоплює не лише розум, але й волю і почуття.

З позицій гуманізації освіти домінантними константами є суб'єктність, активність, ініціативність, що досягається через почуття внутрішньої свободи,

визнання права на вибір, життєтворчість особистості. Це розкриває нове бачення проблем прогностичної філософії школи ХХІ століття, що узагальнює в собі каскад глибоких ідей духовно-етичної проблематики класичного філософського спадку, відповідає фундаментальним традиціям української духовної культури, їх визначальним характеристикам, зокрема сформульованими Г.Сковородою, П.Юркевичем у їхній «філософії серця».

Передусім «філософія, або любомудрість, стверджував Г.Сковорода, - спрямовує все коло дій своїх до тієї мети, щоб надати життя духу нашому, благородство серцю, світлість думкам, яко голові всього». Мислитель наголошував саме на філософії у буквальному значенні як мудрості, без якої ученість нічого не варта: «Треба бути мудрим, щоб пізнати людину... Премудрості сенс у тому, щоб осмислити, в чому полягає щастя, - ось праве крило, а добродієність прагне до пошуку, через це вона в еллінів та римлян мужністю і силою зветься – ось ліве крило. Без цих крил годі вибратися і полетіти до гаразду. Премудрість – гостре, далекозоре орлине око, а добродієність – мужні руки з легкими оленячими ногами» [389, с.327].

Г.Сковорода вважається творцем української оригінальної «кардіоцентричної філософії», що розглядає людину як «мікрокосм», поділяючи її на «внутрішню» й «зовнішню», де «чисте серце» є центром «справжньої», «внутрішньої людини», її корінням і суттю. За такого підходу «філософія серця» в цілому сприймається як історично сформована у вітчизняному духовному просторі концепція цілісності людської істоти на основі глибоких ідей про серце, зосереджених на духовно-моральному аспекті особистості, що досліджує підвалини людського «Я», оскільки тільки «осердечений розум» забезпечує людині можливість розуміння того, що відбувається поза ним, і того, що відбувається в ньому самому – в його інтелектуальному й моральному розвитку.

Міцною енергетикою та творчим спрямуванням у майбутнє визначається концепція життєтворчості людини. «Життєтворчість – це духовно-практична діяльність особистості, що спрямована на проектування, планування,

програмування та творче здійснення нею свого індивідуального життя. Особистість у цьому процесі виступає як розвинена індивідуальність, суб'єкт свого індивідуального життя, а об'єктом творчих діянь особистості є її власне життя» [267, с.7]. Це сприяє самостійному творчому вибору особистістю стратегії життя, реалізації її індивідуального життєвого проекту, оволодіння мистецтвом життєтворчості через потребу в самопізнанні, саморозумінні, самореалізації в різних видах творчої діяльності, саморозвитку власних пізнавальних і особистісних спроможностей» (І.Зязюн). Тобто, як бачимо, будь-який аспект філософії буття, життєтворчості людини так чи інакше «виводить» дослідників на проблему мобільності, яку ми вважаємо визначальною умовою подолання знеособлення, нівелювання особистості в різних умовах соціально-економічного життя.

Як показує аналіз робіт філософів, соціологів, економістів, психологів, педагогів, представників інших наук [141, 158, 407, 454], така позиція пояснюється не «модю», а реальним зростанням інтенсивності процесів мобільності та посиленням у зв'язку з цим їх значущості в контексті розвитку суспільства. Системний, багаторівневий характер явища мобільності, детермінований економічними, соціокультурними, політичними факторами, пов'язаними зі смисложиттєвими інтересами й цінностями людей і потребами суспільства, зумовлює доцільність міждисциплінарного підходу щодо дослідження, і насамперед, звернення до філософських та психолого-педагогічних робіт, присвячених трактуванню поняття «мобільність». Це обумовлено тим, що кожна людина належить одночасно до багатьох підсистем соціуму (як член сім'ї, колективу, професійної спільноти тощо), підсистеми культури (певний рівень освіченості, субкультура молоді тощо), тому неможливо розрізнити й відокремити конкретні впливи зовнішніх і внутрішніх чинників у виявленні особистості, її мобільності.

Багатомірність досліджень пов'язана ще й із багатозначністю визначень і трактувань мобільності (соціальна, професійна, культурна, трудова та ін.) у науковій літературі.

Підкреслимо, що поняття «мобільність», і зокрема «професійна мобільність особистості» як ключова категорія дослідження є предметом полідисциплінарного вивчення не лише у вітчизняній, а й в зарубіжній науці [464-481].

Логіка дослідження потребує передусім конкретизації феноменології професійної мобільності, глибшого розуміння етимології терміна «мобільність».

Так, за Сучасним словником іншомовних слів та Великим тлумачним словником сучасної української мови [416; 78] «мобільність» (від латин. *mobilis* – рухомий) визначається як рухливість, здатність швидко щось виконувати, пересуватися.

У Стислому словнику сучасних понять і термінів [211], Новому тлумачному словнику української мови [287] феномен «мобільність» відсутній, натомість розкривається зміст поняття «мобільний» (від фр. *mobile*, латин. *mobilis*) як рухливий, здатний до швидкого пересування, дії.

У Великому тлумачному психологічному словнику [67] «мобільність» співвідноситься з поняттям «рух». На нашу думку, ця співвіднесеність є правомірною в контексті трактування руху, по-перше, як «процесу розвитку, в результаті якого відбувається зміна якості предмета, явища і т. ін., перехід від одного якісного стану до іншого, вищого» [79], саморозвитку у різних сферах життєдіяльності (соціальна, пізнавальна, професійна тощо); по-друге, коли йдеться про поняття «рухливий» в одному синонімічному ряду з мобільний, динамічний, жвавий, моторний, діяльний, енергійний (перен.); по-третє, коли поняття «рухливість» (як похідне від «рух» і таке, що характеризує цей термін) дозволяє говорити про рухомість соціальних зрушень, рівня освіченості, наближеності соціальних груп, професіограм, мобільність фахівців, які змушені прилаштовуватися (адаптуватися) – [від лат. *adaptio* – *adapto* - пристосовую – пристосування організмів до умов навколишнього середовища)] [416] до швидкозмінювальних умов виробництва тощо [287]. Таке витлумачення, вочевидь, засвідчує зв'язок категорії «мобільність» із

іншими філософськими та загальнонауковими поняттями, зокрема, «розвиток», «рух», «динаміка», «адаптація» тощо, що диктується, на нашу думку, зростаючою взаємодією людини з соціальним довкіллям, оскільки у своїй цілісності вона є «відкритою системою», життя якої є «траєкторією» руху «системи» в часі, де динаміка розвитку, і насамперед саморозвиток людини як відкритої системи, розглядається як процес набуття нею якісно нових властивостей через зростання самосвідомості та різноманітності форм активності [78].

Не можемо залишити поза увагою той факт, що в довідковій літературі з філософії та педагогіки (філософському енциклопедичному словнику [429], педагогічному енциклопедичному словнику [301], українському педагогічному словнику [423]) дефініція «мобільність» відсутня. Конструктивним у плані обґрунтування цієї ситуації вважаємо припущення, зроблене О.Нікітіною, з посиланням на вищеназвані джерела про те, що в педагогіці натомість широко вживаються поняття:

- «активність» як діяльнісне ставлення людини до світу, її здатність здійснювати суспільно значущі перетворення матеріального і духовного середовища;
- «активність надситуативна» - спроможність суб'єкта підніматися над рівнем вимог ситуацій, долаючи зовнішні й внутрішні бар'єри ;
- «активність особистості» - здатність індивіда до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра (ступінь) цілеспрямованого перетворення ним навколишнього середовища й самого себе на основі засвоєння багатств матеріальної і духовної культури, що проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні ;
- «активна життєва позиція» людини, яка виявляється в її принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічній налаштованості на діяльність [282,с.31].

Щодо останнього терміна, то він разом із категоріями «соціальна позиція», «позиція особистості» зустрічається також у соціально-

психологічній літературі, де особистість вивчається як член соціуму (групи, колективу, суспільства). Зокрема, Б.Ананьєв визначає позицію особистості як «складну систему ставлення людини (до суспільства в цілому й спільнот, до яких вона належить: до праці, людей, самої себе); систему настанов і мотивів, якими вона керується у своїй діяльності; систему цілей та цінностей, на які спрямована ця діяльність» [19, с.228].

Правомірно стверджувати, що основними елементами структури позиції особистості є соціальні відносини, оскільки тільки в них, у процесі спілкування з іншими, в трудовій діяльності вона формується і проявляється. При цьому С.Рубінштейн конкретизує, що «головне місце у власне особистісних властивостях людини займає система мотивів і цілей, які вона ставить перед собою, властивості її характеру, що зумовлюють вчинки, ті дії, котрі реалізують чи виражають ставлення до інших» [368, с.119 – 120].

Узагальнення матеріалу щодо розкриття етимології мобільності дає можливість зауважити, що суттєвих відмінностей у трактуваннях названих довідкових джерел немає, а змістова сутність досліджуваного поняття відображається через ключові ознаки: «рухливість», «швидкість виконання», «дієвість». Причому інтегруючим семантичним центром усіх категорій є «діяльність» (дія), «рух» як смислова домінанта й феномена «мобільність».

У контексті дослідження відзначимо, що в сучасній філософській, соціологічній, психологічній, педагогічній літературі зустрічається безліч прикметників, які змістовно характеризують категорію «мобільність». Зокрема йдеться про такі, як: соціальна, горизонтальна, вертикальна, структурна, професійна, соціально-професійна, педагогічна, культурна, соціально-культурна, трудова, економічна, політична тощо. Зважаючи на те, що в якості предмета наукового дослідження «мобільність» була започаткована в межах соціології, логічно розпочати аналіз із соціальної мобільності як складової понятійної бази філософії, соціології, психології, педагогіки, пріоритети в постановці проблем якої у дослідженнях ХХ століття належать П.Сорокіну [405].



Для дослідників проблеми професійної мобільності вже багато десятиріч залишається класичною фундаментальна праця Пітірима Сорокіна «Соціальна мобільність», яка була опублікована ще в 1927 році в Нью-Йорку, але заклала основи оригінального напрямку досліджень із питань стратифікації й мобільності. Вона містить систему основних понять і схему теоретичного аналізу, яка й сьогодні є загально визнаною для дослідників соціальної мобільності. Зауважимо, що автор визначає мобільність як перехід, переміщення соціального об'єкта (індивідів, груп, цінностей) із однієї позиції в іншу всередині соціального простору.

Вчений, зокрема, виділяє два основні типи мобільності: горизонтальна й вертикальна. Горизонтальна мобільність, на думку П.Сорокіна, - це перехід індивіда чи соціального об'єкта від однієї соціальної позиції (ролі) до іншої, що знаходиться на тому самому рівні (соціальному прошарку), а також територіальне переміщення (зміна місця проживання). Вертикальна мобільність – це перехід індивіда чи соціального об'єкта від одного соціального прошарку до іншого, зміна соціального статусу (нова позиція у суспільстві). У контексті вищезазначеного вважаємо за необхідне внести деякі уточнення щодо трактування і розмежування понять «позиція», «роль», «статус». У довідкових джерелах зазначається: «позиція [з лат. *positio* – «положення»] (перен.) – погляд, точка зору, ставлення до чого-небудь, що визначає характер поведінки, дії; поведінка, характер дій, що зумовлений цією точкою зору, цим ставленням» [286,с.757]; «роль (перен.) – становище, стан, зумовлені певними обставинами; вплив кого-, чого-небудь на щось, чия-небудь участь у чомусь» [287, с.209]; «статус [від лат. *status*– «становище»] – у міжнародному праві – становище, стан; правове становище осіб або організацій, установ і т.ін. // певний стан чого-небудь» [287, с.420].

Залежно від напрямку вертикального переміщення науковцем розрізняються два види мобільності: висхідна й спадна (тобто соціальний підйом або соціальний «спуск»). Загальні закономірності вертикальної мобільності в цілому формулюються П.Сорокіним так:

- ніколи не існувало суспільства, соціальні прошарки якого були б абсолютно закриті або в яких була б відсутня вертикальна мобільність у трьох її основних аспектах – політичному, економічному і професійному, як внутрішньо професійна або міжпрофесійна циркуляція, політичні переміщення і просування «економічними сходами»;
- ніколи не існувало суспільства, в якому вертикальна соціальна мобільність була б абсолютно вільною, а перехід із одного соціального прошарку в інший здійснювався би без усякого спротиву. Це означає, що всередині організованого (стратифікованого) суспільства функціонує своєрідне «сито», яке просіює індивідів і дозволяє деяким із них підніматися наверх, залишаючи інших на нижчих щаблях, або навпаки;
- вертикальна соціальна мобільність змінюється від суспільства до суспільства й від одного історичного періоду до іншого, тобто має коливальний, хвилеподібний характер [405].

Без сумніву, згадана праця є фундаментальним за своєю системністю і багатогранністю джерелом, на яке посилаються сучасні науковці при дослідженні феномена мобільності. При цьому соціологи зосереджують основну увагу насамперед на переміщеннях індивідів, шансах на кар'єру, а також фактах її усвідомлення, на цілях і мотивах професійної мобільності, соціальної адаптації [22; 78; 140; 172; 281; 428].

Теоретичні аспекти досліджень мобільності насамперед пов'язані з вивченням соціальних переміщень, виявленням їх причин та закономірностей. Зокрема, у 50-60-ті роки ХХ століття з'явилася низка робіт (М.Руткевич, Ф.Філіпов та ін.) з вивчення основних напрямків соціальної мобільності: за горизонталлю і вертикаллю, що відображали зміни освітнього рівня, кваліфікації, кар'єрного зростання тощо [428] людини як «конструктивно змінювальної» (К.Роджерс ).

Етапні праці в розробці теми соціальних переміщень належать американським авторам: С.Ліпсету і Р.Бендіксу [475], П.Блау [464] і О.Данкену [466], Д.Фезерману і Р.Хаузєру, в яких висвітлюються питання методики

досліджень, використання термінології, залучення статистики до обробки емпіричної інформації. Зокрема, на думку П.Блау і О.Данкена, емпіричне дослідження мобільності має бути зосереджене на аналізі умов, що впливають на професійні досягнення та мобільність в межах конкретного суспільства [464, с.14].

Певний інтерес становлять також дослідження (Ю.Калиновський [173], Л.Лесохіна [243], А.Макареня [256]), де соціальна мобільність розглядається «як процес переміщення (руху), що здійснюється завдяки розвитку окремих властивостей індивідів даного соціуму» [243, с.53]. Тобто у цьому визначенні звертається увага на властивості особистості, що сприяють переміщенню в середині соціального середовища.

О.Білоцерківський [48], А.Макареня [256], А.Тряпціна [420] та ін. вважають, що слід розмежовувати інтенсивність і всезагальність вертикальної мобільності. Під інтенсивністю розуміється вертикальна соціальна дистанція чи кількість соціальних прошарків, які проходить індивід у висхідному чи нисхідному русі за певний період часу. Рух професійними сходами, зазвичай, супроводжується і економічними змінами (економічна мобільність), ніби відбувається синхронізація одразу декількох видів мобільності (соціальної, економічної, професійної). Всезагальність вертикальної мобільності характеризується кількістю індивідів даної професії, що змінили своє соціальне положення у вертикальному напрямку за певний проміжок часу. При цьому абсолютна кількість таких індивідів визначає абсолютну всезагальність вертикальної професійно-педагогічної мобільності у структурі освітньої сфери.

Існує думка (А.Єлсуков [406], Ю.Калиновський [173], С.Крапинецький [208] та ін.), що горизонтальна мобільність найчастіше пов'язана зі змінами всередині соціальних груп: перехід із однієї групи чи галузі в іншу. Зокрема, А.Єлсуков вважає, що соціальна мобільність виявляється важливою соціальною характеристикою, за критеріями якої можна порівняти різні типи суспільства з позиції рутинності чи динамічності соціальних структур,

соціальних верств. Дослідник відзначає: «верстви, маючи свої якісні й кількісні характеристики, не відокремлені один від одного непрохідним муром, а скоріше мають розмиті межі, вони ніби дифузно проходять один в одного, що і визначає можливість відносно вільного переходу з одного прошарку в інший» [406, с.221].

Зауважимо, що перші масштабні дослідження соціальної диференціації, соціально-професійної структури суспільства, соціальної мобільності молоді були проведені у другій половині 80-х років минулого століття (здебільшого в Росії), результати яких узагальнені в роботах М.Тітми, Е.Саар, А.Матуленіса, В.Шубкіна та ін. [282].

У цей же час почали активно вивчатися проблеми професійної мобільності у зв'язку з «відмиранням» одних професій і появою інших. Конструктивними для нас є наукові позиції щодо розкриття поняття «соціальна мобільність» із акцентом на питаннях активної адаптації до нової соціальної ситуації, пов'язаної з психологією особистісного реагування на зміни у соціумі, визначення актуальних чинників їх вияву. Так, у роботі А.Конькова [198] розглядаються питання активної адаптації до нової соціальної ситуації, пов'язані з психологією особистісного реагування на зміни у соціальному світі. Інші науковці [30; 73; 239; 240] застерігають, щоб цей процес особистісно-діяльнісного сприйняття нової ситуації не приводив до ломки свого «Я», а спонукав до такої адаптації, яка забезпечує життя «тут і зараз», відчуваючи збереження гармонії особистісно й суспільно значущих цілей і цінностей.

Дискусійними є наукові підходи щодо визначення сутності поняття «соціальна мобільність». Одні автори (С.Крапинецький) [208] розглядають мобільність однозначно – як соціальну категорію, що передбачає переміщення індивідів або цілих соціальних груп із обов'язковою зміною їх місця у соціальній структурі суспільства. Таке визначення не є безпідставним, оскільки мобільність забезпечує рух як усередині соціуму, так і всередині професійних груп. Інші дослідники, зокрема А.Карпова [178] при трактуванні

означеного поняття знаходять взаємозв'язок між мобільністю сучасного світу і соціальною мобільністю людини, здатної переходити не тільки з однієї галузі в іншу і підготовленої до частоті зміни спеціальностей, але й входити у різні міжнаціональні спільноти, змінюючи позиції, погляди, ціннісні орієнтації тощо.

У контексті сучасної соціології загальноприйнято розрізняти мобільність структурну й обмінну (циркулюючу), які є похідними від принципово різних чинників. Структурна мобільність обумовлена змінами в економічній і соціальній структурі суспільства, викликаними прогресуючим розвитком техніки і технології. Обмінна ж мобільність детермінована здебільшого виключно соціальними факторами: розкриттям можливостей отримання освіти, зростанням обсягу в цьому плані соціальних гарантій та пільг як шансу здійснити мобільність; зміною структури цінностей і мотивацій професійних досягнень [405, с.15 – 16]. Зазначається, що причини соціальної мобільності можуть бути різними (особисті мотиви, матеріальні, політичні, екологічні, національні тощо), але при цьому важливою є усвідомленість ситуації та вибору позиції, наявність таких властивостей і якостей особистості, які, власне, й приводять до руху (мобільності). Отже, як бачимо, мобільність пов'язана з суб'єктною активністю, оцінкою ситуації й готовністю зробити вибір, а не просто «прагнення до зміни місць» (Ю.Калиновський [172]). Науковець пропонує також й інше визначення мобільності як здатності до швидкої особистісної та професійної переорієнтації як при збереженні професійної й соціальної ідентичності, так і при її зміні за обов'язкового співвіднесення попереднього досвіду та нової діяльності. Автор, розглядаючи досліджуваний феномен як інтегративну якість особистості, що «формується і розвивається в ході практичної, навчальної, соціокультурної діяльності при виконанні завдань, які дозволяють реалізувати індивіду свої задатки, здібності, схильності, можливості», підкреслює, що при цьому виявляється уміння спостерігати за своїми вчинками і діями, аналізувати й оцінювати їх, проектувати і змінювати власну життєдіяльність [172].

Суттєвим для нас є твердження Ю.Калиновського [173] щодо співвіднесеності та розмежування понять «соціальна мобільність», «професійна мобільність», «професійна педагогічна мобільність». Науковець уважає, що будь-яка професійна мобільність з одного боку – соціальна, а з іншого – складова її частина, оскільки професійна мобільність нерозривно пов'язана з соціумом, сферами фахової підготовки, освіти. І саме мобільність є однією з важливих якостей особистості у «розширенні її життєвих шансів». Щодо професійної педагогічної мобільності, то вона, за визначенням дослідника, є основою для розвитку інших видів мобільності. Тим самим Ю.Калиновський уносить дещо інший відтінок у розкриття змісту поняття «мобільність» та її різновидів. Наведемо ці визначення, посилаючись на праці автора [172, с.53]:

професійна мобільність – здатність реалізувати свою потребу в певному виді діяльності, що відповідає схильностям і можливостям особистості майстерно переходити від одного рівня професійної діяльності до іншого, тобто, розширюючи й поглиблюючи її характер чи рівень, виявляти власну професійну компетентність;

педагогічна мобільність – здатність особистості (педагог, менеджер освіти) організувати співдіяльність із іншими суб'єктами освітньо-виховного процесу (учнями, їх батьками, колегами, партнерами тощо) у відповідності з цілями, завданнями сучасної концепції освіти, цінностями вітчизняної, світової, регіональної та національної культури, реалізуючи свою соціокультурну і соціально-професійну компетентність, у тому числі в процесі осмислення і прогнозування результатів організованих ним суб'єкт-суб'єктних відносин.

Цінним у підході Ю.Калиновського до характеристики досліджуваного поняття відзначаємо широту і багатогранність. Автор робить спробу розглянути мобільність як родове і видове поняття, як особистісну характеристику і соціальний феномен.

Заслуговують на увагу наукові узагальнення Л.Лесохіної [243] щодо неоднозначності трактування поняття «соціальна мобільність». Дослідниця пропонує розглядати соціальну мобільність з одного боку як зміну позицій, обумовлених зовнішніми обставинами, наприклад, відсутністю робочих місць у регіоні, низьким рівнем зарплати, побутовою невлаштованістю тощо. З іншого боку, мобільність розуміється як внутрішнє самовдосконалення особистості, що базується на стабільних цінностях і потребі в саморозвитку, «твердою пізнавальною основою» якої є компетентність. Як наслідок – мобільність особистості – «симптом її внутрішньої свободи й розкріпачення».

Доцільним в аспекті нашого дослідження є витлумачення А.Макареню [256] мобільності як інтегративної якості особистості, що характеризує її здатність швидко змінювати свій статус у професійному середовищі під впливом змінювальних у природі, культурі чи соціумі ситуацій і обставин діяльності суб'єктів (об'єктів) взаємодії.

Як бачимо і А.Макареня, і Ю.Калиновський вважають, що мобільність актуалізується як зовнішніми ситуаціями, так і внутрішніми особистісними чинниками. Конструктивною для нас є обґрунтованість тверджень І.Василенко щодо трактування соціокультурної мобільності як сукупності елементів внутрішнього життя соціальних суб'єктів, об'єднаних у цілісну систему, що забезпечує ту ступінь суб'єктивної рухливості, яка потрібна для адаптації до навколишнього середовища та активного впливу на нього [77, с.3]. Тобто соціокультурна мобільність є внутрішньою рухливістю особистості. Проте ця властивість рухливості, на думку науковця, включає в себе активну і пасивну складові, зміст яких диференційовано таким чином :

- пасивна складова соціокультурної мобільності – це адаптування, пристосування, сприйняття, прилаштування особистості до змін довкілля;
- активна складова – це не просто рухливість, але й зміни, пов'язані з постановкою мети, аналізом ситуацій, розв'язанням проблем, креативністю, створенням нового [77].

У такому контексті мобільність розуміється як глибоко індивідуалізована, суб'єктивна якість, що створює на базі ментального свої цінності, ідеї, погляди [80, с.80], а соціокультурна мобільність особистості є творчим процесом, оскільки створюються «нові» цінності, нове «Я» людини.

Ми виходимо з того, що сучасні перетворення, які відбуваються в динамічному суспільстві, «вимагають від особистості не тільки значної адаптації до соціуму, але й уміння оптимізувати діяльність у ній» [22, с.6]. Для цього людина повинна мати «стійке ядро» - внутрішню систему соціальних та етичних цінностей..., володіти високою психологічною гнучкістю, здатністю здійснювати вибір і творчі перетворення ситуації, що віддзеркалює стабільність ([від лат. *stabilis* – стійкий] – сталість, незмінність, тривале збереження певного постійного стану або рівня) [416, с.639] соціальної сутності людини.

В руслі дослідження мобільність і стабільність соціальної сутності особистості – взаємозумовлені і взаємозалежні якості, які в умовах щоденної реальності є своєрідною опорою при розв'язанні актуальних життєвих проблем. Тому, погоджуючись із думкою Л.Лесохіної, вважаємо за необхідне звернути увагу на ціннісну сутність особистості, оскільки «поза ціннісного живлення мобільність перетворюється в сукупність хаотичних і часто невизначених дій» [243, с.267].

Існує думка, що цінності – це «усвідомлений і прийнятий людиною смисл її життя» (Б.Зейгарник, Б. Братусь); органічна частина «ментального ядра» індивіда (М.Шевяков), що є складним цілісним утворенням, яке визначає напрям думок і почуттів особистості щодо ставлення до зовнішньої та внутрішньої навколишньої реальності (А.Абишева, Н.Розов та ін.); осередок духовних сил і енергії людини; мотиваційно-ціннісна структура особистості, індивідуальна цілісна система суб'єктивно оціненого ставлення до дійсності, її базове суб'єктивне підґрунтя (А.Абишева, І.Василенко, Б.Гершунський, М.Шевяков та ін.). Саме у «ментальному ядрі» закладені глибинні підвалини індивідуального світосприйняття, світовідчуття, світогляду і поведінки



особистості, що визначають усталену налаштованість внутрішнього світу людини (М.Шевяков). Щодо співвіднесеності понять «ментальне ядро» і «мобільність» крізь призму ціннісних орієнтацій відзначимо, що ціннісно стабільні параметри особистості стосуються категорії «ментальне ядро», а такі якості, як рухливість, гнучкість, змінність пов'язуються з категорією «мобільність» [298].

Проведений нами аналіз досліджень дозволяє узагальнити основні підходи щодо трактування поняття «мобільність» (див. додаток А), яке визначається, з одного боку, як зовнішнє соціальне переміщення, рух, перехід індивіда чи індивідів із однієї соціальної групи в іншу, зумовлений складними життєвими ситуаціями, а з іншого – як внутрішня, властива особистості якість, яка сприяє задоволенню потреби в оцінці ситуації та її зміні.

У відповідності з логікою дослідження розглянемо наукові підходи щодо поняття «професійна мобільність». Аналіз публікацій із зазначеної проблематики засвідчує, що професійну мобільність у тих чи інших формах досліджують переважно представники суспільних наук, проте здебільшого в економічному або в соціальному плані, відсутність системного підходу до цього комплексного явища. Водночас при цьому існує підхід до професійної мобільності як до форми трудової мобільності, яка, за твердженням Т.Заславської, є не стільки економічним чи соціальним, скільки міждисциплінарним поняттям [140, с.3], що виражається в професійному, кваліфікаційному, соціальному, галузевому, територіальному та інших переміщеннях індивідів, є своєрідною формою їх адаптації до нових технологічних і економічних умов функціонування.

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

Об'єктивний аспект охоплює науково-технічні та соціально-економічні передумови, а також сам процес зміни професії. Щодо чинників, які

стимулюють професійну мобільність особистості, то акценти перенесені з науково-технічних досягнень, що прискорювали процес виникнення нових професій і потребували перекваліфікації робітників за радянських часів, на фактори розвитку ринкових відносин, які забезпечують досягнення якісно нового рівня мобільності та професійно-практичної підготовки конкурентноспроможного фахівця.

Суб'єктивний аспект розкриває процес зміни інтересів працівників та акт прийняття рішення щодо зміни місця роботи чи професії, що залежить від таких індивідуальних характеристик особистості, як потреби, ціннісні орієнтації, моральні якості та інші визначальні мотиви.

З характерологічного погляду важливою є схильність людини до зміни предметної діяльності, що дає підстави розглядати професійну мобільність як відносно усталену властивість особистості, як підготовленість до зміни виду професійної діяльності (працемобільність) [140].

Системний розгляд професійної мобільності, за твердженням Н.Коваліско, з одного боку, зумовлює певні вимоги до професійно-кваліфікаційних якостей індивідів, а з іншого – максимально сприяє розвитку особистості через підвищення відповідності між структурою її індивідуальних потреб і соціально-економічною цінністю місця, яке вона посідає. Перша з цих функцій є предметом економічної науки, друга – соціології і соціальної психології. Це спричиняє, за твердженням М. Лукашевича і М. Туленкова, ймовірність якісно різних підходів до досліджень мобільності: 1) як до деперсоніфікованого соціально-економічного процесу; 2) як до засобу соціального просування і професійного розвитку особистості.

У першому випадку маємо справу з власне трудовою мобільністю, а в другому – з так званою трудовою кар'єрою працівників [191, с.129], що є конструктивним у контексті дослідження феноменології професійної мобільності особистості в руслі професіоналізації.

Суттєвим в означеному аспекті вважаємо трактування професійної мобільності А.Кравченком, який уживає це поняття у двох смислах. По-перше,

як переміщення індивідів у соціально-професійній структурі суспільства, що пов'язане зі зміною у їх професійному статусі (або зміною роду занять – складніших і змістовно багатших – одного і того самого кваліфікаційного рангу). По-друге, як особистісну якість, що набувається в процесі навчальної діяльності і виявляється у здатності легко й швидко освоювати нові реалії в різних сферах життєдіяльності, знаходити адекватні способи розв'язання неочікуваних проблем та виконання нестандартних завдань. Тобто соціально мобільним прийнято називати індивіда, якому притаманні гнучкість, здатність до змін, оперативність реагування на виклик часу. На думку автора, рівень професійної мобільності залежить від якості отриманої освіти і тому не обов'язково корелює з її формальним рівнем [191]. Саме це, на думку Е.Зеєра [143], може забезпечити професійній освіті «конвертовану», соціально-професійну мобільність. У цьому контексті професійну мобільність правомірно сприймати як рухливість, змінність, динамічність внутрішнього стану особистості, починаючи від її здатності адаптуватися до умов, що динамічно змінюються, і закінчуючи цілеспрямованим впливом на соціальну та професійну ситуацію. Тобто, це процес змін у сфері особистісної суб'єктності, що торкається розуму, почуття і волі людини.

Науковців у галузі психології (В.Ковальова, В.Тихонович, М.Шабанова, Л.Шевченко та ін.), передусім, цікавить психологічна особистісна готовність до зміни професії та причини, що дозволяють чи не дозволяють зламати традиційні стереотипи професійної поведінки. При цьому професійна мобільність розглядається ними як здатність та готовність особистості достатньо швидко й успішно оволодівати новою технікою і технологією, набувати нових знань і вмінь, що забезпечують ефективність нової професійної діяльності.

За визначенням Л.Шевченко, професійна мобільність – це психологічна готовність робітника, фахівця до розв'язання широкого кола виробничих завдань, здатність оперативно перебудовуватись залежно від ситуації, оскільки найбільш ефективною відповіддю людини на невизначеність та проблемність

трудової ситуації є гнучкість поведінки, що проявляється в її здатності вчасно змінювати стратегію або засіб дій у відповідності зі змінними умовами праці. Зауважимо, показником особистісної гнучкості є швидкість зміни стратегій в залежності від зміни ситуації. У такому контексті цілком умотивованою вважається характеристика професійної мобільності як механізму адаптації працівників, що підвищує їхню конкурентноздатність, обумовленість професійної мобільності рівнем психологічної готовності робітників до діяльності в умовах конкуренції та нестабільності на ринку праці (Н.Мурадян, Ф.Гайсин, Ф.Фаїзов).

Причому, як слушно відзначає Н.Коваліско [191], оцінка необхідності та бажання переміщення, як правило, мотивується самою людиною. Залежно від характеру цієї оцінки розрізняють мотиви здійснення акту мобільності і мотиви утримання від неї. Під мотивами мобільності розуміють усвідомлені людиною причини та цілі, які роблять соціальне, і зокрема професійне, переміщення необхідним. Тому в одних і тих самих умовах і за наявності рівних можливостей індивіди приймають неоднакові рішення. Це пов'язано з тим, що особистість з її неповторною структурою перебуває між зовнішніми стимулами до переміщення і мотивованими оцінками його доцільності. Безперечно, мотиваційні функції виконують ціннісні орієнтації особистості. При цьому цінностями виступають матеріальні або ідеальні предмети, що здатні задовольнити потреби та інтереси людини, сформувавши індивідуальний стиль життя, невід'ємною складовою якого є професійна діяльність, професійне самовизначення особистості.

Дослідження як вітчизняних (С. Кугель, Р. Ривкіна, Л. Хахуліна та ін.), так і зарубіжних (Ю.Веніге, Е.Йожа, Т.Орден та ін.) науковців показують, що професійна мобільність у педагогічній сфері має особливості, пов'язані зі специфікою професійної діяльності. Перш за все в освіті співвіднесеність стабільності і мобільності кадрів інша, ніж у матеріальному виробництві: забезпечення гнучкості і багатофункціональності професійної освіти відповідно до потреб суспільства збільшує «питому вагу» значення

мобільності. По-друге, детермінована об'єктивними чинниками, як і в матеріальному виробництві, мобільність у педагогічній сфері, її спрямованість, інтенсивність більше залежать від особистісних, суб'єктивних чинників (мотивації особистості; характеристики особистості (педагогічні здібності); інтегративні властивості особистості (педагогічне самопізнання, творчий потенціал)). Суспільство зацікавлене у такому фахівцеві, який уміє думати самостійно і вирішувати різноманітні проблеми, застосовувати знання, одержані у процесі навчання; володіє критичним і творчим мисленням, що сформоване у процесі освіти; вміє здобувати нові знання, здібний до самонавчання, самоосвіти, адаптивний.

Вивчення професійно-педагогічної мобільності, на думку С.Кугеля [215], охоплює як її здійснення, так і чинники, передумови, умови, наслідки цього процесу. Наявність об'єктивних (можливість зміни статусу) і суб'єктивних (орієнтація на зміну статусу) передумов дозволяє говорити про реальну і потенційну мобільність. Під потенційною мобільністю слід розуміти схильність, бажання, прагнення людини змінити соціальний статус, соціальну позицію [191]. Цей стан триває в часі між прийняттям рішення про мобільність і фактичною мобільністю або ж уникненням її. Період потенційної мобільності неоднаковий у різних індивідів. Критичний рівень потенційної мобільності призводить до фактичної мобільності. Фактична мобільність – це зміна статусу людини, її перехід в іншу групу під дією об'єктивних і суб'єктивних чинників, умов та стимулів. Проте перетворення потенційної мобільності у реальну залежить від обставин, від того, наскільки орієнтація на зміну статусу буде сприяти або, навпаки, перешкоджати здійсненню цих намірів [191]. При цьому суттєве й те, наскільки значущими для особистості є ці орієнтації, яке їх місце у структурі цінностей. Тому оцінювати і прогнозувати фактичну мобільність за потенційною можливо лише умовно.

Для глибини наукового аналізу і практичної реалізації процесу формування професійної мобільності суттєвим є розгляд класифікації мобільності. Найбільш поширеним при визначенні виду мобільності

виділяється критерій, пов'язаний із зміною у змісті та умовах професійної діяльності. Погоджуючись із думкою С.Кугеля [215], зазначаємо, що класифікація дає можливість упорядкувати різноманітні переміщення з єдиних позицій, подати їх як окремі прояви загального процесу професійно-педагогічної мобільності, визначити який вид мобільності забезпечує виконання тих чи інших соціальних функцій. Однак виділений критерій не єдиний. Додатковими, на нашу думку, можуть бути такі: часова ознака, суб'єкт мобільності, спрямування мобільності.

Так, за першою ознакою мобільність може диференціюватися на інтрагенераційну (охоплює всі види мобільності протягом життя покоління) та інтергенераційну (міжпоколінну), що розглядається як в ретроспективному, так і в проєктивному планах (порівняння фактичного професійного статусу дітей і батьків, оцінка професійних перспектив дітей тощо). За суб'єктом розрізняють мобільність індивідуальну і групову; за спрямуванням – внутрішню (в межах освітньо-професійної діяльності) і зовнішню (між освітою й іншими сферами діяльності).

Вищезазначені критерії (часовий аспект, суб'єкт мобільності, спрямування мобільності) є загальними щодо диференціації професійно-педагогічної мобільності, проте вони не забезпечують всебічного, комплексного, системного визначення і вивчення цього феномена. Відтак є потреба виокремлення специфічних критеріїв професійної мобільності, зокрема таких, як: зміна професійних ролей, предметно-тематичні зрушення тощо. Так, «рольова мобільність» як аспект професійної мобільності педагога пов'язана зі зміною структури його діяльності, основних функцій. Наприклад, перехід від педагогічної до методичної, дослідницької, управлінської діяльності (або навпаки).

Специфіка педагогічної діяльності вимагає частотої зміни видів роботи лише для певного, відносно вузького кола спеціальностей (наприклад, учитель початкових класів); вона включає в себе періодичне повернення до одних і тих

самих видів роботи. Цей вид мобільності умовно названий науковцями «маятниковий».

Інший характер носить мобільність, що змінює основну структуру діяльності і, по суті, є перекваліфікацією. У цьому випадку мобільність має лінійний характер. «Маятникова мобільність» може виступати і як етап повної перекваліфікації. Слід зауважити, що «маятникова мобільність» і перекваліфікація як відносно самостійні види мобільності взаємопов'язані передусім як напрями цілісного процесу спеціалізації. В окремих випадках вони можуть переходити одна в одну. Так, на практиці у структурі діяльності педагога «неосновна» спеціальність (або спеціалізація) може стати основною, а перекваліфікація зумовлює радикальні зрушення в спектрі його професійної діяльності. Розрізняють також «вертикальну» професійну мобільність як рух уверх-униз у кваліфікаційно-фаховій структурі та «горизонтальну» - соціальне переміщення без якісної зміни професії і кваліфікації.

На підставі сказаного узагальнюємо, що різновидність мобільності підтверджує думку про місткість і складну структуру досліджуваного феномена, а намагання класифікації мобільності пояснюємо прагненням науковців до глибинного аналізу і повноти розкриття його змістової сутності як інтегрованої якості особистості, що поєднує сформовану внутрішню потребу у професійній мобільності, здатність і готовність до неї, ключові кваліфікації і компетенції.

Суттєвою вважаємо позицію Л.Горюнової, яка в контексті феноменології професійної мобільності особистості ввела поняття «триплекс» (лат. triplex – потрійний) для розкриття універсальності цього інтегрованого новоутворення, що проявляється як: *якість особистості*, що забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових, загальнопрофесійних компетенцій; *діяльність спеціаліста*, детермінована динамічно змінними умовами середовища, результатом якої є самореалізація людини у професії і житті; *процес перетворення* людиною самої себе, розв'язання життєво важливих проблем і знаходження способів сприятливого функціонування в

професійному середовищі [105, с.26]. На думку дослідників [142; 347], підґрунтям формування професійної мобільності майбутніх фахівців повинні бути «ключові кваліфікації», що мають широкий радіус дії (виходять за межі однієї групи професій), готують спеціаліста до зміни і засвоєння нового фаху і професії, забезпечують готовність до інновацій у професійній діяльності.

У нашому розумінні професійна мобільність характеризує внутрішній (мотиваційно – інтелектуально – вольовий) потенціал особистості, що лежить в основі гнучкої орієнтації і діяльнісного реагування в динамічних умовах (як соціальних, так і суто професійних) у відповідності з власними життєвими позиціями; забезпечує готовність до змін і реалізацію цієї готовності у своїй життєдіяльності (готовність особистості до сучасного життя з його багатоаспектними чинниками вибору); детермінує професійну активність, суб'єктність, творче ставлення до професійної діяльності, особистісного розвитку, що сприяє ефективному розв'язанню фахових проблем.

Узагальнення вищезазначеного дозволяє стверджувати: професійна мобільність залежить від рівня розвитку самої особистості, її здатності, готовності й прагнення активно впливати і перетворювати об'єктивну реальність. У той же час зміни в соціальному середовищі чинять значний безпосередній вплив на особистість людини, на процеси її свідомості і мислення, на рухомі мотиваційні сили дій, її поведінку і професійну діяльність.

Зауважимо, проблема професійної мобільності – це, по суті, проблема розвитку і змін людських цінностей, їх сфери дій, конфліктів між новими і традиційними цінностями та шляхами їх подолання. При цьому суспільні зміни (як прогресивного, так і регресивного характеру) створюють нові умови, які одночасно й сприяють (чи навпаки) більш повній реалізації людиною самої себе, своїх можливостей, водночас вимагають адекватної оцінки реальної ситуації, уміння не тільки адаптуватися до цих нових динамічних умов, але й переорієнтуватися і переоцінити нові професійні реалії.



У цьому контексті, на наш погляд, важливо звернути увагу на оригінальність позиції М.Чошанова, який, виводячи формулу компетентності сучасного спеціаліста, включає в якості її елементів мобільність знань, варіативність методу і критичність мислення [446], що дозволяє виокремити суттєву характеристику професійної мобільності – її незавершеність.

Термін «професійна незавершеність» уживає і В.Вершловський при характеристиці компетентнісної мобільності, що акумулює самотність педагога, унікальність його досвіду, постійне вдосконалення педагогічної діяльності, а також зміни суспільної свідомості й відносин, зміни змісту і методів викладання, якими фахівець має оволодіти, а цей процес не має меж [82]. Безмежність самовдосконалення, багатство виборів дозволяють говорити і про незавершеність вияву професійної мобільності. Причому постійні зміни ринку праці, ускладнення професійних технологій, поза сумнівом, ведуть до розширення професійної компетентності і не можуть не впливати на стан самооцінки фахівця.

Актуальним лишається твердження А.Маслоу, що за мобільними людьми теперішнє й майбутнє прогресивних професійних і суспільних змін, оскільки «такі (мобільні) люди будуть упевнено дивитися в завтрашній день, розраховуючи на свою здатність імпровізувати в ситуації, що ніколи раніше не виникала. Суспільство, яке зможе виховати таких людей, – виживе...» [262, с. 61]. Можна стверджувати, що мобільний фахівець має більше шансів у подоланні будь-якого кризового стану суспільства і всіх сфер його економічного розвитку, адже «суб'єктивна раціональність» такого спеціаліста дозволяє по-новому інтерпретувати ситуацію й спрямувати її на успішне досягнення цілей залежно від своїх здібностей, існуючих умов, життєвих інтересів.

Таким чином, аналіз загальнонаукових підходів щодо характеристики професійної мобільності (див. додаток Б) дозволяє стверджувати, що означений феномен є достатньо складним комплексним явищем, що не має сьогодні загальновизнаного визначення. Згідно з філософсько-

антропологічними позиціями мобільність акумулює гуманістичний ідеал суспільних перетворень; із соціологічними – акцентується на адаптаційних можливостях індивідів, шансах на кар'єру, меті та мотивах професійної мобільності; з психологічними – домінуючою є відкритість до змін, що вимагає гнучкості поведінки, де закладається потреба у самореалізації; з педагогічними – як передумова успішної кар'єри, переорієнтування, переоцінка нових професійних реалій. Професійна мобільність є складним феноменом, специфіка якого пов'язана зі сферою фахової діяльності особистості, зокрема педагогічної. Проте в наукових дослідженнях здебільшого акцентується на зовнішніх стимулах професійної мобільності, недостатньо задіяними є її внутрішні механізми. Відтак виникла потреба у поглибленні суто педагогічного аспекту вивчення проблеми професійної мобільності, яка має виявити психолого-педагогічні резерви особистісного розвитку майбутнього вчителя.

## **1.2. Категорія «професійна мобільність учителя» в системі педагогічних понять**

Аналітична діяльність, здійснена нами на базі наукових досліджень у галузі педагогіки, дозволяє стверджувати, що висвітлення професійної мобільності як предмета педагогічних досліджень здійснюється в межах трьох напрямів: характеристики особистості, характеристики діяльності, динаміки процесів самовдосконалення майбутнього вчителя.

Науковці [17, 27, 38, 70, 77] відзначають: своєрідність педагогічної професії полягає в тому, що вона за своєю природою має гуманістичний, колективний і творчий характер. Природа ж діяльності обумовлена її особливостями й характером мислення людини як класифікаційними критеріями, за якими професія вчителя, хоча і належить до типу «людина – людина» (за Є.Климовим), але відрізняється від інших професій цього ж типу способом мислення педагога, підвищеним почуттям обов'язку та

відповідальності, що виокремлює її в окрему групу як «реформаційних і одночасно управляючих» (В.Сластьонін). Нам видається, що пояснити це можна передусім метою професійної діяльності вчителя – становлення і вдосконалення особистості дитини, а вона, у свою чергу, спричиняє необхідність керівництва процесом її інтелектуального, емоційного, фізичного розвитку, формування духовного світу.

У центрі нашої уваги перебуває професійна мобільність майбутнього вчителя, що зумовлює розгляд специфіки його діяльності і мобільності, обумовлених індивідуальними особливостями особистості, її мотиваційно-інтелектуально-вольовим компонентом, педагогічним спілкуванням із різними соціальними групами, властивостями фахівця, гнучкої орієнтації і реагуванням на професійні ситуації, «маневруванням» у динамічних професійних умовах у відповідності з компетенцією та власною життєвою позицією.

Як відомо, педагогізація соціального середовища шляхом проникнення освітніх ідей, технологій і спеціалістів із педагогічною освітою в різні сфери соціального буття – явище достатньо розповсюджене. Це засвідчує потребу фахівців із педагогічною освітою, відтак – професійно мобільних, оскільки специфіка діяльності вимагає від педагога мобільності, оволодіння такими якостями, як педагогічна реакція, цілеспрямованість, передбачення, прогнозування з метою досягнення виховних цілей і попередження неуспішності учнів.

З огляду на специфіку педагогічної професії, не можна не відзначити її значущість у розвитку і мобільності учнів, оскільки сама система освіти може розглядатися як «сходи» вертикального просування, а формуванню мобільності сприяє фахова діяльність учителя та умови його самоосвіти і саморозвитку (розгорнута мережа бібліотек, засоби масової інформації, теле-, відео-комунікації, Інтернет тощо) як специфічні види освітніх інституцій, як важливі щаблі вертикальної освітньої циркуляції [150].

Принагідно зазначимо, що індивід, який рухається цими сходинками, по суті, переходить від одного способу життя до іншого – учня – студента – спеціаліста-професіонала, тобто відбувається рух із однієї соціальної позиції в іншу, а означені інститути таким чином забезпечують кар'єру (верхню ступінь вертикальної мобільності) будь-якої особистості.

У цьому випадку мобільність педагога, як зауважує Г.Андреєва, проявляється у забезпеченні нової системи відносин, стійкої позиції у новому соціальному просторі не тільки для себе особисто, але й для своїх вихованців. Саме педагог, наголошує науковець, є «реальним носієм» соціального світу в його новому змісті, він як професіонал може коректувати певні педагогічні умови й певний рівень розвитку самосвідомості суб'єкта дії, забезпечуючи новий рівень вимог щодо свого «Я», формуючи «суб'єктивний образ навколишнього світу» [22] і готовність до саморозвитку, до діалогу з іншими.

Професійна мобільність учителя проявляється в інтересі до процесів індивідуалізації й соціалізації із урахуванням змін загальної історичної ситуації, нових цілей і цінностей навчально-виховного процесу, що, вочевидь, засвідчує виключну роль означеної особистісно-професійної якості педагога у розв'язанні завдань гуманізації освіти. Обґрунтованість цієї позиції посилюється твердженням В.Онушкіна та Є.Огарьова [291] про те, що «згідно філософської та соціально-політичної доктрини, що проголошує благо людини в якості вищої мети освітньої діяльності, зміст освіти має забезпечити вільний і всебічний розвиток особистості, діяльну участь індивіда в житті суспільства. Це означає, що треба надавати можливість вільного вибору у навчальній діяльності, спонукати саморозвиток особистості, розвивати мобільність як якість особистості. При цьому професійна мобільність педагога є умовою розвитку мобільності школярів...» [291, с.65].

Акцентуємо на двоспрямованості професійної мобільності педагога [282] – організаційної і соціальної, – що, з одного боку, зумовлює розвиток внутрішньої позиції майбутнього вчителя, а з іншого – рух уперед,

упровадження і розвиток новацій, проектування освітнього середовища неможливе без мобільної, компетентної діяльності індивідів.

Сучасні зміни в освіті ведуть за собою реформування всієї педагогічної системи, відповідно мобілізуються інші професійні компетенції вчителя, актуалізуються інші цінності й нове бачення себе у професії. Майбутній педагог повинен уміти приймати рішення і відповідати за них, розвивати в собі не тільки професійно значущі якості, що мають поліпрофесійний, поліфункціональний характер, але й суб'єктивну готовність до неперервної самоосвіти, що дозволяє зацентувати на прогностичній функції професійної мобільності. Доречною і значущою вважаємо позицію П.Анохіна: чим ширшою буде мобілізація минулого досвіду, тим глибшим видається процес прогнозування саморозвитку (культурного, професійного, соціального), тим більшої енергетики потребує цей процес; саме в цьому і полягає одна із найважливіших характеристик професійної мобільності майбутнього вчителя: навчити рефлексії, прогнозуванню свого життя, розвинути волю щодо досягнення успіху [29, с.259 – 262].

У контексті зазначеного з опорою на теоретичні узагальнення вчених (М.Алексєєв, А.Карпов, І.Семенов, В.Слободчиков, Г.Щедровицький та ін.) звертаємо увагу на значущу роль рефлексії (від лат. reflexio – відображення – самоаналіз, роздуми людини над власним психічним станом) [416, с.597] у професійній мобільності майбутнього вчителя, яка визначається як «здатність до аналізу, осмислення і конструювання смислоутворюючої ціннісної основи своєї діяльності, що базується на відображенні себе як суб'єкта діяльності, особистості й індивіда у системі суспільних відносин» [60, с.61] і породжує когнітивний (точніше метакогнітивний – М.Холодная) досвід, здатність планувати, передбачати й прогнозувати можливі зміни як у своїй життєдіяльності, так і у життєдіяльності вихованців. Саме від рефлексії залежить уміння мобілізувати себе, щоб вийти за межі ситуації і подолати соціально-особистісні, професійні труднощі. На основі рефлексії, спрямованої на пошук їх причин, майбутній педагог може керувати власною професійною

діяльністю, зіставляти свої можливості й умови, що склалися в ситуації «ускладнення». Рефлексивний компонент виявляється також в умінні студента переосмислювати ставлення до власної діяльності, що виражається у побудові нових образів професійного «Я» (Я-реальне, Я-майбутнє, Я-ідеальне). На наш погляд, ступінь усвідомлення динаміки професійних самозмін, здатність встановити відповідність між реальним та ідеальним професійними образами «Я» є головними показниками самоосмислення індивідуальних можливостей у досягненні образу «Я» професійно мобільного вчителя.

Специфічною ознакою праці педагога, як слушно зауважує Ю.Вавилов [76, с.53], є єдність трьох основних її боків – діяльність, спілкування і особистість учителя.

При характеристиці означених складових, науковець обґрунтовано доводить своєрідність педагогічної діяльності вчителя як метадіяльності щодо іншої – діяльності учнів, оскільки вона нібито надбудовується над останньою : цілі, які ставить перед собою вчитель, формуються як потенційні показники розвитку учнів; процес досягнення цих цілей реалізується через організацію діяльності школярів; оцінка успішності роботи педагога визначається результативністю досягнень учнів [76, с.55]. Уточнимо, що під діяльністю, на думку О. Леонтьєва, розуміється «процес, що спонукається і спрямовується мотивом – тим, у чому опредмечена та чи інша потреба» [239, с.188]. Тому цілком правомірно розглядати педагогічну діяльність як багаторівневу систему (метасистему).

У цьому контексті конструктивною є позиція Н.Кузьміної, згідно якої спеціальною характеристикою педагогічної діяльності та водночас вищим рівнем її сформованості й ефективності є продуктивність [221].

Зауважимо, що педагогічна діяльність і спілкування – це функції особистості вчителя, цілі якої є системоутворювальною домінантою тріади «діяльність – спілкування – особистість». З огляду на це, закономірно виникає

питання про зміст, співвідношення означених складових та суттєвого уточнення щодо їх єдності.

Передусім відзначимо, що будь-яка діяльність (у тому числі і педагогічна) передбачає соціально-нормативні форми, структури, способи і вимоги, що застосовуються для досягнення результату. Вона може сприяти найбільш повному розвитку внутрішнього світу особистості. При цьому показником високого рівня діяльності є відповідність свідомого, цілеспрямованого, активного й творчого ставлення особистості до діяльності. Існує думка, що якість діяльності майбутнього вчителя в суспільстві виявляється через соціальну активність на основі перетворення й самодіяльності в усіх сферах життєдіяльності суспільства, «вона є базовою для розвитку критичності, здатності змінювати засвоєні стереотипи й способи діяльності,... на ній ґрунтується й готовність до саморозвитку та самовдосконалення» [425, с.9].

Неоднозначною є наукова позиція щодо педагогічного спілкування, яке у психології розглядається здебільшого як один із видів діяльності (Б.Ананьєв, О.Бодальов, О.Леонт'єв, І.Кон, А.Петровський та ін.). Водночас окремі дослідники (Б.Ломов), підкреслюючи специфіку спілкування як форми забезпечення інших видів діяльності, визначають його як особливу діяльність, форму активності людини.

Акцентуємо, що будь-який акт безпосереднього спілкування – це взаємодія (вплив людини на людину), онтологічна специфіка якої полягає в тому, що емпірично вірогідною завжди є наявність взаємодіючих сторін (індивідів, груп). Проте предметний бік їх діяльності може бути прихований за фактом взаємодії (за поведінкою, діями учасників спільного процесу), що дозволяє науковцям (В.Андрієвська, І.Бех, Є.Бондаревська, О.Леонт'єв та ін.) розглядати педагогічне спілкування як відношення двох суб'єктів (S – S) – суб'єкт-суб'єкту взаємодію. За такого підходу спілкування виконує регулятивну функцію, внутрішньо організовуючи, узгоджуючи діяльність окремих учасників спільного процесу і набуваючи тим самим особистісного виміру [247].

Ми поділяємо думку А.Маркової [260], що інтегративною характеристикою діяльності, спілкування та особистості є професіоналізм. При цьому еталони, нормативи професіоналізму відображаються в професіограмі як узагальненій моделі спеціаліста певного профілю. Професійні завдання як одиниці аналізу професії, за її твердженням, вказують на зміни в підходах щодо побудови професіограм і визначення способів діяльності та спілкування, якостей особистості, адекватних їх розв'язанню. Професіонал характеризується науковцем як людина, що володіє нормами професії у мотиваційній та операційній сферах, результативно й успішно, з високою продуктивністю здійснює свою трудову діяльність; досягає майстерності; володіє розвиненим професійним цілепокладанням, самостійно будує сценарій свого професійного життя; виявляє стійкість до зовнішніх перешкод, прагне до розвитку своєї особистості й індивідуальності засобами професії; збагачує фаховий досвід оригінальними творчими внесками, сприяє підвищенню соціального престижу професії, спроможна змагатися з професіоналами у своїй галузі, тобто конкурентноздатна [261]. Вочевидь, ключові ознаки зазначеної характеристики професіонала (успішність, самостійність, прагнення до саморозвитку, конкурентноспроможність) віддзеркалюють сутнісний зміст професійно мобільного педагога.

Без сумніву, успішність педагогічної діяльності визначається як зовнішніми умовами, в яких вона відбувається, так і суб'єктивними чинниками, які сприяють чи заважають розв'язанню професійно-педагогічних завдань.

Педагог як суб'єкт педагогічної діяльності має володіти сукупністю індивідуальних, особистісних, власне суб'єктних якостей, адекватність яких забезпечує ефективність його діяльності. Ці суб'єктно-діяльнісні характеристики педагога – предмет теоретичного та експериментального вивчення багатьох учених (І.Бех, О.Гура, Н.Кузьміна, А.Маркова, Л.Мітіна, В.Сластьонін та ін.) – узагальнено подаються як професійні якості.



У руслі дослідження потребує конкретизації визначення «професійні якості», зокрема через розкриття сутності поняття «якість».

Аналіз наукових підходів (Є.Агудов, О.Гура, Л.Кравченко, В.Кузьмін, В.Морозов, С.Шляхтенко та ін.) щодо розуміння сутності означеної категорії дозволяє розглядати її як філософську, цілісну ознаку, що конкретизує предмет пізнання у процесах порівняння його з іншими.

Таке витлумачення феномена «якість», за твердженням О.Гури, дає підстави керуватися такими принципами його вивчення :

- цілісності, тобто будь-яка якість розглядається в цілому, в той час як поняття «властивість» є категорією, що відображає лише одну специфічну галузь об'єктивної реальності;
- динамічності, коли якісна визначеність є результатом певного процесу як переходу одного в інше, внутрішнього в зовнішнє; якість не виникає відразу в готовому вигляді, формується, розвивається: спочатку вона з'являється як елемент, аспект іншої якісної визначеності, завершенням процесу формування якості є прояв замкнутості;
- спостережливості. Науковець, умотивовуючи цей принцип, зауважує, що критерієм існування якості є можливість експерименту, в якому відповідні властивості якості виявляються [110, с.68].

Вважаємо, що між назвою цього принципу та його змістовою характеристикою є певна неузгодженість, оскільки фактично мова йде про можливість експериментального виявлення (відстеження) якісної визначеності. Тому доречніше було б назвати цей принцип або «спостережуваності», або «відстеженості».

До того ж, на нашу думку, поняття «динамічність» (як похідне від «динаміка», «динамічність» - від грецьк. *dynamikos* – сильний – «хід розвитку, зміна якогось явища; погляд на світ як на такий, що розвивається, змінюється, перебуває в русі» [416, с.184], яке відображає смислове навантаження вищезазначеного принципу, не корелює з характером запропонованого науковцем протікання його якісної визначеності, зокрема, завершеності –

«замкнутості», що, по-перше, частково суперечить етимології основного поняття, передусім, у контексті особистісно-професійної характеристики педагога, по-друге, не може бути замкнутості як властивості якісної характеристики педагога – ключової фігури у підготовці школярів до майбутньої життєдіяльності.

У цьому контексті професійні якості вчителя правомірно трактувати як динамічні особистісні утворення, індивідуальні особливості суб'єкта педагогічної діяльності, що впливають на її ефективність та успішність освоєння і умовно поділяються на п'ять підсистем: професійного мислення (гнучкість інтелекту, аналітико-конструктивний склад, легкість генерування ідей, самостійність мислення, динамічність, відкритість, критичність, продуктивність, творчість); професійної спрямованості (адекватна самооцінка, принциповість, високий рівень професійної мотивації, цілеспрямованість, адекватний рівень домагань, позитивне ставлення до самого себе, ідейна переконаність); експресивна (оптимізм, емоційна сприйнятливність, витримка, емоційно-вольова стабільність, терпимість, стійкість до стресу, самоконтроль); організаторська (працездатність, відповідальність, вимогливість, ініціативність, сумлінність, організованість, наполегливість); комунікативна (емпатійність, комунікабельність, контактність). Зауважимо, що остання підсистема (комунікативна) є інтегративною, оскільки крізь її призму трансформуються і реалізуються усі означені професійні якості педагога.

Нам видається слушним судження К.Петричної щодо необхідності акценту на вихованні в майбутніх учителів таких професійних якостей, як: комунікабельність, успішність, діловитість, мобільність [110]. Убачаємо необхідним формування позитивної «Я-концепції» педагога як важливого складника професійної мобільності. Водночас ми підтримуємо думку М.Дьяченка, що професійно мобільний учитель повинен бути готовим до різних видів діяльності, їх координації при збереженні свого «Я» одночасно в різних соціальних спільностях і впливу на їхній розвиток, до створення у разі практичної необхідності нових соціальних спільностей та проектування

відповідних їм видів діяльності. На думку вченого, професійна мобільність означає володіння системою узагальнених професійних прийомів і вміння ефективно їх застосовувати для виконання завдань у суміжних галузях виробництва й порівняно легко переходити від однієї діяльності до іншої [127].

Логіка дослідження зумовлює необхідність конкретизації сутності дефініцій «готовність», «підготовка», «професійна підготовка», «професійна готовність».

У довідкових джерелах «готовність» розглядається як «згода зробити щось, стан підготовленості до чогось, ... стан зрілості» [286; 287], а «підготовка» тлумачиться як «запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності» [154, с.329].

У психолого-педагогічних дослідженнях (М.Вікуліна, М.Дьяченко, Л.Кандибович, К.Дурай-Новакова, В.Крисько, О.Леонтьєв, О.Нікітіна, В.Сластьонін, Б.Фішман та ін.) акцентується на тому, що готовність до будь-якої діяльності – це стан підготовленості до чогось; суб'єктивний стан особистості; усвідомлення людиною моделі завдань, еталонів імовірного поведіння, визначення оптимальних способів діяльності, оцінки власних можливостей у їх співвідношенні з майбутніми труднощами і необхідністю досягнення визначеного результату [129, с.53]; певний рівень знань, умінь, що лежить в її основі; налаштованість щось зробити; інтегрована якість особистості.

Слід відзначити, що різні аспекти дослідження цієї категорії є об'єктом вивчення філософів, психологів, педагогів. Зокрема, змістова характеристика поняття «готовність» висвітлена у працях О.Асмолова, С.Максименка, В.Моляка, П.Перепелиці, С.Рубінштейна, С.Узнадзе та ін. Структура готовності подається в роботах Ф.Гоноболіна, В.Крутецького, Н.Кузьміної та ін.. Аналіз структурних компонентів і показників готовності особистості саме до педагогічної діяльності розкривається у дослідженнях Г.Балла, О.Деркача, В.Сластьоніна та ін.

Звертаємо увагу на різновекторності підходів щодо трактування поняття «готовність» у психолого-педагогічній літературі при висвітленні шляхів удосконалення процесу підготовки педагогічних кадрів на етапі навчання у ВНЗ (Г.Балл, Ф.Гоноболін, І.Зязюн, Г.Костюк, Н.Кузьміна, О.Мороз, В.Семиченко та ін.), а саме: функціонального і особистісного.

У межах функціонального підходу «готовність» трактується як певний стан психічних функцій, що забезпечує високий рівень ефективності діяльності. У руслі особистісного підходу «готовність» розглядається як результат підготовки до певного виду діяльності (О.Генов, М.Дьяченко, Л.Кандибович, В.Моляко, К.Платонов та ін.).

Конструктивною для нас є позиція відомих психологів (Б.Платонов, Д.Узнадзе, Г.Балл та ін.) щодо визначення готовності як концентрації чи миттєвої мобілізації сил особистості, що спрямовується в потрібний момент на здійснення визначених дій.

Суттєвим також є витлумачення науковцями психологічного стану готовності як складної динамічної структури, що включає систему потреб і прагнень суб'єкта, які визначають його ставлення до дійсності (М.Сайгаушев); певні уміння й здібності до рефлексії, сформований апарат прогнозування і корекції у випадку неузгодженості реальних та ідеальних параметрів дії, що супроводжується мотивацією, активністю щодо досягнення результату (В.Крисько).

Цей стан, за характеристикою Б.Фішмана, є «настановою, домінантою, образом потреб майбутнього, евристичним проектом, що несе енергетичний заряд» [428, с.48]. Трансформуючи позицію цього дослідника, стан готовності (тобто готовність до формування мобільності – до дії, вчинку, прояву активності, емоційно-вольових зусиль тощо) ми інтерпретуємо як своєрідну передумову діяльності, енергетичне «ядро», що мобілізує особистість.

Досить поширеною є дослідницька позиція, за якою підготовка майбутнього вчителя визначається як «процес, що реалізує цілі освіти й виховання в умовах систем, у яких організована взаємодія вихователів і

вихованців» [189]. Нам видається конструктивним підхід Л.Нечаєвої щодо розуміння готовності як системи інтегративних змінних, що включають професійно-педагогічну спрямованість особистості, її теоретичну обізнаність, а також наявність професійно значущих умінь, необхідних для плідної діяльності [282].

Підготовку до професійної діяльності вчителя слід розглядати, спираючись на аналіз структури особистості та закономірності її становлення, як «відповідний аспект або функцію певним чином організованого цілісного процесу керування розвитком особистості» [39].

Ми погоджуємося з думкою науковців (М.Левітова, С.Кубицький) щодо трактування професійної підготовки як результату готовності, як спрямованості особистості, що передбачає потреби, переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, вміння, настанови.

Стосовно сутнісної характеристики поняття «професійна готовність», то здебільшого цей феномен розкривається в контексті формування готовності студентів до педагогічної діяльності, а саме таких проблем, як: розв'язання виховних завдань (Т.Садчикова); педагогічного проектування (І.Фадеева); вибору педагогічних технологій (І.Яцуков) тощо, вирішення яких дозволяє узагальнити наявні в педагогіці підходи щодо його трактування.

В аспекті дослідження формування професійної мобільності майбутнього педагога ми виокремлюємо позиції К.Дурай-Новакової [124], В.Сластьоніна [390], М.Вікуліної [83], З.Курлянд [229], А.Линенко [250] щодо інтерпретації поняття «професійна готовність». Зокрема, К.Дурай-Новакова тлумачить вищезазначений феномен як прояв активності в підготовці до педагогічної праці, а процес формування професійної готовності, на її думку, обов'язково включає три основні етапи: професійна орієнтація, професійний відбір, професійне навчання і виховання у ВНЗ [125]. Такий підхід переконує у правомірності визначення концептуальних констант дослідження щодо неперервності (поетапності) процесу формування професійної мобільності

педагога, коли розвиток готовності щодо її вияву розпочинається відповідно на допрофесійному (пропедевтичному) етапі.

Істотним для нас є беззаперечний погляд В.Сластьоніна [391] щодо поліаспектності професійної діяльності педагога, яка передбачає різні види функціональної готовності (психологічна, науково-технічна, практична, психофізіологічна, фізична) на різних рівнях розвитку якостей мобільного фахівця. Ми виокремлюємо такі: на рівні якостей особистості (відкритість до змін, здатність до самопізнання, самокритичність, цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність); на рівні характеристик діяльності (уміння прогнозувати, досягати успіхів, гнучкість, креативність); на рівні процесів професійного розвитку, самовдосконалення (чітке уявлення про свої можливості (ідеальні і реальні), уміння співвідносити реальну ситуацію на ринку праці зі своїми цілями, мобілізувати зусилля на зміну ситуації, передбачення можливих результатів (розширення компетентностей, зміна професійних орієнтацій, життєдіяльності тощо), готовність до змін).

Нам видається конструктивним підхід М.Вікуліної [83] щодо розгляду «готовності» як інтегративного утворення, що віддзеркалює динаміку професійного становлення фахівця, поєднує мобілізаційну, педагогічну, професійну готовність до діяльності й самоосвіти тощо.

Привертає увагу наукова позиція А.Линенко з акцентом на тому, що готовність як цілісна інтегрована якість особистості характеризує її емоційно-когнітивний та вольовий стан у момент включення в діяльність певної спрямованості, виникає поступово під впливом досвіду людини, її позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні власних мотивів і потреб у ній, об'єктивації у знаннях та вміннях предмета діяльності й способів взаємодії з ним [248 – 250].

Ми поділяємо думку науковців (М.Дьяченко, Л.Кандибович, З.Курлянд) щодо важливості в педагогічній діяльності усталеної і тимчасової готовності, що обумовлено їх сутнісною характеристикою. Зокрема, до позитивних рис усталеної готовності науковці відносять: відповідність щодо структурного

складу змісту та умови роботи за спеціальністю, легкість актуалізації та включення до процесу виконання завдання, пластичність, поєднання стійкості з динамізмом. Тимчасова готовність характеризується відносною стійкістю, співвідношенням структури й оптимальних умов досягнення мети, певним впливом на процес професійної діяльності [230].

Реальна необхідність сучасних фахівців жити і працювати в умовах ринку, умовах відкритого європейського простору зумовлює необхідність такої якості в структурі професійної мобільності як конкурентноспроможність, на що вказують численні дослідження [15, 20, 23, 37, 75, 86, 137, 223] у контексті відповідності рівня підготовки майбутнього вчителя соціальному замовленню суспільства. Сказане дозволяє говорити про європейську мобільність (або мобільність у контексті європейського простору).

У зв'язку з цим особливого значення набуває, як нам видається, якісна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах, оскільки саме вища школа закладає фундамент професії, формує менталітет спеціаліста, «розширює» професійний профіль, розвиває творчі здібності; забезпечує професійну мобільність і конкурентноспроможність фахівця [26, 109, 217, 260].

У цьому контексті зауважимо, що конкурентноспроможний спеціаліст – це не тільки професіонал високого рівня, а й особистість, котра володіє критичним мисленням, здатністю діяти оперативно, не пасувати перед труднощами, виявляти ініціативу і самостійність, знаходити оптимальні, виважені рішення, неперервно продовжуючи вчитися самостійно. Це той результат освітнього процесу – показник якості педагогічної діяльності ВНЗ, що дозволяє студентам-випускникам виявити свій індивідуальний потенціал за нестандартних умов конкуренції, тендерів, пошуку власного шляху професійного успіху у контексті активної участі в демократизації суспільства, накреслюючи при цьому свій життєвий проект.

Головна тенденція сьогодення – гуманізація педагогічної діяльності, педагогічної позиції майбутнього вчителя, його самосвідомості – актуалізує значущість підготовки до гуманістичної педагогічної взаємодії – діалогічної,

творчої та індивідуалізованої. Ми підтримуємо позицію О.Орлова [293]: інтегрованою й системостворювальною характеристикою педагогічної діяльності є центрація вчителя. Ця дефініція розглядається в гуманістичній психології та педагогіці як особливим чином вибудована взаємодія вчителя й учнів, що базується на емпатії, безоцінності, толерантності, конгруентності. Серед визначених науковцем семи головних центрацій (егоїстична, бюрократична, конфліктна, авторитетна, пізнавальна, альтруїстична, гуманістична) виокремлюємо чотири, на нашу думку, домінантні у педагогічній діяльності вчителя в цілому та в конкретних педагогічних ситуаціях: авторитетна (центрація на інтересах, запитах батьків учнів); пізнавальна (центрація на вимогах технологій навчання і виховання); альтруїстична (центрація на інтересах, потребах учнів); гуманістична (центрація вчителя на загальнолюдських цінностях, потребах, достоїнствах і чеснотах людини). Ми погоджуємося із зауваженням дослідника, що професіоналізація вчителя потребує зміни спрямованості центрації – децентрації вчителя через поступове оволодіння педагогічними цінностями та технологічними аспектами гуманізації педагогічної взаємодії.

Під децентрацією (від лат. de – префікс, що означає «заперечення», «скасування» та centrum – «центр кола», «зоосередження», [416, с.179]) як альтернативою центрації більшість науковців [110, 309, 311, 312, 313, 358, 359], відштовхуючись від трактування «здатність особистості змінити свої розумові позиції» (вперше запропоноване Ж.Піаже), розуміють як властивість особистості, спроможної відійти від власної егоцентричної позиції, сприймаючи думку іншої людини [110]. Зауважимо, що змістова сутність означеного психологічного феномена, попри значну кількість наукових досліджень, є невизначеною.

Децентрація визначається нами як особистісна властивість учителя, як його здатність зайняти позицію учня – партнера в суб'єкт-суб'єктній педагогічній взаємодії – і водночас координувати її зі своєю власною позицією (пізнавальною, емоційною, поведінковою). Таким чином, джерелом



децентрації є безпосереднє спілкування, в ході якого відбувається зіткнення різних позицій, що спонукає суб'єкта діяльності до оперативного коригування власної ролі. Основне смислове навантаження цієї властивості акумулюється у двох елементах: зміна позиції (умовне ототожнення суб'єктів педагогічної діяльності, виявлення власної функції як підґрунтя координації) і зміна перспективи (виникає внаслідок зміни позиції – як професійна якість, здатність учителя усвідомлено актуалізувати механізми децентрації). Тобто актуалізуються такі якості особистості вчителя, як динамічність, гнучкість, оперативність, що є доміантними ознаками мобільності – системостворювальної особистісно-професійної характеристики вчителя, що формується, розвивається, передусім у процесі діяльності і спілкування.

Вочевидь, окрім значущості мобільності в прогностичній діяльності, вона виступає основою інноваційного підходу особистості до розв'язання професійних завдань, а інновація – це шлях долучення до творчості. При цьому, чим об'ємнішою є інтеграція освітніх інститутів у педагогічному просторі, тим більше можливостей для розвитку професійної мобільності майбутнього педагога, урізноманітнення його життєвих шансів.

Існує думка [16; 30; 174; 282; 298], що професійна мобільність педагога є важливою якістю, яка визначає випереджувальну функцію освіти і пріоритетну роль учителя у розвитку цивілізації ХХІ століття. При цьому вона також доповнює самоосвітню функцію різних мобільностей у педагогічній діяльності й педагогічній культурі, що дотичні до таких фундаментальних понять, як «педагогічний простір» та «педагогічний час». Такий підхід дозволяє розглядати у взаємозв'язку мобільність особистості, суспільства і системи підготовки фахівця [298].

Водночас чітко окреслюється функціональне значення мобільності особистості як динамічної складової мобільності системи і суспільства. Безперечно, рух уперед, упровадження та розвиток новацій неможливий без мобільної, компетентної діяльності індивідів. Із цих позицій категорія «мобільність» набуває ознак «смисло- і системостворювального чинника», що

підсилює роль професійної мобільності на різних ступенях фахової діяльності педагога. Виокремлені ознаки сприятимуть виконанню освітою своєї випереджувальної функції та відповідності сучасним вимогам розвитку особистості, суспільства і держави щодо забезпечення зайнятості, формування у майбутнього фахівця «екстрафункціональних» знань, умінь та навичок, властивостей, якостей і здібностей, що слугуватимуть підґрунтям реалізації його професійної мобільності, конкурентоспроможності й соціальної захищеності [298].

Поза сумнівом, сьогодення зумовлює необхідність пошуку нових підходів до професійного виховання студентської молоді, особливо майбутніх учителів, вимагає підготовки таких фахівців, найголовнішими рисами яких є освіченість, комунікативна компетентність, самостійність, професійна мобільність, толерантність, висока духовність. Закономірно «виникає необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей педагогічної освіти, перенесення акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості, що постають водночас і як мета, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності» [309, с.35], виявлення при цьому мобільності як індивідуальної відповіді особистості на виклик динамічного світу.

Це, відповідно, вимагає нових підходів до осмислення професіоналізму сучасного педагога. Серед основних характеристик, пов'язаних із досконалістю професійної підготовки педагога, досить часто розглядаються активність, професійна мобільність, кар'єрний ріст, професійна спрямованість, професійна компетентність, педагогічна майстерність, професійна зрілість. Означені педагогічні категорії, що віддзеркалюють одну й ту саму проблему, мають при цьому свої змістові відтінки, що суттєво доповнює уявлення про феномен «професійна мобільність» майбутнього педагога і уточнює його трактування.

У довідковій літературі «активність» (від. лат. *aktivus* – діяльний, дійовий), визначається як стан самоспричинюваного діяння, що прискорюється і розширюється, на противагу стану сприйняття зовнішнього

діяння – пасивності [286, с.16], як здатність людини здійснювати суспільно значущі перетворення у світі на основі засвоєння нею багатств матеріальної та духовної культури, що проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні.

У філософських джерелах [429, 430] категорія активності розглядається як загальна властивість, атрибут матерії, що виражається в її здатності: до саморуху, зміни інших об'єктів, розвитку певних внутрішніх станів, що актуалізують природу об'єкта під впливом зовнішніх чинників.

Акцентується на тому, що явище саморуху (самозміни), яке спостерігається навіть на найнижчих рівнях організації матерії, полягає в тенденції до виходу зі стану повної рівноваги із середовищем через внутрішні відхилення, спричинені деякою неоднорідністю матерії, відсутністю повної якісної тотожності навіть найелементарніших її частинок. Тому пояснення явищ активності, зазвичай, пов'язане з термінами автономності, спонтанності, самодовільності, ініціативності тощо. Водночас будь-який вияв активності має місце в певному оточенні. З цих позицій відзначаємо неоднозначність підходів [308] щодо використання терміна «активність» і відповідно його трактування як:

1) складова, похідна будь-якого процесу взаємодії чи дії, що обумовлюється внутрішньою природою об'єкта;

2) процес, особливість якого визначається, насамперед, внутрішньою детермінацією об'єкта, його самозумовленістю, тобто, внутрішня детермінація домінує над зовнішньою. Способом вирішення суперечності між ними є відображення як механізм, за допомогою якого організм перетворює зовнішньо детермінуючі чинники в ознаки свого самовизначення.

У контексті вищезазначеного конструктивним вважаємо виокремлення провідних напрямків розвитку активності як «функції зростаючої складності її матеріальних носіїв», як-от:

- пересування вгору віссю, яку можна назвати мірою ініціативності. Нижня межа її може бути позначена як повна пасивність, визначеність об'єкта лише зовнішніми впливами, а верхня межа – як абсолютно спонтанна

активність, визначеність поведінки суб'єкта тільки внутрішніми станами. Середню позицію на цій осі посідає реактивність, тобто відповідна активність, що за своїми енергетичними характеристиками й результатами знаходиться поза межами прямих енергетичних і структурних змін, названими в об'єкті стимулом впливу;

- другим відносно незалежним параметром, за яким відбувається ускладнення форм активності, є зростання просторово-часових проміжків між початком акту, пов'язаного з витратою енергії, та його позитивним результатом, що зумовлює накопичення енергії;

- третім напрямком зміни активності є перехід від процесів адаптивного, пристосувального плану до процесів перетворення та активного конструювання зовнішніх умов існування системи, яка прагне зберегти й розвинути свою внутрішню визначеність.

У філософській та психологічній літературі [2, 6, 39, 98, 308] зазначається, що абсолютно спонтанної активності не існує, по-перше, тому, що суб'єкт активності завжди повинен враховувати характер об'єкта, на який вона спрямована, і наявність такого об'єкта необхідна для ініціації акту. По-друге, будь-який внутрішньо зумовлений стан суб'єкта, що породжує певний вид активності, сам є одним із наслідків попередніх взаємодій суб'єкта зі своїм оточенням.

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

- особистісну – здатність індивіда здійснювати соціально значущі перетворення дійсності й духовне самоформування;
- надситуативну – здатність особи піднятися над рівнем існуючої ситуації, подолати ситуативний бар'єр і реалізувати особисту позицію;
- пошукову – перетворення первинної ситуації для досягнення нового, раніше не відомого результату як важливої складової процесу планування і прийняття рішення;

- соціальну – свідомо орієнтовану діяльність, спрямовану на вирішення різних соціальних завдань [131].

Сучасні науковці [131] під активністю особистості розуміють здатність ставити реальні, досяжні при означеній сукупності обставин цілі, здібність втілювати в життя свою програму через ланцюг зовнішньо не пов'язаних завдань, обставин, ситуацій, які можуть перешкоджати досягненню цих цілей; динамічний стан живих істот, спрямований на встановлення і підтримку їх життєво значущих зв'язків із навколишнім середовищем.

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

Так, активність розглядається, по-перше, в єдності свідомості і внутрішньої необхідної діяльності (М.Бердяєв, Г.Гегель, Р.Декарт, Г.Кант, Платон, Ж.-П.Сартр, Б.Спіноза), по-друге, у зв'язку з рефлексією як елементом самосвідомості, необхідного для прояву активності (Г.Гегель, Р.Декарт, Дж.Локк, Г.Кант, Платон, Й.Фіхте); по-третє, активність зіставляється з творчістю (М.Бердяєв), основою проекту майбутнього (Ж.-П.Сартр); по-четверте, як можливість самовизначення (Ф.Ніцше); по-п'яте, активність осмислюється як самодіяльна, самодетермінуюча, структурно творча основа особистості, пов'язується з відчуттям, переживаннями, що спонукають до її розвитку (Ж.-П.Сартр, Ф.Ніцше, Й. Фіхте) [180]. Таким чином, аналіз наукових джерел дозволяє, з одного боку, конкретизувати не тільки різні орієнтації в підходах до дослідження активності, але й з іншого – окреслити різне розуміння її природи та структурної своєрідності.

У психологічних дослідженнях [3, 22, 240, 368] активність здебільшого розглядається як:

- «функціонально-динамічна якість» особистості, що інтегрує всю її психологічну структуру і забезпечує можливість по-своєму структурувати життєдіяльність та життєвий шлях; спосіб самовираження особистості в житті, який так чи інакше зберігає її цілісність, автономність, індивідуальність і тим самим одночасно забезпечується можливість її розвитку; типовий для певної особистості, узагальнений, ціннісний спосіб відображення, вираження і здійснення життєвих потреб [3];

- якість суб'єкта й особливість особистості як суб'єкта, що проявляється у формуванні життєвої позиції, життєвої лінії і концепції життя [368];

- інтегроване особистісне утворення, що припускає перевагу ініціативності, позитивне самопочуття; це саморух у системі стосунків із іншими й необхідна умова існування особистості, засіб підтримки високої самооцінки [240, с.181].

Вважаємо цілком умотивованим психологічний підхід щодо розгляду людської активності як функціонально-динамічної якості, що забезпечує самовираження особистості в житті як суб'єкта з виокремленням при цьому трьох складових цього явища:

- результативна як реальні досягнення, що з'явилися внаслідок тієї чи іншої конкретної діяльності, дії або вчинку;
- змістова – комплекс етичних та інтелектуальних спонукань, настанов, інтересів й мотивів, що розкривають причини і цілі здійснення тих або інших дій чи вчинків;
- динамічна – формальна характеристика діяльності, ознаками якої є: темп, інтенсивність, рівень і розподіл за часом тощо.

З-поміж існуючих вигідно вирізняється своєю виваженістю позиція В.Петровського щодо виділення цільової та інструментальної основи активності особистості. При цьому цільова основа активності є передбаченням результату діяльності в образі можливого майбутнього. Мотиви як інструментальна основа теж пов'язані з його прогнозуванням, однак вони є ціннісною диспозицією відношення до самого суб'єкта, виявлення готовності суб'єкта до активності. Причому мета активності спрямована на об'єкт, на

результат активності, що повинен з'явитися внаслідок прояву активності. Це може бути матеріальний об'єкт або результат інтелектуальної творчості [308]. Л.Мітіна при дослідженні особистісного й професійного розвитку людини дійшла висновку про їх єдність, де чинником розвитку є внутрішнє середовище особистості, її активність, потреба у творчій самореалізації [268, с.28 – 34].

Додамо, що в контексті вищевикладеного саморегуляція особистості розглядається як процес забезпечення особистісної активності індивіда, яка припускає прояв ініціативності, цілеспрямованості у вчинках, діяльності. Особистість, проявляючи себе у вчинках, у навчанні й праці, через ці прояви і об'єктивні результати вступає у стосунки з людьми, завдяки чому може підтримувати або змінювати в собі певні властивості особистості (саморегулювати), тобто самоактуалізується. Одним із механізмів саморегуляції особистості, що сприяє її самоактуалізації, саморозвитку, на думку І.Василенка [77], якраз і є мобільність.

На основі аналізу наукових джерел констатуємо, що активність – це діяльнісне ставлення особистості до навколишньої дійсності, її реакція (позитивна чи негативна ) на зовнішні обставини. Мобільність – це рух з метою розв'язання проблемної ситуації; вона не може проявлятися без активного реагування особистості на життєву ситуацію, але це усвідомлений вибір, спрямований на раціональну зміну ситуації, статус-позиції, орієнтації людини в суспільстві, здатність особистості організувати процес зміни життєвого шляху (О.Нікітіна). Вочевидь, мобільність – усвідомлюваний процес, а це значить, що особистість спроможна сама управляти своєю мобільністю, що проявляється в мистецтві адекватного вільного вибору, спрямованого на ефективне розв'язання проблем. Цей вибір може бути вибором нової соціальної ролі, професійної позиції, способів досягнення поставлених цілей [282]. Регулятором мобільності при цьому слугує оцінка життєвої ситуації, уміння дивитися на себе «під кутом зору внутрішньої логіки діяльності і соціального середовища» [112, с.214].

Ми погоджуємося із думкою Т.Дрідзе, що під життєвою ситуацією індивіда можна розуміти «сукупність значущих подій та обставин, що справляють безпосередній вплив на його світогляд і поведінку в кожний конкретний період життєвого циклу». При цьому науковець умотивовано доводить правомірність диференціації життєвих ситуацій («стійкі» і «проблемні»), наголошуючи, що «проблемна ситуація виникає тоді, коли виникає суперечність та порушується впорядкованість звичного русла життя» [122, с.19]. Логіка дослідження дає підстави розглядати мобільність у цьому контексті як потребу, готовність і здатність особистості змінити ситуацію. Водночас це дозволяє зрозуміти психологічну сутність феномена «самоактуалізована особистість» як такої, що розвивається не завдяки біологічним і соціальним детермінантам, а тому, що знайшла джерела розвитку в самій собі [122, с.18].

Вартий уваги і такий вид активності, як професійна активність, що визначається особистісно значущими якостями вчителя, технологічним інструментарієм освітнього процесу ВНЗ, де забезпечується оволодіння фаховою спеціальністю. Активність є особистісним способом порівняння себе з іншими, визначення своєї позиції. Соціальна активність педагога виявляється в тому, що він найбільш стійко спроможний демонструвати ціннісний спосіб моделювання змісту суспільно значущої діяльності, спілкування й поведінки, за яких особистість набуває можливості самостійного існування як системи в міжособистісному просторі. В процесі формування соціальної активності майбутній учитель здійснює активний пошук, створює і перетворює умови задоволення суспільно значущих потреб відповідно до позиції особистості, її цінностей та суспільних вимог.

При підготовці сучасного педагога одним із найважливіших чинників його професіоналізації є розумова активність, пов'язана з постійним обдумуванням своїх дій, критичним ставленням до переконань, на яких ґрунтується поведінка вчителя, постійне підвищення свого фахового рівня і набуття нових знань про мистецтво навчання. Важливо відзначити: успіхів у



діяльності досягає фахівець, орієнтований на успіх, тобто володіє мотивацією досягнення (Д.Аткінсон, Х.Хеккаузен) і при цьому об'єктивно оцінює свої можливості .

Зауважимо, що мотивація досягнення є одним із механізмів розвитку мобільності особистості – потужним внутрішнім стимулом її активності, суб'єктності, творчості, що уможливорює оптимістичне ставлення до себе і довкілля. На думку Г.Сухобської, «вона тісно пов'язана з саморегуляцією особистості, з потребою в тому, щоб мати позитивну «Я – концепцію», тобто позитивне уявлення про себе як особистість» [275, с.17]. При цьому Ю.Кулюткін уточнює, що опора людини на мотивацію досягнення передбачає відповідальність, ініціативність, заповзятливість, вимогливість до себе, здатність коректувати себе, спираючись на об'єктивну оцінку власних можливостей [226]. Щодо рефлексії, на нашу думку, саме вона є своєрідним регулятором мобільності особистості у професійній діяльності. Проте таке розуміння цього поняття не є вичерпно однозначним. Так, Л.Гримак вважає, що рефлексія «розшифровується певним чином як уміння дивитися на самого себе ніби з боку, тобто очима іншої людини ...» [112, с.214]. Це процес пізнання свого призначення і співвіднесення з ним свого «Я», своїх можливостей для досягнення поставлених цілей; це процес дослідження, проектування, конструювання себе (Б.Вульф, Л.Гримак, Л.Куликова та ін.).

Сказане дозволяє стверджувати: людина, якій властива рефлексивність, спроможна «зробити саму себе», свій внутрішній світ предметом усвідомлення і використовувати цю здатність, щоб мобільно розв'язувати проблеми, що виникають. Таким чином, професійно мобільна особистість завжди активна, рефлексуюча, самоактуалізована, здатна до саморозвитку й усвідомленого самовдосконалення.

Аналіз наукового фонду з означеної проблеми [178, 228, 416] показав, що поряд із поняттям активність для характеристики певного рівня розвитку й професійного становлення особистості педагога, здатного до ефективної реалізації педагогічної діяльності, досить часто застосовується поняття

«професійна мобільність», «професійна компетентність», «педагогічна майстерність». Для уточнення означених понять цілком правомірним є звернення до енциклопедичних джерел та словників, що дає можливість більш повно розглянути їх багатогранність і неоднозначність. Щодо ключового поняття «професійна мобільність» названі категорії при явній розбіжності їх тлумачення, на нашу думку, суттєво доповнюють і уточнюють змістову характеристику досліджуваного феномена.

У тлумачних словниках [80, 154, 287, 399, 400, 401] пояснення хоч і дещо відрізняються за своїм змістом, але включають низку загальних моментів, на яких здебільшого і сфокусована наша увага. Зокрема, Новий тлумачний словник української мови, як уже зазначалося, «мобільність» (від лат. *mobilis* – рухомий) трактує як рухливість, а «мобільний» як рухливий, здатний до швидкого й прискореного пересування, дії [287, с.209]. «Компетентність» же подається як ознака значення «компетентний»: 1) знаючий, поінформований, авторитетний у певній галузі; 2) що володіє компетенцією [286, с.234].

За словником іншомовних слів «компетентність» визначається як:

1) володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку; здатність до дії; 2) «володіння компетенціями, поінформованість, обізнаність, авторитетність» [400, с.648]. Щодо ключового слова «компетенція», то воно здебільшого розуміється як «коло повноважень будь-якої організації, установи або особи; коло питань, у яких ця особа має повноваження, знання, досвід» [401, с.541].

Деякі акценти у витлумаченні цього феномена дозволяють зробити «Словник української мови» та «Тлумачний словник української мови» через близькі до нього дефініції «компетентний», «компетенція», де остання виступає ключовою щодо вищезазначених. Зокрема, перше довідкове джерело трактує поняття «компетентний» двояко: по-перше, як таку якісну характеристику особистості, що є свідченням її достатніх знань у якій-небудь галузі; по-друге, як із чим-небудь добре обізнаний, тямущий, що ґрунтується на знанні, кваліфікований [286, с.248].

А.Івченко, автор «Тлумачного словника української мови», акцентує увагу на такі характеристики цього поняття: 1) який має достатні знання в певній галузі: компетентний фахівець. Синоніми: знаючий, тямущий; 2) який має певні повноваження [з лат. *competens* (*competentis*) – «відповідний, спроможний». «Компетенція» ж аналогічно подається як ключова ознака в таких характеристиках: добра обізнаність із чим-небудь: мати достатню компетенцію; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи (з лат. «*competentia*» відповідність, узгодженість) [153, с.189].

Вищезазначене дає підстави зробити узагальнення, що у вітчизняній науковій літературі поняття «компетентність» здебільшого визначається як сукупність знань, умінь і певний досвід їх використання. В англійських словниках на перший план виходить категорія «здатність до дії» як вміння використовувати знання в практичній діяльності, як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості. Отже, бути компетентним – значить уміти мобілізувати в даній ситуації набуті знання і досвід. А компетентність органічно пов'язана з одночасною мобілізацією знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі досліджувані поняття також характеризуються об'ємністю їх змісту та інтегративністю. Психологи відносять мобільність до поняття «рух». Це може бути, буквально, фізичний рух стимулу об'єкта або організму; або, метафорично, рух через сфери (соціальні, професійні або навіть пізнавальні) [210, с.98].

Ю.Кулюткін вважає, що мобільність особистості виявляється в її здатності до творчого набуття нових видів діяльності та перебудови стереотипів, які склалися раніше, і передбачає: відкритість людини щодо ставлення до нового, впевненість у своїх силах у процесі його засвоєння; широту і багатогранність мислення, здатність до переходу від одного способу діяльності до іншого; гнучкість настанов особистості, які дозволяють регулювати свої дії в умовах, що змінюються; критичність особистості, здатність до адекватного оцінювання своїх результатів та до висунення нових

перспектив [226]. Серед зазначених характеристик мобільності особистості виокремлюємо такі, як: відкритість, гнучкість, широта й багатогранність мислення, критичність. Зауважимо, що відкритість і мобільність взаємопов'язані, взаємозумовлені, взаємодоповнюються у прямо пропорційній залежності: чим вище рівень відкритості, тим вище мобільність особистості. Прояв відкритості й мобільності здійснюється, за твердженням Ю.Кулюткіна, в усвідомленні особистістю можливих множин різних уявних поглядів на одне і те саме явище, у визнанні факту різноманітності [225].

Окрім відкритості, не менш значущою характеристикою мобільності особистості є децентроване мислення – здатність переходити від одного погляду до іншого, широкого, оскільки процес отримання знань потребує постійного переформулювання попереднього досвіду, «руху мобільності», внутрішньої альтернативності рішень, що приймаються. При цьому рівень розвитку мобільності залежить і від такої якісної характеристики мислення, як конвергентність – дивергентність (Дж. Гілфорд). Здатність до конвергентного мислення виявляється у показниках правильності й швидкості знаходження єдино можливої відповіді відповідно до вимог заданої ситуації. Дивергентні здібності – це спрямованість і варіативність пошуку різних, рівною мірою правильних рішень стосовно однієї і тієї самої ситуації. Основою мобільності особистості в руслі зазначених якісних характеристик є рефлексивні механізми її мислення, тобто здатність до регулювання власної інтелектуальної діяльності, вміння долати бар'єри і стереотипи, що виникають у процесі мислення. Це інтегрована якість, яка забезпечує самореалізацію інтелектуальної активності особистості.

На нашу думку, всі вищезазначені характеристики притаманні професійній мобільності фахівця, яка здебільшого визначається у професійній педагогіці як здатність швидко змінювати види праці, переключатися на іншу діяльність у зв'язку зі змінами техніки й технології виробництва. Вона виявляється у володінні системою узагальнених прийомів професійної праці та їх застосуванні для успішного виконання будь-якого завдання на суміжних

за технологією ділянках виробництва; передбачає високий рівень розвитку узагальнених професійних знань, а також готовність до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання виробничо-технічних завдань [345]. Тобто в умовах динамічності соціокультурної освітньої політики професійна мобільність актуалізується саме в діяльності.

На основі означеної позиції академічної науки професійну мобільність педагога правомірно розглядати як здатність орієнтуватися у швидкозмінних соціально-педагогічних ситуаціях. При цьому рівень мобільності визначається системою теоретичних знань як важливої складової професійно-педагогічної компетентності. Вона, у свою чергу, є основою становлення системи відповідних педагогічних умінь педагога, що, за визначенням Т.Сорочан, є виявом компетентності або більш загальної підготовленості до дії. Дослідниця зауважує, що компетенцію можна розглядати як можливість установлювати зв'язок між знанням і ситуацією, здатність виявити процедуру (знання і дію), що підходить до розв'язання проблеми. Ми погоджуємося з твердженням науковця, що мати компетенцію не означає бути навченим і освіченим, це значить опанувати вміння бути здатним виявити в цій ситуації набуті знання й досвід [408]. У цьому контексті вмотивованим і виваженим є визначення професійної компетентності, запропоноване Л.Карповою, як складного особистісного утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність учителя до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації [177, с.16].

Окремі дослідники (Л. Занін, Н. Меншикова та ін.) розглядають професійну мобільність педагога як широту його пізнавальних інтересів. При цьому вирішальне значення має не стільки обсяг знань, скільки їх точність, систематичність, рухливість. Не максимум знань, а їх мобільність і керованість, а також гнучке пристосування до шкільних умов роблять фахівця придатним до педагогічної діяльності. У сучасній соціокультурній ситуації для досягнення професіоналізації, поза сумнівом, особистості необхідна

компетентність, яка включає в себе такі загальні міжпрофесійні компоненти: спеціальна компетентність – здатність до планування виробничих процесів, уміння працювати з комп'ютером та оргтехнікою тощо; особистісна компетентність – спроможність планувати свою трудову діяльність, контролювати і регулювати її, здатність самостійно приймати рішення і знаходити нестандартні (реактивність), набувати нові знання й уміння; наявність гнучкого теоретичного та практичного мислення, вміння бачити проблему; індивідуальна компетентність–мотивація досягнення, ресурс успіху, прагнення до якісної роботи, здатність до самомотивування, впевненість у собі, оптимізм; «професійна екстремальна компетентність» – готовність людини до роботи в несподіваних умовах [378, с.7– 8].

Сутнісна характеристика означених компонентів професійної компетентності дозволяє водночас уважати їх і якісними показниками професійної готовності, і важливими складовими мобільності фахівця. Рівень освіти, професійна компетентність є своєрідними каталізаторами мобільності протягом життя, єдиною сферою формування особистості, що не тільки прилаштовується до соціального середовища, але й здатна активно його перетворювати.

Відзначимо, що поглибленому уявленню про поняття «професійна мобільність» учителя сприяє його осмислення у порівнянні з близьким до нього поняттям «педагогічна майстерність». Передусім акцентуємо на тому, що майстерність є високим мистецтвом у певній сфері діяльності [287]. Щодо професійної сфери, то Н.Кузьміна визначає проблемність такого явища як «майстерність», обґрунтовуючи своє твердження недостатністю сформульованості критеріїв майстерності в більшості професій та невирішеністю питання стосовно того чи можна взагалі навчити майстерності [221, с.21–22]. Водночас термін «майстерність» знайшов своє плідне поширення в сучасній педагогічній науці, трансформуючись у поняття «педагогічна майстерність».

Відзначимо актуальною позицію А.Макаренка, який, заперечуючи твердження про визначеність педагогічної майстерності вродженими особливостями, задатками, доводить зумовленість її рівнем професійної компетентності. На його думку, педагогічна майстерність, заснована на вміннях, кваліфікації, – це знання виховного процесу, вміння його побудувати, привести в рух. На противагу цій позиції нерідко педагогічну майстерність зводять до вмінь і навичок педагогічної техніки, тоді як ці вміння є лише одним із компонентів зовнішнього прояву майстерності [255, с.54].

Довідкові джерела педагогічну майстерність визначають як характеристику високого рівня педагогічної діяльності, який ґрунтується на аналогічному фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами означеної характеристики є гуманістична позиція й професійно значущі особистісні риси і якості [423, с.251].

Зауважимо, що у психолого-педагогічній літературі репрезентовані різні міркування щодо визначення змістового навантаження поняття «педагогічна майстерність», а саме:

- високий рівень професійної діяльності викладача (М.Дьяченко, Л.Кандибович);
- вища форма професійної спрямованості (В. Сластьонін);
- сукупність певних якостей особистості педагога (Н.Кухарев);
- поєднання високої культури і ерудиції, знань і вмінь (Н. Кузьміна);
- синтез наукових знань, умінь, навичок, педагогічної техніки та особистісних характеристик педагога (А.Барабанщиков, Н.Кузьміна, О.Щербаков, Н. Тарасевич та ін.);
- процес і результат творчої професійної діяльності, інтеграція особистісних якостей конкретного виконавця з діяльнісною сутністю відповідної професії; інтегративний показник ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків учителя й вихователя (Є.Барбіна);

- смислоутворюючий чинник діяльнісної характеристики педагогічного професіоналізму (Н.Гузій);
- вияв учителем свого «Я» у професії, самореалізація особистості в педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток учня (І.Зязюн, І.Кривонос, Л.Крамущенко, Н.Пивовар, В.Семиченко, Н.Тарасевич та ін.);
- активність учителя, що проявляється у доцільному використанні методів творчої взаємодії з учнями (А.Козир).

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

При цьому Н.Кузьміна переконливо доводить, що поняття «майстерність» стосується не окремого вміння, а сукупності професійних умінь та особистісних характеристик, які роблять процес діяльності педагога своєрідним, індивідуальним. Вищим проявом педагогічної майстерності є педагогічне мистецтво, педагогічна творчість [220]. Ми поділяємо думку Н.Нікітіної, В.Сластьоніна щодо поглибленості, точності й повноти тлумачення поняття «педагогічна майстерність» як єдності особистісно-ділових якостей і професійної компетентності педагога, як комплексу властивостей особистості, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійно-педагогічної діяльності. Своєрідним «каркасом», який об'єднує всі основні професійно значущі якості особистості педагога є, безперечно, професійно-педагогічна спрямованість [282].



У контексті такого трактування цілком правомірно постає питання про співвідношення понять «професійна зрілість», «педагогічна майстерність», «професійна мобільність».

Зазначимо, що професійна мобільність тісно пов'язана з усвідомленням особистістю необхідності навчатися впродовж усього життя, що співзвучне актуальній освітній парадигмі – педагогічній акмеології (від грецьк. *акме* – «вершина»), що вивчає професійне становлення педагога, досягнення ним вершин професіоналізму у фаховій діяльності, творчого довголіття спеціалістів, шляхи і способи вдосконалення як професіонала [10]. В цьому руслі, за визначенням Ф.Ваніскотта, мобільність педагога – це здатність до нового, системного мислення, розуміння взаємозв'язків у суспільному розвитку. При цьому науковець розглядає професійну мобільність як одну з найбільш істотних рис педагога-європейця, вчителя-майстра, що передбачає його швидку орієнтацію в системі нової інформації, здатність критично осмислювати та втілювати на практиці найактуальніше, найбільш значуще, безпомилково передбачити їх ефективність стосовно кожної окремої ситуації [180].

Саме в акмеологічному підході для характеристики рівня особистісного розвитку в професійній діяльності педагога використовується поняття «професійна зрілість». За визначенням О.Андрієнко, професійна зрілість – вершина всієї життєдіяльності людини з відображенням її найвищих досягнень; конкретний етап професійного розвитку з виявленням максимальних можливостей суб'єкта, реалізація яких здійснюється у певних хронологічних рамках [24]. Основним компонентом професійної зрілості педагога (як, власне, і мобільності) є самоактуалізація, яка розглядається представниками гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс та ін.) як базова й головна умова професійної діяльності.

З огляду на це, правомірно розглядати співвіднесеність понять «кар'єра», «кар'єрний ріст» і «професійна мобільність». Існує думка, що поняття «кар'єра» і «кар'єрний ріст» синонімічні. «Кар'єра» визначається як рух

уперед і ввєрх (Маркова, 1996), як «активне просування людини в оволодінні й удосконаленні способу життєдіяльності, що забезпечує її стабільність, стійкість у потоці соціального життя», «соціальний рух, який переживає людина протягом усього життя» (Ткач, 2004). Кар'єрний ріст є підсумком індивідуального планування кар'єри і забезпечення організації підтримки фахівця для реалізації його можливостей в ідеалі, це процес співробітництва. Професійна ж мобільність як поняття, близьке до кар'єрного росту, трактується як «зміна групою осіб чи індивідом позиції, місця у професійній структурі; це перехід людей однієї професійної групи чи верств в інші» – соціальне переміщення без якісної зміни професії і кваліфікації [199].

Слід зауважити, що професійну мобільність подекуди асоціюють із конкурентоспроможністю. Проте конкурентоспроможність фахівця, на відміну від професійної мобільності, не передбачає зміни діяльності в залежності від ситуації на ринку праці і визначається як «ступінь потреби спеціаліста-професіонала», що має переваги перед іншими претендентами, які «забезпечуються за рахунок інтегрованого бачення ним професійного середовища та себе в ньому, адекватного потребам виробництва та затвердженого практикою рівня компетентності, а також готовності змінювати цей рівень у відповідності з потребами виробництва, тобто за рахунок пристосування до його потреб свого професійного досвіду» [232]. Саме пристосування (професійна адаптація) є тією компонентою, що інтегрує вищезазначені поняття, і водночас якістю, необхідною для успішності спеціаліста-початківця.

Отже, ми проаналізували статус дефініції «професійна мобільність» з-поміж інших категорій професійної педагогіки і дійшли висновку про наявність підстав уважати досліджуване явище родовим щодо таких понять, як «професіоналізм», «професіоналізація» видовим щодо категорій «активність», «відкритість», «гнучкість», «динамічність» як якісних характеристик мобільної особистості; «професійної компетентності», «професійної майстерності», «професійної зрілості», «кар'єрного росту»,

«конкурентноспроможності» – на рівні характеристик діяльності; «самореалізація», «саморозвиток», «самоактуалізація» – на рівні динаміки процесів самовдосконалення. Це наближує нас до визначення педагогічної сутності досліджуваного феномена.

Здійснення узагальнень наукових напрацювань дослідників із окресленої проблеми дозволяє по-новому оцінити і її актуальність, і багатоаспектність в руслі визначення концептуальних засад формування професійно мобільного вчителя початкових класів.

### **1.3. Концептуальні основи формування професійно мобільного вчителя школи першого ступеня в умовах ВНЗ**

Стратегія вивчення й перетворення педагогічної теорії і практики базується на методології та методологічних підходах, що орієнтують на певну концептуальну базу (концепція (від лат. *conceptio* – сприйняття – трактується як система поглядів на певне явище; спосіб розуміння, тлумачення явищ, основна ідея будь-якої теорії [416, с.344]). У контексті дослідження закономірно виникає потреба уточнення передусім ключових категорій, а саме: «методологія», «підхід», «методологічний підхід».

«Методологія» (від грец. *methodos* – шлях дослідження чи пізнання, теорія, вчення і *logos* – слово, поняття) – перекладається як «вчення про метод», «теорія методу». У загальнонауковому розумінні це поняття визначається як «вчення про наукові методи пізнання та перетворення світу; сукупність методів і прийомів дослідження, які застосовують у будь-якій науці» [416, с.426]. У широкому значенні воно трактується як філософська вихідна позиція наукового пізнання, «система принципів (з грец. «*systema*» означає «ціле, складене з частин, поєднання»), способів організації і побудови теоретичної й практичної діяльності, а також вчення про цю систему» [429].

Зауважимо, в сучасних філософських дослідженнях (І.Блауберг, О.Новиков [288], Е.Юдін [456] та ін.) відзначається діяльнісний характер методології, що однозначно детермінує і її предмет – організацію діяльності,

оскільки методологія – це не тільки знаряддя теоретичного пізнання, але й перетворення дійсності. Зокрема, Е.Юдін вважає, що методологія науки характеризує компоненти наукового дослідження, його об'єкт, предмет аналізу, завдання дослідження, сукупність дослідницьких засобів, необхідних для їх вирішення, а також формує уявлення про послідовність дій науковця у процесі розв'язання дослідницьких завдань [456, с.31].

Існує думка (М.Данилов, В.Краєвський та ін.), що методологія педагогіки – це система знань про вихідні положення, підвалини та структуру педагогічної теорії, про принципи підходу і способи добування знань, що відображають педагогічну дійсність, «...а також система діяльності щодо отримання таких знань та обґрунтування програм, логіки й методів оцінки якості соціально-наукових, педагогічних досліджень» [207, с.9]. Якщо розглядати методологію як учення про організацію діяльності, цілком природно виникає необхідність розкрити зміст поняття «організація». У відповідності з визначенням, запропонованим в енциклопедичних джерелах, організація – це: 1) внутрішня впорядкованість, узгодженість взаємодії більш чи менш диференційованих та автономних частин цілого, зумовлена його будовою; 2) сукупність процесів і дій, що ведуть до утворення й удосконалення взаємозв'язків між частинами цілого; 3) об'єднання людей, які спільно реалізують певну програму чи мету, діють на основі визначених процедур і правил [430]. Виходячи з цього, головне призначення методології – служити орієнтиром в організації досліджуваного процесу, формувати стратегію пошуку для розкриття предмета дослідження.

Визначення підвалин наукового пошуку щодо аналізу педагогічних явищ і процесів здійснюється внаслідок застосування методологічних підходів. Передусім з'ясуємо значення ключового поняття «підхід», яке трактується в новому тлумачному словнику української мови як: «1) дія за значенням підходити; 2) місце, по якому підходять, наближаються до чого-небудь; 3) сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого, чого-небудь» [287, с.670 – 671].

Аналіз наукової літератури [288, 308, 381] засвідчує багатогранність розуміння означеного поняття, що дозволяє дослідникам інтерпретувати його по-різному: «як методологічну орієнтацію педагога, комплексний педагогічний засіб» (Г.Селевко); «вихідний принцип, вихідну позицію» (О.Новиков, А.Петров) тощо. Крізь призму вищезазначеного ми можемо констатувати, що підхід – це стратегія, яка визначає напрям досліджуваного процесу.

У контексті окреслених позицій термін «методологічний підхід» попри загальноживаність і введення в науковий обіг також потребує уточнення щодо змісту і місця серед інших дефініцій. У сучасній філософії наявні різні інтерпретації означеного поняття. Так, Е.Юдін та І.Блауберг розглядають його як «принципову методологічну орієнтацію дослідника, як погляд, під кутом якого розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення), як поняття чи принцип, що керує загальною стратегією дослідження» [456, с.74], А.Петров – як загальнонаукову категорію, що має два значення: 1) «вихідний принцип, позиція, основне положення чи переконання, яке становить основу дослідницької діяльності; 2) напрям вивчення об'єкта (предмета) дослідження» [307, с.54 – 58].

Резюмуючи вищевикладене, цілком правомірно стверджувати, що методологічний підхід – це стратегія, яка базується на основних положеннях відповідної теорії і визначає напрям пошуку стосовно предмета дослідження.

У дослідженні ми виходили з того, що системний, багаторівневий характер самого явища, яким є мобільність, обумовлений економічними, політичними, соціокультурними чинниками, пов'язаний із смисложиттєвими інтересами і цінностями особистості й потребами суспільства, вимагає інтегративного (від лат. *integratio* – поповнення, відновлення – об'єднання окремих частин в єдине ціле; перенесення знання однієї галузі в іншу) [416, с.263], міждисциплінарного підходу щодо її формування у процесі професійної освіти і, водночас, умотивовує вибір «системної методології» (Г.Щедровицький) як концептуальної домінанти дослідження. Доцільність

такого вибору підтверджується також тим, що системний підхід є універсальним інструментом пізнавальної діяльності: як система може розглядатися будь-яке явище, хоча, зрозуміло, не кожний об'єкт наукового аналізу цього потребує. Досвід сучасного пізнання, зауважує В.Сагатовський [376], показує, що найбільш ємний і економний опис об'єкта одержуємо в тому випадку, коли він подається як система. Інформація, отримана на основі системного підходу, володіє двома принципово важливими властивостями: по-перше, дослідник здобуває лише необхідну інформацію; по-друге, вона є достатньою для розв'язання поставленого завдання. Ця особливість системного підходу зумовлена тим, що аналіз об'єкта як системи означає розгляд його тільки в певному відношенні, у тому, в якому об'єкт є системою. Системні знання – це результат пізнання об'єкта не в цілому, а певного «зрізу» з нього, що здійснюється відповідно до системних «характеристик об'єкта». До того ж системний метод є незамінним у пізнанні і конструюванні складних динамічних цілісностей, що надає йому статусу загальнонаукового принципу (В.Тюхтін). Правомірність дослідницької позиції підтверджується тим, що в сучасній педагогічній теорії практично відсутні дослідження, присвячені комплексному, системному розгляду проблеми формування професійної мобільності майбутнього фахівця, який здійснюється невідривно від процесу навчання, є його складовою частиною і будується на основі принципів системного підходу як об'єднуючого, інтегративного методологічного принципа. Саме завдяки інтегративності, як стверджують науковці (О.Архангельський [30], В.Єрмоленко, Р.Перченко, С.Черноглазкін [132] та ін.), у процесі навчання забезпечується формування у студентів функціональної грамотності щодо однієї або декількох «споріднених професій», що дозволяє їм стати спеціалістами широкого профілю. Досягнення цієї мети зумовлене інтегративним характером змісту освіти, що включає в себе, окрім оволодіння основною професією (наприклад, учитель початкових класів), освоєння інших компонентів функціональної грамотності (методист, менеджер, практичний психолог тощо), а це безпосередньо

пов'язане з можливостями випускників ВНЗ проявити високу професійну мобільність.

Нам видається, що у зв'язку з диверсифікацією (від лат. *diversus* – різний і *facere* – робити) в освіті, що, на думку вчених (І.Ісаєв, К.Кудрина, В.Корячко, К.Масалова, В.Сластьонін та ін.) є складним соціально-педагогічним явищем, яке відображає формування нової освітньої парадигми, більш орієнтованої на особистість, ніж на виробництво, характеризується підвищенням ступеня гнучкості освітньої системи, її здатності до швидкої перебудови, демократизацією вибору студентами освітньої траєкторії, важливу роль набуває синергетичний, саморегулюючий підхід до побудови навчального процесу у ВНЗ і формування професійної мобільності майбутнього педагога.

Зауважимо, в навчальному процесі вищої школи як «саморозвиваючої системи» внутрішньою складовою є взаємодія викладача і студентів із цільовою установкою на розвиток і саморозвиток особистості як цілісності, що дозволяє розглядати професійне навчання і виховання як гуманітарні системи, які створюються у процесі діяльності людини, в єдності з його власним способом моделювання світу. У руслі викладеної позиції цілком правомірно стверджувати, що людина має навчитися моделювати світ свого існування у певному часі і просторі, які, за визначенням відомих науковців (Р.Абдєєв, В.Вернадський та ін.), системні.

У системі навчання цілі розглядаються на стратегічному, оперативному та тактичному рівнях. У процесі формування професійної мобільності стратегічною метою є підготовка конкурентноспроможного фахівця початкової освіти, оперативної – розробка ефективної технології формування означеної особистісно-професійної якості, тактичної – пошук і оптимальне застосування способів формування адаптивно важливих особистісних якостей та професійно важливих компетенцій. Акцентуємо на тому, що функціонування системи у режимі розвитку можливе, якщо цілі підсистем викладання, учіння і формування співпадають, а технології їх досягнення процесуально «з'єднують» ці системи. Взаємозв'язок означених підсистем

полягає в єдності цілей, а відбір технологій здійснюють суб'єкти викладання й учіння. За такого підходу практика освіти перетворюється в систему з елементами синергетичного управління, де формування компонентів професійної мобільності здійснюється шляхом посилення (ускладнення) навчальних завдань, у ході яких реалізуються цілі навчання.

Така постановка питання актуалізує виявлення теоретичних і науково-практичних основ проектування і реалізації в освітній практиці організаційно-педагогічної, інтегративної системи формування мобільності майбутнього педагога, зокрема школи першого ступеня, в умовах неперервної освіти як відносно стійкої, цілісної. Характеристика означеної систему зумовлює необхідність розглядати її в діалектичній залежності від соціальних вимог, у взаємозв'язку цілей, завдань, принципів, змісту і методів (технологій), розкривати динаміку розвитку її структури і змісту, функцій та взаємозв'язку окремих компонентів.

Відзначимо, що освіта за своєю сутністю не може бути ніколи завершеною. Тобто неперервна освіта сприймається як спосіб життєдіяльності людини, набуття нею необхідних знань, умінь, навичок і якостей протягом усього життя. За таких умов учитель опиняється у новій ситуації: динамічної зміни життя в усіх відношеннях і невинного пізнання її людиною, де він природно долучається до неперервної освіти. При цьому засвоєні знання й способи діяльності виступають не самоціллю, а засобом, умовою для реалізації потреб людини «бути особистістю» (О.Петровський), для формування її як «людини культури» (Є.Бондаревська), для «становлення її суб'єктності» і збагачення особистісного суб'єктного досвіду (І.Якиманська), для реалізації «особистісних функцій» (С.Вершловський). Щоб бути мобільним, учитель має бути включеним в систему неперервної освіти, що дозволить йому реалізувати у своєму житті пріоритетні принципи освіти ХХІ століття: вчитися жити, вчитися пізнавати, вчитися працювати, вчитися співіснувати.



Зауважимо, в контексті проблем системного підходу до формування професійної мобільності особливо суттєвим є дослідження динамічної, комплексної системи цілісності, де увага акцентована на «системі цілісності» як ключових ознаках, які, вочевидь, є взаємопов'язаними. Проте в сучасних напрацюваннях ми зустрічаємося з різними поглядами щодо тлумачення зв'язку цілісності й системи (Н.Абрамова, А.Аверьянов, В.Афанасьєв, І.Блауберг, В.Садовський, В. Радул, В. Тюхтін та ін.).

Це правомірно викликає потребу розмежувати поняття «система» і «цілісність». Зауважимо, що попри значну кількість визначень феномена «система» в довідкових джерелах як «структури, що становить єдність закономірно розміщених і функціонуючих частин», «порядок, зумовлений правильним розміщенням частин у певному зв'язку, зв'язне ціле», «форма організації, устрою чого-небудь», «сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних загальним принципом, призначенням» [154, с.430], у науковій літературі відсутнє загально визнане його тлумачення, хоча, як найбільш оптимальне можна вважати таке: «це сукупність частин (компонентів), пов'язаних певною формою взаємодії, взаємозалежності» [281, с.27]. На нашу думку, це визначення є дещо поверховим, не розкриває специфіки системи і водночас дозволяє припустити тотожність понять «система» та «взаємозв'язок». Проте, як слушно зауважують В.Нікітін та З.Єгорова, хоч «у світі все взаємопов'язано, але не будь-який зв'язок є системою... Система від не системи відрізняється цілісністю, впорядкованістю частин, елементів, поєднаних певною ознакою, що є основою, систематизуючим зв'язком (системоутворювальною ідеєю)» [281]. Тобто між поняттями «система» і «цілісність» наявна внутрішня спорідненість та взаємозв'язок на рівні спільності ознак, характеристик, що не викликає сумніву в дослідників (Н.Абрамова, В.Афанасьєв, І.Блауберг, В.Тюхтін та ін.). Причому, згідно з позицією Н.Абрамової, «між основними ідеями концепції цілісності і системними уявленнями простежується генетичний зв'язок», що дозволяє «загальну теорію систем визначити як науку про цілісність» [4, с.31]

і зумовлює потребу пошуку дієвої системостворювальної складової, яка сприяла б цілісному об'єднанню частин.

За визначенням Г.Афанасьєва «системостворювальна складова – це явище, стан чи предмет, здатний об'єднати у цілісну єдність компоненти системи, стимулюючи цілісний діяльнісний вияв й зберігаючи при цьому певну і необхідну частку свободи кожного компонента» [33, с.129]. У педагогічній системі системостворювальним компонентом є насамперед ідея і принципи. Для нашого дослідження ключовою (системоутворювальною) ідеєю є формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів як іманентно властивої особистісно-професійної якості вчителя початкових класів, складової цілісного процесу його фахової підготовки в умовах ВНЗ на системно-інтегративній основі.

Системність, як стверджує В.Афанасьєв, «має передусім онтологічний аспект, а гносеологічний і логічний її аспекти похідні від онтологічного» [33, с.45], що однаковою мірою може стосуватися розуміння суті й значення категорії «цілісності». Зауважимо, що складність дослідження цілісності зумовлена особливостями її існування як певної взаємопов'язаності, внутрішньої співвіднесеності і відповідності, ієрархії частин або елементів системи. Тобто цілісність пов'язана з наявністю ієрархії структур, що, власне, є основною ознакою цілісного утворення (В.Свідерський, Р.Зотов) як своєрідної «структури структур».

Існує думка (В.Тюхтін, М.Сетров, В.Радул та ін), що цілісність системи – «це не стільки результат її попереднього розвитку, скільки здатність зберігати такий стан у процесі постійного руху, змін і розвитку» [354; 384]. Очевидно, що дефініції «система» і «цілісність» (або «ціле») взаємопов'язані як різні боки одного і того самого матеріального утворення, але не тотожні. Внутрішні відмінності та подібність, збіг елементів цілісності розкривається через систему, компоненти якої, як зазначає М.Сетров, співвідносяться в такій послідовності: ціле (цілісність)– комплекс – система. Ціле аналізується як певна складність, і ціле в цьому разі називається комплексом. Поєднання

компонентів у комплекс відбувається на основі статичного або динамічного об'єднання їх. У свою чергу, комплекс компонентів характеризується як система [384, с.149– 152]. Наявність структури – умова нагромадження кількісних змін усередині системи, що є необхідною передумовою для її подальшого розвитку, перетворення [33, с.103].

Поняття «системний підхід» крізь призму сказаного трактується як «напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем». У педагогіці системний підхід «спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину» [423, с.305].

Нам видаються обґрунтованими твердження вчених (С.Гончаренко, В.Кушнір, Г.Кушнір) [101] щодо переваг системного підходу при дослідженні складноорганізованих об'єктів, яким і є мобільність, трансформаних нами згідно авторської концепції :

- системний підхід забезпечує можливість структурувати досліджуваний феномен, розглядаючи його як системностворювальну особистісно-професійну якість учителя початкових класів;
- дозволяє сприймати результативний ефект впливу освітнього середовища ВНЗ на студента не як просту сукупність впливів-складників, а як «системний ефект», що досягається завдяки чинникам-впливам різної природи (особистісно орієнтоване освітнє середовище, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, самоосвітня, навчально-науково-дослідницька діяльність), які оцінюються за відповідними критеріями, базуючись на інтеграційній організації цього процесу;
- системний підхід дає змогу одночасно проводити дослідження у двох аспектах – диференціації й цілісності, на основі їх взаємної доповнюваності, що розширює «дослідницьке поле» .

У руслі сказаного в основу системного підходу до професійної підготовки вчителя варто покласти розуміння системи навчально-виховного процесу як такого, що забезпечує цілісність взаємозв'язку між окремими його ланками (елементами) – управління, навчання, виховання, інформаційна, методична. Суттєвим у дослідницькій позиції є також його розгляд у зв'язку із суспільними інституціями, в суцільному освітньому середовищі. Якісною характеристикою взаємодії компонентів системи «людина – педагогічна діяльність» (професія), а отже, результатом впливу всіх механізмів освітнього середовища буде професійно підготовлений учитель. З другого боку, таке середовище також є цілісною нерозривною системою, сукупність компонентів якого впливає на формування мобільності майбутнього педагога.

Системний підхід до процесу професіоналізації репрезентує теорія системогенезу, розроблена В.Шадриковим [450], яку цілком правомірно віднести до цілісних концепцій професіоналізації, оскільки практичні дослідження на його основі охоплюють фактично всі стадії навчальної і професійної діяльності майбутніх фахівців. Нам імпонує позиція науковця щодо виокремлення підсистем і відповідно рівнів аналізу діяльності в системі будь-якої (в тому числі і професійної) діяльності, а саме: мотиви, цілі, програма, інформаційна основа діяльності, прийняття рішень, особистісно-професійні якості спеціаліста. Відзначимо, що кожен блок цієї системи наповнюється конкретним змістом на кожній стадії особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця, що актуально в процесі формування і педагога-професіонала, і професійно мобільного вчителя, зокрема школи першого ступеня.

Важливим підґрунтям для нашого дослідження є концепція формування конкурентноспроможної особистості, розроблена науковцями (З.Єгорова, В.Нікітін, К.Овчинникова), в основу якої покладена ідея формування динамічної особистості [281].

Відзначимо, що пріоритетність ідеї щодо динамізму особистості є цілком умотивованою з огляду на судження Аристотеля про доцільність розуміння

суті речей на основі розгляду їх протилежностей. Очевидним є факт дії філософського закону єдності і боротьби протилежностей. Відтак, суть підходу до динамічної особистості розкривається крізь призму здатності до гнучкого мислення, яке тлумачиться як взаємопроникнення, взаємозаперечення протилежних тенденцій до стійкості та змінності, як вирішення цих суперечностей, що проявляється в єдності з тенденцією до стійкості.

Концептуальні положення становлення професійно мобільного фахівця ґрунтуються на ідеї формування системного мислення, врахування законів діалектики щодо розвитку особистості в педагогічному процесі, на вимогах діалектичного методу як цілісної системи. У контексті дослідження заслуговує на увагу тверде переконання авторів вищезазначеної концепції, що визначені ними положення спрямовані в майбутнє, оскільки в їх основі – ідея динаміки педагогічного процесу, а його цілісність виникає на засадах розвитку системоутворювального зв'язку [281].

Істотним положенням для обґрунтування системи формування динамічної особистості є теорія відображення, що базується на вченні про змінність та стійкість матерії, їх діалектичної єдності та протилежності. Зауважимо, що саме через подолання суперечності при засвоєнні знань, норм поведінки відбувається розвиток особистості, який згідно законів діалектики можливий лише на основі руху, змін, заперечення попереднього етапу розвитку. Відтак, педагогічний процес здійснюється в суспільстві і розвивається в часі, забезпечує боротьбу єдності й протилежності його тенденцій до стійкості та змінності. У процесі розвитку відбувається зміна однієї стійкості іншою. І ця стійкість повинна бути змінною, а змінність – стійкою в певному часі.

Загальновідомо, що протиріччя є джерелом розвитку. У цьому контексті недоречно розвивати тільки стійкість особистості, нехтуючи її бажанням до змін, удосконалення. Не викликає сумніву твердження, що гармонійний тип характеру з динамічною психікою можливий на основі розвинутої здатності до мінливості, динамізму, легкого переключення. Тільки на основі єдиної

динамічної системи форм та методів впливу можливо створити умови для формування динамічної (професійно мобільної) особистості педагога, здатної швидко вирішувати нові проблеми, використати набуті знання для орієнтації в нестандартних ситуаціях, швидко переключатися з однієї дії на іншу тощо.

Зауважимо, осмислення професійної діяльності вчителя неможливе поза досягненнями вітчизняних (В.Андрущенко, Г.Балл, І.Бех, Є.Бондаревська, М.Євтух, І.Зязюн, Т.Іванова, В.Кремень, В.Крижко, В.Сластьонін, О.Сухомлинська та ін.) та зарубіжних (Д.С'юпер, Г.Хакен, М.Шелер та ін.) дослідників, особливо таких метапринципів педагогіки, як: синергетичний, аксіологічний, акмеологічний, антропологічний, герменевтичний. Формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти реалізується як цілісна система з урахуванням вищезазначених загальнонаукових підходів.

Зокрема, синергетичний компонент (від грецького «*sinergos*» - спільна дія, співробітництво) системного підходу передбачає якісні зміни систем відкритого типу, провідними принципами існування яких є самоорганізація, саморозвиток, що здійснюються на основі постійної і активної взаємодії із зовнішнім середовищем. За такого підходу можливе гармонійне поєднання і взаємозв'язок підсистем (викладання, учіння, формування) у процесі навчання, а вплив на об'єкт набуває розвивального характеру, що створює умови для його самоорганізації і саморозвитку.

В.Крижко, схвалюючи розроблену В.Сластьоніним теоретичну модель формування особистості на основі синергетики, акцентує, що «синергетика дозволяє методологічно підсилити модель формування особистості, відійти від маніпулятивної педагогіки, сприяє свободі самовираження та самореалізації особистості в освітньому середовищі» [212, с.217].

Принагідно зазначимо, що з позиції синергетичного підходу (Є. Князева, С.Курдюмов, І.Пригожин, Г.Хакен та ін.) людина розглядається як відкрита і динамічна система. На думку А.Деркача, найважливішою особливістю цієї системи є перевага внутрішньо системних зв'язків її компонентів над зовнішніми впливами на них. Саме тому ефективним є вплив на людину через

механізм самоорганізації [9]. При цьому акценти зосереджені на власній активності людини, що виражається в її здатності забезпечувати цілісність свого розвитку на основі попереднього індивідуального досвіду і як кінцевий результат породжувати при цьому дещо якісно нове [366, с.35 – 36]. Фактично відбувається природне формування оптимального алгоритму засвоєння соціокультурного здобутку, оскільки, як слушно зауважує О.Романовський, «індивідуальний або онтогенетичний розвиток особистості повністю повторює історичне або філогенетичне формування соціокультурних цінностей, у чому і проявляється синергетичний принцип ізоморфізму та інваріантності у формуванні професійних знань» [366, с.33]. Науковець доводить, що аналіз процесу освоєння освітнього середовища дозволяє прослідкувати шлях функціональної самоорганізації індивіда у його взаємодії з освітнім середовищем при формуванні компетентного, мобільного спеціаліста. При цьому істотним є усвідомлення специфіки педагогічної діяльності, її суті, співвідношення між змістом професійної діяльності та особистісним ставленням до неї, відтак відношення особистісних і професійних якостей. За такого підходу педагогічна діяльність фактично відображає практичну реалізацію загальнотеоретичних положень синергетики як науки, що вивчає закони взаємодії, які визначають процес самоорганізації систем, що розвиваються. Тобто сутність синергетичного підходу полягає в дослідженні процесів самоорганізації і становлення нових упорядкованих структур. Окрім цього, існує підхід до синергетики як теорії виникнення порядку через флуктуації (зміни через вплив) (І.Пригожин).

І.Пригожин та С.Стенгерс, обґрунтовуючи значення синергетичної парадигми (за тлумачним словником парадигма трактується як «наукові досягнення, які протягом певного часу є моделлю постановки та їхнього розв'язку для наукового співробітництва» [287, с.533]), наголошують, що вона розкрила суттєво нові діалектичні принципи взаємодії таких протилежних начал, як: упорядкування і хаос, сталість і змінність, передбачуваність і непередбачуваність тощо. Автори вважають, що відповідно до «принципу

телеології (від грецьк. *telos* – мета, вчення про ціль і доцільність) існує загальна тенденція розвитку всіх явищ світу, що краще розв’язують гострі суперечності, які виникли на попередньому етапі» [324] при виборі однієї із багатьох можливих траєкторій розвитку відповідних систем, що є конструктивним у контексті формування професійної мобільності майбутнього вчителя школи першого ступеня.

Зауважимо, предметом синергетики є механізми спонтанного формування й збереження складних систем, зокрема таких, що перебувають у стані стійкої нерівноваги із зовнішнім середовищем; стан нерівноваги систем спричиняє лад і безладдя, які тісно поєднані між собою. У сферу його вивчення потрапляють нелінійні ефекти еволюції систем будь-якого типу, кризи і біфуркації (від латин. *bifurcus* – роздвоєний) – нестійкі фази існування, що передбачають множинність сценаріїв подальшого розвитку. Саме синергетичний підхід демонструє, яким чином і чому безладдя (хаос) може розглядатися як чинник творення, конструктивний механізм еволюції, як із хаосу власними силами може розвиватися нова організація. Педагогічні системи належать до детермінованих систем, у яких майбутнє визначається минулим, прогнозування має окреслений «виднокрай» прогнозу. На думку В.Пріснякова, «нелінійна динаміка позбавила ілюзії глобальної передбачуваності, оскільки це, починаючи з деякого горизонту прогнозу неможливо робити для багатьох досить простих систем, класичний опис яких вимагає нескінченно багато чисел. Створений системний синтез дозволяє з величезної маси змінних узяти необхідні для прийняття рішення. Для педагогіки це має неабияке значення, бо синергетика дозволяє визначити чутливість до наданих знань (до початкових даних), необхідну кількість змінних для прогнозування якості освіти» [130, с.812]. Зауважимо, синергетичний підхід у дослідженні детермінує ідею відкритості, свободи самовираження і самореалізації особистості майбутнього професійно мобільного фахівця початкової освіти у взаємодії з освітнім середовищем, що



забезпечує прогнозування, формулювання стратегічних цілей, отримання якісних змін результату.

Освітнє поле України сьогодні, як слушно зауважує В.Крижко, будується, розвивається відповідно до суспільних цілей та науково обґрунтованих засобів, методів і шляхів їх здійснення. Це передбачає множини педагогічних теорій, систем, концепцій, технологій та методик. Саме вони є основою концептуальних моделей сучасної освіти, побудованих із урахуванням сутнісних особливостей напрацьованих людською історією типів взаємодії між учасниками освітнього процесу (педагог – учень, викладач – студент) для досягнення суспільно визначених цілей та стандартів [212, с.203].

Слушною є позиція вищезазначеного науковця щодо пріоритетності ціннісного смислу людського життя в усіх його функціональних виявах й визначення освіти як органічної частини духовного життя суспільства. Підкреслимо, що саме в цій системі створюється майбутнє, продукуються і передаються соціокультурні та особисті цінності як перевага певних смислів і побудованих на цій основі способів поведінки. Це вимагає гуманістичного освітнього простору підготовки фахівців, фундаментом якого є педагогічна аксіологія.

За даними дослідників (В.Андрєєв, І.Бєх, Є.Бондарєвська, І.Ісаєв, С.Кульнєвич, В.Крижко, В.Огнєв'юк, В.Сластьонін та ін.) ціннісну спрямованість фахової підготовки майбутніх учителів забезпечує саме аксіологічний підхід як «філософсько – педагогічна стратегія», що показує шляхи розвитку професійного мистецтва, використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості і проектує перспективи вдосконалення системи освіти [212, с.213].

Акцентуємо, для нашого дослідження значущість означеного підходу полягає в такому: саме в його контексті стає зрозумілим, чому цінності надають стійкості системі освіти, особистості педагога і вихованця, визначають принципи їх поведінки, спрямовують інтереси й потреби

особистості в життєвому та освітньому просторі, регулюють мотиваційну сферу педагогічної дійсності.

Сучасні науковці [21, 57, 70, 395] виділяють аксіологічний підхід як методологічну основу в підготовці майбутнього педагога, що орієнтує на ціннісну спрямованість. Обґрунтований аксіологічний підхід дає підстави розуміти професійну мобільність учителя як фахову цінність, як елемент внутрішньої структури особистості, який виражає її суб'єктивне ставлення до суспільно значущих цінностей праці та окремих компонентів педагогічної діяльності. Водночас професійна мобільність може розглядатися як внутрішня потреба особистості за умови її інтеріоризації (тобто перетворення у внутрішній стан особистості, її бажання).

Переосмислення основ діяльності вчителя з позицій гуманістичної педагогіки пояснює доцільність звернення до аксіології, яка розглядає аксіологічну сферу особистості як динамічну систему потреб і мотивів, настанов і намірів, інтересів і переваг. При цьому особистісно значущі контексти педагога («Я – концепція», прагнення до самостійної поведінки, ціннісні відношення і переваги, особистісний вибір та відповідальність, світоглядні орієнтації) виконують функцію основи вибору засобів, способів, прийомів, які утворюють цілісну, динамічну професійну діяльність.

Майбутній учитель має бути носієм широкого спектру загальнолюдських цінностей. У цьому процесі особлива роль відводиться викладачам ВНЗ, які повинні допомогти студенту обрати стратегію опанування педагогічної освіти у двох стрижневих напрямках. По-перше, це становлення особистості самого студента в усій сукупності його індивідуальних якостей і, по-друге, це та конкретна сфера соціального досвіду, яка надалі стане засобом і змістом його професійно педагогічної взаємодії з вихованцями. При цьому вивчення й формування педагогічних цінностей студентів створює підвалини змісту педагогічної освіти в нерозривній єдності «Я – особистісного» і «Я – професійного». Ціннісно-цільовою системостворювальною складовою при формуванні професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи у

процесі навчання є комплекс професійно важливих компетенцій і адаптивно важливих особистісних якостей, що складають її основу.

Все актуальнішою, вочевидь, стає думка вчених про доцільність створення інтегрованої науки про людину. Крізь призму професіоналізації це означає інтеграційну спрямованість формування висококваліфікованого педагога, акме-спеціаліста. Ми відзначаємо наявність різних наукових підходів щодо проблеми професійного розвитку, пріоритетність яких зумовлена їх значущістю не тільки у становленні педагога-професіонала, але й, водночас, професійно мобільного вчителя. Зокрема, заслуговують на увагу акмеологічна концепція розвитку професіонала А.Деркача, В.Зазикіна, концепція професійного розвитку Л.Мітіної, Т.Кудрявцева, Ю.Поваренкова, А.Ростунова, В.Шадрикова, концепція «кар'єрної зрілості» Д. С'юпера.

Зазначимо, що акмеологічна концепція А.Деркача і В.Зазикіна має дві площини виявлення системи поглядів: змістову і структурно-процесуальну. При цьому змістовно розвиток суб'єкта праці до рівня професіонала розглядається в контексті загального розширення суб'єктного простору особистості, її професійного і морального «збагачення». Процесуальний розвиток суб'єкта праці до рівня професіонала розглядається з системних позицій, а саме у зв'язку зі змінами і розвитком підсистем професіоналізму особистості й діяльності, нормативної регуляції, мотивації на саморозвиток та професійне досягнення, рефлексивну самоорганізацію і в плані розкриття творчого потенціалу особистості. Автори цієї концепції особливо відзначають, що професіоналізм особистості досягається в процесі і в результаті розвитку здібностей, особистісно-ділових та професійно важливих якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, рефлексивної організації, культури, творчого та інноваційного потенціалу, мотивації досягнення, розкриття творчого потенціалу, наявності сильної й адекватної мотивації самоздійснення [10].

Акмеологічний підхід передбачає, що акме і самоздійснення – це не ідеальні образи, а постійний рух до них через співвіднесення реальних

характеристик розвитку людини з оптимальною моделлю саморозвитку. При цьому людина не просто реалізує себе, здійснюючи вибір між репродуктивними способами розвитку; вона якісно перетворює себе, знімаючи психологічні бар'єри, переосмислюючи життєві очікування, шукає можливості для розвитку професійно значущих якостей, виробляє власну траєкторію саморозвитку.

За твердженням А.Деркача, в межах означеного підходу суб'єкт саморозвитку ніби знаходиться у просторі між двома полюсами – від реального (часто неоптимального) до ідеального способу самоорганізації. Його активність розгортається саме в цьому «реально-ідеальному» просторі і проявляється в постійному розв'язанні протиріч між тією високоорганізованою живою системою, якою є він сам, і об'єктивними умовами його життєдіяльності [9, с.36].

Подібної позиції дотримується і Л.Мітіна, акцентуючи увагу на моделі професійного розвитку, що визначається суперечністю між «Я-дієвим», «Я-віддзеркаленим» і «Я-творчим», де професіонал характеризується здатністю бачити власну професійну діяльність цілісною [268].

Заслуговує уваги думка Т.Кудрявцева [349], що рушійною силою професійного розвитку фахівця є суперечність між очікуваним і реальним результатом, який базується на кардинальній перебудові концепції самого себе і натомість побудови нової шляхом самовдосконалення, самоперебудови й корекції своєї поведінки і діяльності. При цьому автор, окреслюючи три сфери професійного розвитку (мотиваційно-потребнісна сфера, операційні механізми діяльності, професійне самовизначення (самосвідомість)), доводить, що це не короткочасний акт, а тривалий, динамічний, багаторівневий процес як, власне, і процес формування професійної мобільності майбутнього педагога.

Щодо цілісного бачення власного професійного розвитку в руслі формування професійної мобільності майбутнього педагога нам видається за необхідне звернутися до концепції становлення професіонала Ю.Поваренкова та теорії «кар'єрної зрілості» Д.С'юпера. Зокрема, Ю.Поваренков [314]

професійне становлення особистості характеризує як системний неперервний процес, детермінований комплексом зовнішніх і внутрішніх чинників, що реалізується на основі певних особистісно-психологічних механізмів. Тобто особистісний підхід до професіоналізації розглядається в єдності з діяльнісним підходом. Рушійною силою професіоналізації науковець вважає суперечність між професійними вимогами і можливостями людини, між особистісними потребами та умовами професіоналізації. При цьому головними показниками професіоналізації (і вочевидь, мобільності) визначені: професійна продуктивність, професійна ідентичність, професійна зрілість (ефективність професійного розвитку і професійної діяльності, значущість професії для людини, здатність до саморегулювання професійного розвитку). Теорія «кар'єрної зрілості» Д.С'юпера об'єднує феноменологічні концепти і диференціальну психологію, і розуміється автором як тривалий, цілісний процес розвитку особистості. При цьому принципового значення для науковця мають індивідуальні професійні уподобання і типи кар'єр як способи реалізації індивідом Я – концепції [269].

Цілісну концепцію професіоналізації, запропоновану А.Ростуновим, у контексті досліджуваної проблеми можна вважати концепцією управління професійним становленням особистості насамперед шляхом визначення її фахової придатності як сукупності індивідуально-психологічних особливостей особистості, що забезпечують найбільшу ефективність професійної діяльності і задоволеність працею. На думку автора цієї концепції, для створення системи управління неперервним процесом професійного розвитку необхідне вивчення всіх етапів і стадій професіоналізації як функціонально пов'язаних підсистем: профорієнтація, профвідбір, профпідготовка і профадаптація. При цьому джерелом отримання інформації є психологічний аналіз й прогнозування діяльності, на основі чого розробляються вимоги до професійно важливих особистісних якостей, зокрема мобільності фахівця, моделі діяльності та освітнього процесу в підсистемі професійної підготовки [367].

Зауважимо, осмислення діяльності пов'язане з прийняттям її як «специфічної людської форми активного ставлення до довкілля, зміст якої складає його доцільна зміна і перетворення» [430, с.151]. Щодо діяльності педагога активність ставлення до світу проявляється в реалізації ним освітніх функцій і, відповідно, пов'язана з розв'язанням різноманітного спектру педагогічних проблем, що виникають в реальних ситуаціях професійного життя вчителя, враховуючи при цьому методологічні можливості герменевтики як напряму в філософії і гуманітарних науках «як умови осягнення суспільного буття», «мистецтво розуміння» [33, с.15]. У контексті досліджуваної проблеми саме герменевтичний підхід дозволяє по-іншому розглянути зміст навчання студентів, що з'являється не як набір готових рішень, придатних на всі часи, а як своєрідна скарбничка правильних» способів реагування особистості на непередбачувані ситуації у власній життєдіяльності, що вимагають «засвоєння досвіду роботи із собою», чітко визначеної кореляції із сучасністю. Відтак забезпечується формування і розвиток їх творчого потенціалу, що пов'язаний не стільки з обдарованістю й талановитістю, скільки із загальним пошуково-інтерпретаційним підходом до виконання діяльності. Тому звертання до герменевтичної методології обґрунтоване необхідністю розробки нового змісту навчання майбутнього педагога, що активізувало б формування його професійної мобільності .

Необхідно враховувати, що сучасне суспільство рухається до антропоцентричності – визнання пріоритету інтересів, прав, свобод суверенної особистості, збагачення її інтелекту, творчої енергії, духовно-моральних сил. Існує думка (М.Бердяєв, П.Блонський, В.Зеньковський, П.Флоренський, М.Шелер та ін.), що саме антропологічний підхід дозволяє використовувати ідеї самоцінності, унікальності і неповторності людини як особливої цілісності, її самостворення, «незавершеності», «відкритості» для світу, здатності робити вільний вибір.

Педагогічна антропологія вибудовує єдину теорію людини в динаміці, в розвитку від індивіда до особистості, що немислима поза діяльністю

самозміни і виховання, і ця діяльність наповнена антропологічним змістом. При цьому цілісна система внутрішньої детермінації особистості, як відзначає В.Сагатовський, включає в себе три основні підсистеми, що вирізняються функціональною наповнюваністю за специфічним внеском у цю детермінацію: потреби (функція – спонукання до дії); суб'єктивні можливості (здібності, знання, уміння, якості характеру; функція – забезпечення реалізації спонукань); життєва позиція (диспозиція, готовність; функція – вибір, усвідомлений чи підсвідомий, конфігурації поведінки із множин потреб, суб'єктивних і об'єктивних можливостей) [376, с.27].

Додамо, що професійна підготовка сучасного вчителя ґрунтується на теоретико-методологічних основах вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки (В.Андрущенко, І.Бех, М.Бордуков, І.Зязюн, Н.Кічук, Н.Кузьміна, В.Крижко, О.Мороз, Н.Ничкало, О.Савченко, Т.Стеганцева, Р.Хмелюк) і реалізується також з позицій таких підходів, як: компетентнісний, практиологічний (діяльнісний), онтологічний (змістовий), морфологічний (структурний).

Компетентнісний підхід, хоча і є порівняно новим поглядом на освітянські проблеми, широко дискутується світовою педагогічною громадськістю, науковцями, педагогами-практиками, зокрема, на терені формування нового змісту української школи в контексті обґрунтування якості професійної освіти. Зауважимо, що якість сучасної професійної освіти більшість науковців (В.Кремень, М.Поташник, О.Савченко, С.Шишова, та ін.) розглядають як багатомірну системну характеристику, в якій якість результату, тобто якість підготовки фахівця, визначається як провідний компонент цієї характеристики. Якість результату професійної підготовки випускника вищої педагогічної школи розуміється як відповідність її сучасним «викликам часу» і розкривається через поняття «компетентність».

Означений підхід у сучасній освітній парадигмі розглядається як сукупність загальних принципів визначення його цілей, відбору змісту, організації освітнього процесу і оцінки його результатів (В.Байденко, Е.Зеєр,

І.Зимня, О.Лебедєв, Т.Ісаєв та ін.). Це означає переорієнтацію професійної освіти з «вхідних» показників (терміни, зміст, цілі навчання) на параметри «студентоцентрованої освіти» (Н.Гладченкова) – підвищення працевлаштованості випускників, формування їх громадянської культури, перехід від предметної диференціації до міждисциплінарної інтеграції тощо. Таким чином, з позиції такого підходу результатом освіти стає компетентність випускника як здібність (уміння) діяти на основі отриманих знань у ситуації невизначеності.

За умов трансформації українського суспільства в європейський освітній простір особливої значущості набувають питання формування у молодій людини нових життєвих стратегій, компетентності, посилення гнучкості та мобільності її соціальної поведінки. У цьому контексті стає очевидним докорінне переосмислення фундаментальних концептуальних засад національної школи, зміцнення її компетентнісної спрямованості, суть якої полягає в переорієнтації від загальноосвітньої підготовки до освоєння способів швидкої й адекватної інтеграції в українське суспільство.

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

Ми згодні з думкою С.Гончаренка, що «основою професійної компетентності спеціаліста в ціннісно-смісловому контексті фундаменталізації навчання в сучасній вищій школі є його методологічна, креативна, інтелектуальна й інформаційна культура, а також стійка ціннісна орієнтація на творчу самореалізацію в моделюванні дидактичної системи й умов її реалізації в реальній освітній практиці» [102, с.5]. При цьому науковець вважає, що критеріями ефективності фундаменталізації навчання у ВНЗ виступають:



- орієнтованість на розвиток у студентів системного, цілісного, теоретико-методологічного знання;
- поетапне формування структурованого досвіду творчої, дослідницької діяльності з урахуванням внутрішньої і міжпредметної інтеграції;
- продуктивність процесів розвитку методологічної, інтелектуальної, креативної та інформаційної культури студентів;
- відкритість дидактичної системи до її вдосконалення на основі фундаменталізації навчання й інноваційного педагогічного досвіду [102].

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

Слід зауважити, що компетентнісний підхід, визнаний базовою ідеєю реформування освіти в країнах Європейського Союзу, розглядається як стрижнева конструктивна ідея неперервної (пожиттєвої) освіти. При цьому освіта, спрямована в цьому напрямі, передбачає внесення суттєвих змін у змістову, технологічну, виховну, управлінську архітектоніку української школи, її перебудову з екстенсивної моделі «предметно зорієнтованого знання» на інтенсивну модель формування життєвої компетентності [201]. Саме означений підхід покликаний подолати прірву між освітою і вимогами життя, оскільки мова йде не лише про оновлення змісту освіти, а й про докорінні зміни в навчально-виховному процесі, освітніх технологіях. При цьому у структурі навчання посилюються роль і значення освоєння способів діяльності, підвищення їх технологічності, створення умов для активної соціальної дії, проектної, дослідницької діяльності, що забезпечить особистісний розвиток учнів.

Відзначимо, що основний етико-філософський зміст парадигми особистісно орієнтованої освіти відображає положення: «Особистість завжди повинна розглядатись як ціль і ніколи як засіб» (І.Бех). В. Пилипенко і О.Коваленко, доводячи правомірність цього твердження, акцентують, що «головною діючою одиницею освітнього процесу є діалогічна цілісність: особистість учня – особистість педагога ... При цьому центром освітнього процесу є особистість учня в минулому, тепер і у майбутньому. Особистість тепер – це особистість учня як суб'єкта діяльності і відносин з певною системою особистісних цінностей. Особистість у майбутньому – це той «Я – ідеал», якого бажає сама особистість і соціум, зміст життєвих смислів, планів, цілей і можливостей особистості» [313, с.10].

За такого підходу освіта є діалектично з'єднувальною, системоутворювальною компонентою між формувальним середовищем і ціннісно-цільовою орієнтацією такого розвитку. Додамо, що сутність освітнього процесу за особистісно орієнтованого підходу полягає у створенні умов для освіти особистості – формування «образу – себе – в – бутті» та його ключових складових: «образу Я», «образу Світу», «образу Я – в – Світі» в цілісності й повноті, що прагне нескінченності. Отже, метою особистісно орієнтованої освіти є не формування і навіть не виховання, а знаходження, підтримка, розвиток людини в людині, розвиток у неї механізмів саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання та інших, необхідних для становлення самобутнього особистісного образу і діалогічного, безпечного засобу взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією [313, с.11 – 12].

Упровадження інноваційних особистісно-орієнтованих технологій навчання у сфері вищої школи передбачає предметну перебудову підходів до організації навчання вчителя, що базується на ідеях контекстного навчання, «індивідуальних освітніх маршрутів», покликаних активізувати суб'єктність і саморозвиток студента, педагогічну імпровізацію, що сприяє формуванню у майбутнього вчителя здатності адекватно реагувати на динамічні умови

соціального й педагогічного середовища, спроможність і вміння здійснювати виховання у відкритому соціальному середовищі.

У контексті вищезазначеного цілком правомірно стверджувати: у школі як відкритій педагогічній системі повинен працювати соціально активний, професійно мобільний, компетентний та особистісно зрілий педагог. Система підготовки такого вчителя потребує як структурної, так і змістової перебудови педагогічної освіти (морфологічний, онтологічний, антропологічний аспекти).

Зауважимо, що структурна перебудова освіти вимагає чіткої деталізації щодо визначення цілей і конкретних завдань цього процесу відповідно до соціально-економічних особливостей розвитку суспільства й системи освіти в сучасних умовах.

Конструктивною в аспекті дослідження вважаємо позицію О.Андреєвої щодо вдосконалення підготовки вчителів початкових класів на засадах антропологічного підходу, суть якого полягає в тому, щоб навчити майбутнього вчителя формувати у свідомості учнів інтегративне поняття про людину, яка поєднує природничі навчальні знання про його організм і гуманістичні уявлення про особистість та індивідуальність в єдину філософську систему знань про людину. Автор виокремлює два пріоритетних напрями антропологізації змісту підготовки майбутнього вчителя :

- варіація змісту загальних гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, а також дисциплін предметної підготовки;
- введення власне інтегрованих дисциплін, що забезпечують досягнення високого ступеня взаємозв'язку компонентів змісту всіх блоків через спільну методологічну основу .

Змістовий аспект процесу професійної підготовки вчителя включає загальнокультурну, предметну (фахову), психолого-педагогічну підготовку студентів, що забезпечує розвиток культури професійної праці, підготовленість фахівця-діяча, формуючи тим самим професійно-технологічну, економічну, управлінсько-організаційну культуру (цінності –

засоби), комунікативну культуру (цінності–відносини), світоглядну культуру, культуру життєвих смислів, перспектив і пріоритетів (цінності – цілі) [23].

У межах праксіологічного (діяльнісного) аспекту професійно-педагогічна підготовка вчителя школи першого ступеня передбачає оптимальне поєднання фундаментальних і практичних знань, спрямованість освітнього процесу не тільки на засвоєння знань, але й розвиток гнучкого мислення, вироблення рефлексивних, комунікативних, реалізаційних здібностей майбутніх учителів як засобу розв'язання практичних завдань, знайомства з сучасними педагогічними технологіями. У цьому контексті процес професійної підготовки майбутнього вчителя-початківця розглядається нами з урахуванням особистісних позицій його учасників, їх суб'єктивної активності, а результати готовності до професійної мобільності досягаються в діяльності. При цьому професійно-педагогічна діяльність може бути визначена як метадіяльність, оскільки зміст підготовки студента – майбутнього вчителя – виробляється у процесі спеціально організованої педагогічної практики, що є центральною ланкою в системі професійної підготовки. На цьому етапі студент опановує ту рольову поведінку, що незабаром стане визначальною у його професійній діяльності через образи «Я – вчитель», «учень», «діяльність учителя»; отримує можливість самовираження, творчості, застосування своїх здібностей, експериментування, дослідницького підходу до своєї діяльності та розвитку особистості.

Методологічними засадами дослідження слугували також психолого-педагогічні концептуальні положення щодо єдності діяльності й свідомості у розвитку особистості, взаємозв'язку теорії й практики у процесі пізнання, природи професійно-педагогічної діяльності вчителя, закономірностей її розгортання. При цьому ми керувалися провідними положеннями психологічних досліджень: жодне явище не може бути адекватно сприйняте (зрозуміле) без урахування його особистісної зумовленості; в діяльності, як підкреслює О.Леонт'єв, «відбувається перехід об'єкта в його суб'єктивну форму, в образ; водночас ... перехід діяльності в її об'єктивні результати, в її

продукти. Взята з цього боку, діяльність виступає як процес, у якому здійснюються взаємопереходи між полюсами «суб'єкт-об'єкт» [239, с.81]. У контексті системної методології «діяльність є специфічною людською формою активного ставлення до навколишнього світу, зміст якої – доцільна зміна і перетворення світу на основі засвоєння і розвитку наявних форм культури (Е.Юдін). У поєднанні з системним діяльнісний підхід набуває більшої ефективності, методологічно посилюється, коли «системні принципи застосовуються для побудови предметних конструкцій, пов'язаних із вивченням діяльності, тобто коли «системність виконує функцію пояснювального принципа щодо діяльності як предмета вивчення» [456].

Крізь призму вищевикладеного методологічною домінантою дослідження визначена сукупність таких підходів, як: системний, синергетичний, особистісно орієнтований, аксіологічний, акмеологічний, антропологічний, компетентнісний, діяльнісний. Вони є загально визначеними методологічними принципами педагогічних досліджень, що дозволяють обрати стратегію й тактику вирішення проблеми і водночас мають пояснювальну потужність щодо розуміння суті досліджуваного поняття – професійна мобільність майбутнього фахівця початкової освіти. Проте саме компетентнісний підхід дозволяє на рівні загального побачити специфічне. З огляду на це, концептуальне бачення підходів до розв'язання окресленої проблеми потребує аналізу тих досліджень, у яких розкриваються питання підготовки фахівців у галузі початкової освіти, що є конструктивними в аспекті нашого дослідження (В.Бондар, Н.Бібік, І.Богданова, Ю.Вавилов, М.Вашуленко, Н.Кічук, Н.Кузьміна, Я.Кодлюк, О.Савченко, В.Сластьонін, Л.Хомич, Л.Хоружа та ін.).

Стосовно специфіки професії вчителя початкових класів, потрібно мати на увазі, що: по-перше, та чи інша специфіка повинна обов'язково бути; по-друге, ця специфіка існує в єдності з загальним. Відтак, як стверджує Ю.Вавилов, у педагогічній діяльності, спілкуванні, структурі професійно важливих якостей особистості вчителя початкових класів, з одного боку наявні загальнопедагогічні (загальнонавчальські) властивості, а з іншого – їх

характеризує певна специфіка, що вирізняє цього фахівця з-поміж педагогів інших спеціальностей [76]. Зокрема, науковець виділяє такі професійно важливі якості вчителя школи першого ступеня: спрямованість на педагогічну роботу саме з молодшими школярами; знання вікових та індивідуальних особливостей, можливостей і резервів їхнього розвитку; вміння викладати навчальний матеріал у доступній для учнів формі; яскраве, образне мислення; вміння спілкуватися з учнями молодшого шкільного віку, з урахуванням і підтримкою їхньої безпосередності, емоційності; педагогічна пильність, спостережливість; емпатія, особлива турбота і доброта, материнська ласка у ставленні до учнів; схильність до ігрових методів навчання тощо. На думку Ю.Вавилова, до необхідних особистісних якостей учителя початкових класів належать також: адекватність самооцінки і рівня досягнень; певний оптимум тривожності, що забезпечує інтелектуальну активність учителя; цілеспрямованість.

У контексті дослідження конструктивною є наукова позиція дослідника щодо пріоритетної ролі соціальних чинників, які зумовлюють специфіку професії вчителя початкових класів, зокрема таких, як: еталонні (нормативні) суспільні вимоги, системи освіти саме до першого вчителя; його відповідна професійна підготовка, багатoproфільність спеціальності; запити й настанови дітей щодо першого вчителя; особливості навчально-виховного процесу в початковій школі. Ми підтримуємо умотивований висновок науковця, що специфіка не дається у готовому вигляді і не є випадковою: вона закономірний результат диференціації спеціальної підготовки, цілеспрямованого розвитку, особливого виду праці; результат різного індивідуального виховання і досвіду, що також закономірно приводить одних до професії вчителя початкових класів, других – до інших спеціальностей (фаху, спеціалізації).

Відзначаємо вдалою спробу Ю.Вавилова [76] науково обґрунтувати специфіку підготовки вчителя початкових класів у вищих навчальних закладах. Проте вважаємо, що наведені дослідником дані за своїм змістом не виходять за межі відомих і ґрунтовно висвітлених іншими науковцями

загальних положень щодо особистості вчителя, структури його особистісно-професійної діяльності, цілей та змісту підготовки до неї. Вочевидь, специфіка професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів, що об'єктивно зумовлює особливості його підготовки, залишилась недостатньо розкритою.

Зауважимо, що система психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів досліджена Л.Хомич [437]. Науковець, враховуючи особливості професійної діяльності вчителя початкових класів, пов'язаних із багатопредметністю викладання, потребами вирішувати різнобічні завдання з навчання, виховання й розвитку учнів, використанням різних методик організації навчального процесу, пропонує систему, що базується на міжпредметних зв'язках дисциплін психологічного, педагогічного й методичного циклу, послідовного включення студентів у самостійну практичну і науково-дослідну роботу, що передбачає органічне поєднання теоретичних знань із прикладними вміннями організації навчально-виховного процесу в початковій школі.

Гуманітаризація освіти вимагає переходу загальноосвітньої, і зокрема початкової школи, від інформаційної до розвивально-діяльнісної моделі навчання. Ефективність такої моделі передбачає відмову від механічного засвоєння навчального матеріалу, традиційного інформаційно-пояснювального підходу, орієнтованого на передачу готових знань, що уможливило реалізацію головної мети школи – формування конкурентноспроможної особистості, котра має внутрішню спрямованість «Я можу вчитися» та мотивацію «Я хочу вчитися». І саме вчитель початкових класів закладає основи формування такої особистості, оскільки, як образно висловився Ш.Амонашвілі, він – особливий учитель, що, вочевидь, підкреслює специфічність професії вчителя школи першого ступеня.

Функціонування чотирирічної початкової школи, якісно нової за цілями, змістом і методичним забезпеченням, об'єктивно зумовлює впровадження нових освітніх технологій. У зв'язку з цим перед педагогічною освітою виникла гостра потреба підготовки майбутнього вчителя початкової школи до

професійного використання інноваційних технологій. Додамо, що актуальність означеної проблеми посилюється особистісно орієнтованою спрямованістю означених технологій, забезпеченням багатоваріантності способів досягнення результату, умінням учителя організувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердженням усіма засобами цінності емоційного благополуччя дітей та їхнього позитивного ставлення до навколишнього світу. Небезпідставною в цьому контексті є позиція І.Зимньої, що саме вчитель школи першого ступеня найвищою мірою характеризується специфікою професійно-предметних, особистісних і комунікативних (інтерактивних) якостей у їх сукупності порівняно з учителем іншого (середнього і старшого) ступенів навчання. Такий пріоритет учителя початкової школи зумовлений передусім відповідальністю перед віковими особливостями учнів, урахування яких є обов'язковим і необхідним як ні в якій іншій ситуації навчання; він зумовлений метою і змістом виховуючого та розвивального навчання [145, с.81], спрямованого на оволодіння системою нових знань (наявність не їх максимуму, а мобільності).

Слушним нам видається твердження І. Жерносека про те, що «зміни у змісті та структурі загальної середньої, і зокрема початкової, освіти ... потребують розв'язання проблеми підготовки вчителя, який ...є суб'єктом особистісного і професійного зростання, вміє досягти нових педагогічних цілей» [134, с.7]. На нашу думку, на етапі освоєння нових освітніх технологій модернізація підготовки майбутнього фахівця початкової освіти (з урахуванням водночас вимог державних стандартів і усталених традицій) можлива у двох таких напрямках:

- 1) розширення інтердисциплінарних зв'язків у спеціальній підготовці вчителя;
- 2) введення спецкурсів, спецсемінарів, факультативів, спеціально орієнтованих на укрупнення інтерблокових та інтердисциплінарних зв'язків.



В умовах навчання у ВНЗ, різнорівневої підготовки фахівців (бакалавр – магістр) це можуть бути не просто нові курси, а інтегровані чи нові види, форми професійної підготовки.

В аспекті дослідження кризь призму вищесказаного відзначимо, що інтегративний підхід до підготовки вчителів початкових класів становить значний науковий інтерес. Зокрема, з позицій багатопредметності навчального процесу в початковій школі його досліджував С.Самсиков, маючи на меті розробку технології навчання учителів початкових класів, спрямованої на формування у них уміння самостійно проектувати власну методичну систему навчання і виховання учнів [379]. Автор зробив припущення щодо можливості комплексного забезпечення покращення якості фахової підготовки майбутнього вчителя (поглиблення фундаментальних знань, підвищення професійної спрямованості навчання, формування педагогічного мислення) шляхом організації навчального процесу на основі виявлення його інтеграційної суті; скорегованості послідовності вивчення і структури курсів загальнокультурного та наочного блоків; застосування ефективних методів, форм і засобів розвивального навчання. Достатньо аргументованим вважаємо висновок науковця, що на факультетах підготовки вчителів початкових класів необхідна спеціальна організаційно-методична система інтегративного навчання, гносеологічною базою якого є діалектична логіка і системно-структурний метод пізнання, психологічною основою – навчання діяльності, дидактичною – концепція розвивального навчання. Заслуговує уваги пропозиція С.Самсикова щодо організації навчання майбутніх учителів початкових класів на основі принципу інтеграції, що реалізується у конструктивно-операційній технології проектування навчального процесу [379].

При цьому важливо, щоб майбутній педагог був готовий відчувати будь-які зміни ситуацій, умів обґрунтувати спрямованість змін й активно реагувати на них. Тобто готовність до прояву мобільності, як відзначає Е.Гусинський, обумовлена позитивними змінами особистісно-професійної позиції, що

визначаються розвиненою самосвідомістю, культурою внутрішнього управління, пріоритетами, природними здібностями і схильностями [111].

Крізь призму вищевикладеного готовність майбутнього педагога, зокрема школи першого ступеня, до професійної мобільності ми визначаємо як інтегративне динамічне новоутворення у структурі особистості вчителя, що актуалізує його потенційні можливості, відображає відкритість до змін, ступінь усвідомлення сутності мобільності, виявляється у гнучкості мислення й діяльності (аналітичному способі мислення, адекватній оцінці ситуації, співвіднесенні її зі своїми потребами і можливостями, ціннісними настановами і мотивами професійного саморозвитку), умінні прогнозувати й робити усвідомлений вибір. Така готовність зумовлює сукупність рис та характеристик як самої діяльності, так і її суб'єкта.

На основі аналізу ідей, у яких сфокусовані філософсько-соціологічні, психологічні, історико-педагогічні аспекти поняття «мобільність», видається можливим визначити провідні параметри педагогічної сутності професійної мобільності як однієї з ключових компетенцій педагога, особистісно-професійної характеристики вчителя школи першого ступеня, важливої ознаки пізнавальної самостійності вчителя у діяльності, спрямованої на розвиток інтелектуальної ініціативи вихованців, передумови і водночас результату вияву творчої індивідуальності фахівця.

При цьому процес формування мобільного фахівця передбачає організацію певного «поля можливостей» [263], освітньо-виховного середовища, життєдіяльності, що орієнтують майбутнього спеціаліста на різноплановість вибору самопрояву, статусного росту, професійного розвитку, швидкої орієнтації (адаптованості), прагнення активно змінити несприятливі ситуації.

У такому контексті видається слушною і важливою для дослідження ідея, розвинута С.Рубінштейном: «включаючись» у ситуацію, людина змінює її, змінюється сама і тим самим «виходить за її межі» [368, с.308]. Вочевидь, ці

зміни людини є джерелом нових змін, її активного самопрояву, успішності виконання роботи, визнання результатів, професійного зростання.

Зауважимо, саме освітній процес ВНЗ надає можливість: реалізації інтеграції й диференціації змісту навчання, технології формування професійної мобільності, змістове навантаження якої складає педагогічне спілкування у підсистемах «студент-студент», «студент-викладач», «студент-учень»; стимулювання квазіпрофесійної діяльності майбутніх учителів, актуалізацію міжпредметних зв'язків, органічно поєднуючи теоретичну і практичну складові фахової підготовки, підґрунтям якої є діагностувальна (моніторингова) основа.

Під моніторингом у сучасній педагогічній науці здебільшого прийнято розуміти «постійне спостереження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату; комплекс процедур зі спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта і спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів розвитку об'єкта» [380]; «діагностику, оцінку й прогнозування стану педагогічного процесу, а також відстеження його ходу, результатів, перспектив розвитку [410, с.258].

У системі формування професійної мобільності вихідною системоутворювальною домінантою, за допомогою якої здійснюються всі наступні системні побудови є: навчальний матеріал, систематизований на основі контекстного підходу, і ступінь розвитку особистісних якостей та професійно важливих компетенцій студентів. Управління в цій системі йде від викладача, що обирає способи найбільш ефективної подачі навчального матеріалу, здійснюючи особистісно орієнтований підхід до навчання і формування компонентів професійної мобільності майбутнього педагога. Така концепція забезпечує майбутнього педагога не тільки теоретичними знаннями з предметної галузі, але й знаннями про самі системи, їх компоненти, озброює викладача і студента технологіями, що дозволяють реалізувати цілі й здійснювати рефлексію діяльності, власного розвитку як студента, так і викладача. У ній закладена головна ідея, що узгоджується з вимогами щодо

професії вчителя школи першого ступеня– неперервне вдосконалення його майстерності і духовного розвитку. При цьому першорядного значення набуває виявлення вихідних засад формування професійної мобільності майбутнього педагога на допрофесійному та основному етапі фахової підготовки; з'ясування динаміки в якісних характеристиках професійної мобільності як системостворювальної особистісно-професійної якості вчителя школи першого ступеня через структурно-компонентний аналіз досліджуваного поняття, визначення критеріїв, показників та ступенів сформованості професійної мобільності майбутнього педагога в умовах, що забезпечують процес формування цієї готовності в логіці підсистеми «бакалавр – магістр», розкриття реального стану сформованості якостей професійно мобільного вчителя початкової школи.

Поглибленому уявленню про досліджуваний процес сприяє теоретичне моделювання, що віддзеркалює знання про те, що повинно бути сформоване. Через зіставлення спроектованого з очікуваним результатом експериментальна модель кваліфікується як педагогічна система та усвідомлюється пошук шляхів її вдосконалення.

### **Висновки з першого розділу**

Аналіз наукового фонду з проблеми дозволяє констатувати, що професійна мобільність досліджена більше в суспільних науках, менше – у педагогіці, особливо стосовно вчителя початкових класів. Виявлена необхідність формування досліджуваної якості зумовлена зовнішніми (реформування системи освіти, інтеграція України в європейський освітній процес, зміна парадигми професійної освіти) і внутрішніми (специфіка професійно-педагогічної діяльності вчителя, зокрема школи першого ступеня) детермінантами.

У дослідженні підхід до визначення поняття «професійна мобільність» має інтегративний характер. Наявні джерела дозволили з'ясувати з одного боку – глибинність та широту трактування ключової категорії, з іншого – неоднозначність, різноманітність наукових позицій. Означене дає підстави узагальнити, що поняття професійна мобільність – складне, багатогранне як за структурою, так і за функціональним призначенням, видовим розмаїттям.

Ми розглядаємо професійну мобільність у цілісному системному взаємозв'язку особистісного, професійного та суспільного поля в контексті динаміки й діалектики професійної педагогічної діяльності, ціннісної спрямованості підготовки висококваліфікованого вчителя. Водночас констатуємо недостатність вивчення процесуальної сторони формування професійної мобільності вчителя початкових класів, нерозробленість технологій підготовки такого фахівця в освітньому середовищі ВНЗ.

На основі аналізу різних підходів до суті феномена «мобільність» визначено провідні параметри педагогічної характеристики професійної мобільності як однієї з ключових компетенцій педагога, особистісно-професійної якості вчителя школи першого ступеня, важливої ознаки його пізнавальної самостійності у діяльності, спрямованої на розвиток інтелектуальної ініціативи вихованців, передумови і водночас результату вияву творчої індивідуальності фахівця.

Обґрунтовано провідну ідею концепції дослідження, яка полягає у розгляді професійної мобільності як особистісно-професійної якості вчителя початкових класів, яка може бути сформована у процесі університетської підготовки на системно-інтегративній основі. Безпосереднє підґрунтя позитивної динаміки процесу формування професійної мобільності студента складають його професійна компетентність та педагогічна культура, а опосередкований вплив мають інтерактивні технології навчання.

Здійснений теоретичний аналіз провідних наукових підходів до проблеми мобільності дозволив розглядати професійну мобільність як підґрунтя ефективного реагування особистості на «виклики» сучасного суспільства,

своєрідний особистісний ресурс, що сприяє дієвому перетворенню суспільного довкілля і самого себе в ньому; системне багаторівневе явище, що вимагає інтегрованого, міждисциплінарного вивчення; внутрішній (мотиваційно – інтелектуально – вольовий) потенціал особистості, що забезпечує гнучку орієнтацію й діяльнісне реагування в динамічних соціальних та професійних умовах відповідно до власних життєвих позицій, готовність до змін та її реалізацію у своїй життєдіяльності; детермінує професійну активність, суб'єктність, творче ставлення до професійної діяльності, особистісного розвитку.

Загальні теоретико-методологічні концепти, окреслені у першому розділі, слугують базою для подальшої розробки експериментальної моделі процесу формування професійної мобільності майбутнього педагога, зокрема школи першого ступеня, в умовах неперервної освіти як системостворювальної особистісно-професійної якості вчителя. Результати дослідження, відображені у розділі, викладено в низці публікацій автора [329, 333, 334, 339, 340, 341].

## **РОЗДІЛ II.**

### **ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК СИСТЕМОСТВОРЮВАЛЬНА ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

#### **2.1. Структурно-компонентна характеристика професійної мобільності вчителя школи першого ступеня**

Дослідження базується на загальнонауковій методології, що представлена передусім системним підходом. Відтак, це зобов'язує аналізувати феномен

«професійна мобільність учителя школи першого ступеня» як систему, що має певну структуру.

Специфіка досліджуваної особистісно-професійної якості вчителя співвідноситься з особливостями цілей та змісту його діяльності і, на наш погляд, із відкритістю новому, здатністю робити вільний вибір у процесі прийняття та реалізації самостійних рішень, із мотивацією досягнення, з рефлексією, з готовністю до самовдосконалення.

Аналіз поняття «професійна мобільність» дозволяє розглядати його як одну із сутнісних характеристик людини, що проявляється у професійній діяльності, важливу складову професіоналізму педагога, його професіоналізації – «формування позиції, інтеграції особистісних і професійних якостей у процесі виконання обов'язків», як відображення процесу «саморозвитку людини протягом життя, в межах якого відбувається становлення специфічних видів суб'єктної активності особистості на основі розвитку й структурування сукупності професійно орієнтованих характеристик, що забезпечують реалізацію функцій пізнання, спілкування і регуляції в конкретних видах діяльності та на різних етапах професійного шляху» [212, с.13 – 14].

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

У попередньому розділі (п.1.2) акцентувалося на тому, що в контексті професіоналізації майбутнього вчителя професійна мобільність є «складним

процесом взаємодії потреб, інтересів, стимулів..., настанов, ціннісних орієнтацій і мотивів. Наслідком цього є певний тип мобільної поведінки...» [127, с.56] вчителя. Сказане дає підстави стверджувати, що професійна мобільність – складне системне утворення, інтегративна якість особистості та діяльності педагога, що формується і виявляється в процесі професійної підготовки, перепідготовки, самовиховання та творчої самореалізації фахівця, тобто розуміється як можлива стратегія професіоналізації педагогічних кадрів у контексті стандартизації освіти. У зв'язку з цим нам видається цілком правомірним звернення до професіограми як стандартизованої характеристики, що віддзеркалює систему вимог, які ставить професія до людини, і зумовлюється загальноприйнятими підходами до професії вчителя взагалі, початкової школи зокрема.

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



професійної мобільності як іманентно властивої якості саме вчителя початкових класів.

Постає питання такого змісту: наскільки ці вимоги співвідносяться з поглядами сучасних фахівців відносно того, що вдалося сформулювати у ВНЗ, а чого бракує з позиції вимог професійної діяльності педагога-практика. З метою конкретизації окресленого аспекту нами була вивчена думка педагогів-стажистів початкової школи (стаж роботи – в межах 3-х років). Загальний масив респондентів становили вчителі школи першого ступеня Волині, Черкащини та м. Ульяновська (Російська Федерація), обсяг вибірки – 164 особи. З-поміж ключових питань анкети були наступні:

- 1) конкретизація якостей, яких не вистачає вчителю з позиції сучасних вимог шкільної практики (I блок професіограми); знання як змістове ядро професійної компетентності (II блок); уміння і навички як підґрунтя професійної мобільності (III блок);
- 2) спроможність оцінити ступінь готовності до професійної мобільності за такою шкалою: а) практично готовий; б) більше готовий, ніж не готовий; в) більше не готовий, ніж готовий; г) не готовий.

Аналіз набутого емпіричного матеріалу дозволяє зробити такі узагальнення: по-перше, ранжування оцінних суджень щодо якостей, яких бракує педагогу-початківцю показало, що «відкритість до новацій» як підґрунтя готовності до професійної мобільності за 10-бальною шкалою посідає друге місце після «педагогічного іміджу». Це дає підстави стверджувати, що педагоги сучасної початкової школи відчують необхідність у сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості. Додамо, оцінюючи професійні знання, вміння і навички, яких не вистачає вчителю, вони відносять ті з них, що пов'язані з компетенцією прогностичних напрямків передового педагогічного досвіду; по-друге, аналітична робота, здійснена нами в контексті виокремлення домінуючих самооцінних суджень щодо готовності до професійної мобільності, засвідчує таку картину: майже кожен п'ятий респондент визнає себе «більше готовим, ніж не готовим» (21%),

а 56% - «більше не готовим, ніж готовим» в аспекті професійної мобільності. Зазначене посилює актуальність порушеної проблеми, її практичну значущість; по-третє, попри діагностувальну цінність набутий емпіричний матеріал має певну прогностичну потужність у зв'язку з структурно-компонентною характеристикою досліджуваного феномена.

Наші спостереження щодо професійної діяльності педагогів-практиків школи першого ступеня, аналіз нормативно-правової бази її забезпечення показали також, що простір для потенційного виявлення професійної мобільності, активізації творчої діяльності, стимулювання безперервної фахової та загальної освіти, цілеспрямованого неперервного підвищення професійного рівня окреслює атестація педагогічних працівників [418] - визначення відповідності педагогічного працівника займаній посаді, рівню його кваліфікації, залежно від якого встановлюється категорія («базова»; « II категорія за посадою»; «I категорія за посадою»; «вища категорія за посадою») та присвоюється педагогічне звання («старший учитель»; «старший вихователь»; «вчитель-методист»; «викладач-методист», «вихователь-методист»; «педагог-організатор-методист»).

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

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

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

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

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

**• професійна працездатність:** володіння професійною гнучкістю і адаптивністю до зміни напрямку, змісту роботи, керівництва, оточення, умов праці тощо; прагнення до творчості; професійна відкритість щодо постійного навчання, накопичення досвіду, змін; наявність особистісно-професійного

потенціалу, креативних ресурсів: спроможність досягти необхідного і прогнозованого рівня особистісно - професійних якостей, знань, умінь;

**б) професійно важливі якості:**

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

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

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

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

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

**д) професійна компетентність** (наявність базових професійних знань, умінь, навичок, спроможність визначати й набувати необхідних (адекватних,

продуктивних) знань (навіть за межами спеціальності / кваліфікації), приймати оптимальне рішення у проблемних ситуаціях, управляти власним професійним потенціалом з метою досягнення максимальної ефективності в роботі (самореалізація у професії), «здатність до складних культуродоцільних дій, якими є набуті компетентності» [201, с. 56], професійний досвід.

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

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

Додамо, що у структурі досліджуваного феномена вищезазначені підсистеми взаємопов'язані і взаємозумовлені, взаємозалежні. Поділяючи думку науковців щодо сутнісної характеристики професійної мобільності службовців у галузі державного управління та державної служби в Україні (О.Оболенський, І.Шпекторенко, С.Хаджирадева та ін.), і трансформуючи її в русло дослідження, ми розглядаємо поняття «професійна мобільність учителя школи першого ступеня» як системно-інтегративне явище, що віддзеркалює його можливості стати мобільним у професійному відношенні завдяки тісному взаємному впливу об'єктивного (середовище, кадрова політика тощо) і суб'єктивного факторів (особистісні якості), ступінь їх результативності, досягнення [289, с.268].

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

динаміку процесів, їх адекватність реальній ситуації, водночас їх змістову і смислово спрямованість. Ця суб'єктивна змінність, на думку І.Василенка, сприяє відкритості вчителя сучасним вимогам суспільства і професії, а також полегшує протікання творчих процесів щодо самовдосконалення і конструювання нової об'єктивної реальності [77, с.34].

Вищевикладене дає підстави розглядати структуру професійної мобільності вчителя школи першого ступеня як модель (модель – це зразок, що відтворює, імітує будову та дію будь-якого об'єкта, а, відтак, використовується для отримання нових знань про об'єкт [79]). Вочевидь, модель виступає, по суті, штучною системою, котра віддзеркалює основні властивості досліджуваного об'єкта-оригінала [193]), що включає якості особистості педагога, його діяльність і процес самовдосконалення, відображає технологію набуття ним професійної компетентності, професіоналізму, можливість стати мобільною особою, активізуючи власні потенційні задатки, якості у сприятливому освітньо-виховному професійному середовищі. При цьому на рівні якостей особистості можна виділити: відкритість щодо змін, здатність до самопізнання, самокритичність, цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність. На рівні характеристик діяльності виокремлюємо такі: вміння прогнозувати, досягати успіхів, гнучкість, творчість. На рівні процесів самовдосконалення – чітке уявлення про свої можливості (ідеальні і реальні), вміння співвідносити реальну ситуацію на ринку праці зі своїми цілями, вміння мобілізувати зусилля на зміну ситуації, передбачати можливі результати, бути готовим до змін.

Принагідно зазначимо, що структурування процесів, які відбуваються в освітньо-виховному (професійному) середовищі є певною мірою ідеалізованим, оскільки умови реалізації професійного потенціалу майбутнього вчителя початкових класів повинні бути максимально сприятливими, набуваючи ознак чинника формувального впливу, поєднуючи в собі як освітні пріоритети, так і індивідуальні інтереси майбутнього фахівця в

контексті його ставлення до суспільних вимог щодо обраного фаху, до професійної діяльності в цілому.

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

- **особистісний** – системоутворювальний – проявляється у таких інтегративних характеристиках, як: особистісно-позиційне ставлення до майбутньої професійної діяльності (позитивна Я-концепція, індивідуальний імідж – «Я-імідж», професійний інтерес, ціннісні орієнтації, самоактуалізація – вищий рівень мотивації; самоактивізація); особистісно-професійні якості (адаптаційна активність, оперативність, відкритість до змін; самостійність; цілеспрямованість);
- **когнітивний**, що віддзеркалює розуміння студентами важливості процесу формування професійної мобільності вчителя школи першого ступеня, знання його особливостей; критичність мислення, усвідомлення необхідності суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що базується на дитиноцентризмі з урахуванням вікової специфіки дітей молодшого шкільного віку; можливість набуття ознак професійної мобільності, забезпечення випереджувального розвитку, вихованості (високий рівень загальної культури, професійна компетентність);
- **процесуально-поведінковий**, пов'язаний із удосконаленням умінь та навичок у галузі самопізнання, самоідентифікації (з визначеним соціальним, професійним, культурним, освітнім середовищем); рефлексія, саморефлексія; ступінь оволодіння аналітико-діагностичними, організаційно-конструктивними, прогностичними, рефлексивними вміннями; готовність до змін. Це вимагає з боку майбутнього спеціаліста реальної дії, вчинку, адекватної поведінки, вироблення професійної звички.

Конкретизуємо виокремлені компоненти професійної мобільності вчителя, зокрема школи першого ступеня, враховуючи предметну специфіку його фахової діяльності.

Передусім акцентуємо на конструктах, пов'язаних і професійно-педагогічною діяльністю вчителя початкових класів, як-от: гуманістична педагогічна взаємодія, децентрація, фундаменталізація (див. п.1.1), що враховуються нами при структурно-компонентній характеристиці досліджуваної якості в такому контексті:

- гуманістична педагогічна взаємодія – особистісно орієнтована, діалогічна, індивідуалізована з позицій першого вчителя (безпосереднє, емоційне, лагідне спілкування, виявлення інтересу і любові до дітей; розумова активність, довірлива взаємна відкритість, самостійність мислення і дії);

- децентрація вчителя (здатність зайняти позицію учня – партнера у суб'єкт-суб'єктній взаємодії, координувати її зі своєю власною позицією – пізнавальною, емоційною, поведінковою – , що зумовлює зміну перспективи – здатність учителя усвідомлено актуалізувати механізми децентрації через динамічність, гнучкість, оперативність);

- фундаменталізація знань, умінь, навичок учителя-класовода, пов'язана з багатопредметністю викладання, що посилює вимоги до загальнонаукової і професійної компетентності майбутнього фахівця, творчого набуття нових видів діяльності, відкритості до змін, перебудови стереотипів; в умовах багатопредметності викладання вчитель школи першого ступеня повинен володіти сформованою здатністю на доступному рівні інтегрувати ідеї з різних галузей науки, оперувати міждисциплінарними категоріями, що потребує не тільки фундаментальних предметних знань, а й загальнометодологічних уявлень;

- розвивально-діяльнісний характер навчання – основа формування конкурентноспроможної особистості учня, що має внутрішню спрямованість «я можу вчитися» та мотивацію «я хочу вчитися».



Щодо *особистісного компонента* професійної мобільності, акцентуємо на необхідності формування особистісно-позиційного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності, мотиваційної цілеспрямованості, позитивної «Я-концепції» як важливої складової професійної мобільності, домінантою якої є індивідуальний імідж (Я-імідж), що характеризується як складне утворення, «емоційно забарвлений стереотип сприйняття образу педагога у свідомості вихованців, колег, соціального оточення, в масовій свідомості» (А.Калюжний), тобто те, як учитель презентує себе, без чого неможливо досягти успіхів у будь-якій, і зокрема, вчительській діяльності.

Принагідно зазначимо, що імідж, на думку А.Кононенко, розглядається «як результат образно-символьної маніфестації індивідуальної психосоціальної активності, яка є нормативно-ритуальною системою відтворення самої можливості співіснування», зокрема в умовах міжособистісної взаємодії». Це загальний компенсувальний механізм особистості, орієнтованої на діяльність; він є фундаментальною морфемою» (формувальний компонент) психосоціальної активності [204, с.24]. Тобто імідж – це мистецтво самопрезентації, без якої не досягти успіхів у будь-якій професійній діяльності. При формуванні індивідуального іміджу необхідно враховувати, що компенсувати складність ситуацій співіснування, міжособистісної взаємодії здатні такі особистісні утворення, як гнучкість, самодостатність, толерантність.

Зауважимо, індивідуальний імідж педагога, по суті, є проекцією його особистості, що функціонує в процесі соціальних комунікацій, де в зашифрованому вигляді відображені основні психічні процеси (рівень тривожності, рефлексорного копіювання, емоції тощо, причому такий шифр виявляє себе у вигляді символів на рівні елементарних зовнішніх проявів: постава, мова, міміка, інтонації, тембр голосу тощо) [231]. Специфіка такого іміджу полягає, на думку З.Курлянд і С.Єрмакової, «в умінні розмірковувати й діяти в міжособистісному просторі, прогнозуючи реакції з боку інших людей, зіставляючи свої дії з цими реакціями» [231, с.52].

Додамо, що в основі індивідуального іміджу проявляються деякі стійкі комунікативні настанови очікування й вимоги до вчителя у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії у відповідній професійній ситуації, що в цілому властиве колективній свідомості, і визначається основними характеристиками комунікативного стилю педагога (комунікабельність, динамічність, емоційна стійкість, виразність). Водночас означені характеристики дозволяють окреслити стратегії щодо створення власного іміджу:

- наявність позитивної комунікативної настанови під час спілкування (координація та гармонізація інтересів суб'єктів спілкування);
- формування впевненості в собі (емоційна стійкість);
- активність і емоційна виразність;
- діловитість і контроль над власним «Я».

Отже, стає очевидним, що створення індивідуального іміджу - це не тільки процес, але й результат професійної діяльності конкурентноспроможної, мобільної особистості.

Конструктивною в аспекті нашого дослідження вважаємо позицію З.Курлянд і С.Єрмакової щодо становлення індивідуального іміджу вчителя – складової його позитивної «Я-концепції», де «позитивний Я-образ – це те, що вчитель сам думає про себе, стрижнем чого виступає самоповага; Я-реальне - те, ким є вчитель насправді (воно багато в чому залежить від оцінки довколишніх); Я-імідж – це Я-зовнішнє – самовираження» [231]. При цьому рушійною силою професійного зростання є оцінка відповідності між «Я-образом», «Я-реальним», «Я-зовнішнім» на шляху до «Я-ідеального» - того, що береться вчителем за взірець, до чого він прагне у професійному саморозвитку, самоутвердженні, як вибір оптимального поведінкового рішення – конструктивний шлях мобільної особистості, формування «образу себе-як-професіонала» (І.Бех).

Зауважимо, поведінка залежить від ракурсу індивідуального (суб'єктивного) сприйняття. Щодо вчителя початкових класів, як показує досвід, його вплив на учнів починається після першого візуального знайомства

і пов'язаний із комплексом взаємопов'язаних елементів зовнішності (міміка, жести, культура й техніка мовлення, рухи, постава, вираз обличчя, одяг тощо), проте не обмежується ним, оскільки для учнів перший учитель – ідеал, зразок для наслідування в усьому. Це стимулює прагнення вчителя до втілення в собі суспільного ідеалу, що зумовлюється необхідністю гармонійного самовдосконалення, досягнення професійної, інтелектуальної довершеності (досконала, неповторна особистість – суспільний ідеал вчителя). Водночас цей процес нерозривно пов'язаний із формуванням власного позитивного іміджу педагога, оволодіння технологією іміджування. У цьому контексті Я-імідж учителя безпосередньо стосується його професійної компетенції, є суттєвим показником індивідуальної педагогічної майстерності.

За такого підходу правомірно розглядати індивідуальний імідж учителя початкових класів як складну цілісну систему, компонентами якої є «Я-зовнішнє» (зовнішній вигляд) і «Я-внутрішнє» (володіння культурою педагогічного спілкування, здатність до самопізнання, самокритичність, раціональна поведінка у непередбачуваних ситуаціях).

Суттєвою для нас є позиція, згідно якої в основі індивідуального іміджу («Я-внутрішнє») проявляються деякі стійкі комунікативні настанови очікування і вимоги до вчителя під час взаємодії (комунікабельність, динамізм) у відповідній професійній ситуації, що підсилюються дією таких факторів: упевненість у собі; активність і емоційна виразність; діловитість і контроль над власним «Я» [231, с.57].

Існує думка [229; 231; 253; 266], що системно-інтегративна єдність означених складових «Я-іміджу» зумовлює професійний саморозвиток як безперервний процес самопроекування особистості педагога через самовизначення, самовираження та самореалізацію (Ф.Тейлор, Є.Мейо, Ф.Ротлісберг та ін.).

Зауважимо, мобільність учителя школи першого ступеня проявляється при цьому в його творчому самовираженні як цілісної особистості, як самопрезентація (учням, батькам, колегам), взаємодія, співтворчість із

вихованцями та соціумом у цілому (через конструктивно-створювальну, креативну діяльність у професії і житті). Творче самовизначення педагога – це, за твердженням А.Косогової, «синтез його творчої виявленості ззовні та розв'язання непередбачуваних завдань із одночасною спрямованістю виконуваних дій на самостворення, самобудову свого «Я» як самоцінності» [206].

Ми поділяємо думку науковців [229, 231] щодо пріоритетної ролі спрямованості, компетентності та гнучкості як інтегративних характеристик індивідуального іміджу конкурентноспроможної і водночас мобільної особистості, складових позитивної «Я-концепції», що детермінують особистісно-професійний розвиток педагога.

Пояснимо виокремлені ознаки в руслі досліджуваної проблеми.

Спрямованість особистості трактується в науковій літературі як інтегративна якість, яка визначає сукупність стійких мотивів, що зорієнтовують її життєдіяльність [19; 65; 239; 368]. Мотивація впливає на людину як на ціле, а не на окремі аспекти її поведінки, діяльності. Відомо, що вона ґрунтується на мотивах – конкретних прагненнях, спонуках, причинах дій особистості [90], зумовлює ставлення особистості до певного виду діяльності, визначає її спрямування. За такого підходу вважаємо за доцільне зупинитися детальніше на з'ясуванні (і розмежуванні) змісту понять «мотив», «мотивація», «мотиваційна сфера», «спрямованість особистості».

Розробка проблеми мотивації в сучасній теоретичній думці пов'язана передусім із аналізом джерел активізації людини, спонукальних сил її діяльності, поведінки, з пошуком відповіді на запитання, що спонукає людину до діяльності, який її мотив, заради чого вона її здійснює. «Коли люди спілкуються один із одним, то перш за все виникає питання про мотиви, спонукування, які штовхнули їх на такий контакт із іншими людьми, а також цілі, які більш-менш усвідомлено вони ставлять перед собою» [188, с.189].

Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлює багатогранність у розумінні її суті, природи, структури вивчення (К.Платонов,

С.Рубінштейн, О.Леонтьєв, Є.Льїн та ін.). Зауважимо, що в сучасній психології саме визначення поняття «мотив» є певною науковою проблемою. Зокрема, одні під мотивом розуміють психічне явище, що є спонуканням до дії (К.Платонов), інші – усвідомлену причину, яка лежить в основі вибору дій і вчинків особистості. Вважають також, як зазначає А.Реан, що мотив – це те, що, відображаючись у голові людини, спонукає до діяльності, спрямовує її на задоволення певної потреби. При цьому підкреслюють, що в якості мотиву виступає не сама потреба, а предмет потреби (О.Леонтьєв). Тобто мотив – це внутрішня спонука особистості до того чи іншого виду активності (діяльність, спілкування, поведінка), що пов'язана із задоволенням певної потреби [358, с.146–147]. Серед базових потреб, сформульованих відомим американським психологом А. Маслоу, в позитивній теорії мотивації, в контексті дослідження ми виокремлюємо потреби у визнанні, в самоактуалізації та у пізнанні і розумінні.

Потреба у визнанні включає в себе як бажання й прагнення, пов'язані з поняттям «досягнення» (зростання особистісної значущості, впевненості, самоповаги), так і досягнення поваги інших (визнання, статус, престиж). Задоволення цієї потреби викликає почуття впевненості в собі, власної необхідності і корисності в цьому світі, особистої значущості.

Потреба в самоактуалізації розглядається як прагнення до ідентичності: людина зобов'язана бути тим, ким вона може бути, актуалізуючи закладені в ній потенції; людина відчуває, що вона має відповідати власній природі.

Потреба в пізнанні й розумінні (когнітивна потреба) належить до базових потреб людини, оскільки пов'язана з прагненням до істини, до непізнаного, тобто до набуття нової інформації, але водночас і до розуміння, систематизації, аналізу фактів та виявлення взаємозв'язків між ними, до побудови певної упорядкованої системи цінностей.

У професійному розвитку провідну роль відіграє мотивація. Принагідно зазначимо, що у розумінні і визначенні мотивації більшість психологів виходять із положення про єдність динамічно-енергетичного та змістовно-

сміслового її боків, відзначаючи, що мотивація є рухомою силою людської поведінки і займає провідне місце в структурі особистості як система мотивів, сукупність загально психологічних чинників, що детермінують поведінку й діяльність людини [66].

Суттєвою нам видається дослідницька позиція Є. Ільїна, який вважає, що «мотивація і мотив завжди внутрішньо зумовлені», оскільки «мотивація – це динамічний процес формування мотиву (як основи вчинку)» [160, с.76–68]. Розглядаючи мотиваційну сферу як складний психологічний компонент у структурі особистості науковець зазначає, що мотиваційна сфера впливає на характер спрямованості особистості. При цьому спрямованість особистості розглядається як сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості. Але водночас психологи розмежовують поняття «мотиваційна сфера» і «спрямованість особистості». Так, спрямованість особистості пов'язують із домінуючими потребами та інтересами, а під мотиваційною сферою розуміють усю сукупність мотиваційних утворень: диспозицій мотивів, потреб і цілей, інтересів, настанов, бажань [159]. Тобто мотиваційна сфера включає в себе всі вищезазвані види мотиваційних утворень, а не є одним із них. Однак між мотивами і властивостями особистості існує взаємозалежність, підтверджена свого часу С.Рубінштейном: «Мотив – це генералізована риса характеру» [368].

Поняття «мотиваційна сфера», за Л.Виготським, включає афектну і волюву сфери особистості, переживання задоволення, потреби. Значущим у плані конкретизації змісту означеного поняття нам видається твердження Л.Божович, за яким мотиваційна сфера розуміється як стрижень особистості, до якого відносяться і такі її властивості, як спрямованість, ціннісні орієнтації, настанови, соціальні очікування, домагання та інші соціально-психологічні характеристики [64]. Причому саме ціннісні орієнтації як головні особистісні утворення засвідчують свідоме ставлення людини до соціальної дійсності і, власне, визначають широку мотивацію її поведінки, впливають на всі аспекти її діяльності.

На підтримку думки І.Пан, зазначимо, що «поділ мотивів на провідні (домінантні) й ситуативні (мотиви-стимули), зовнішні і внутрішні дозволяє з більшою мірою вірогідності передбачити, що як для майбутніх учителів навчання, так і для працюючих учителів їх діяльність протікають як ланцюг ситуацій... При цьому мета діяльності і мотив співпадають» [300, с.39].

Крізь призму сказаного цілком правомірно розглядати мотив як стійку, внутрішню психологічну причину поведінки людини, її вчинків, а мотивацію відповідно як динамічний процес фізіологічного і психологічного управління поведінкою людини, що визначає її спрямованість, організованість, активність, стійкість.

У контексті означеного напрямку дослідження доцільним є розведення термінів «мотивація ефективності», «мотивація досягнення», «мотивація поведінки», «мотивація особистості», «спрямованість особистості», які певною мірою взаємозумовлені.

Термін «мотивація ефективності» був уведений Р.Уайтом і використаний Є.Ільїним для характеристики мотиваційних властивостей особистості. Аналізуючи їх, він доводить, що цей вид мотивації властивий тим людям, які прагнуть до високої майстерності, оскільки людина активна тому, що відчуває потребу в ефективності своїх дій, які призводять до задоволення цієї потреби. Внаслідок цього виникає почуття компетентності, яке супроводжується переживанням радощів і задоволення [159]. Якщо керуватися цією науковою позицією, то цілком правомірно стверджувати, що мотивація ефективності в цілому повинна входити в якості базового компонента процесу формування мотивації професійної діяльності майбутнього мобільного спеціаліста.

Нам імпонує твердження Х.Хекхаузена, що «мотивація досягнення може бути визначена як спроба збільшити чи зберегти максимально високими здібності людини до всіх видів діяльності, до яких може бути застосований критерій успішності і де виконання подібної діяльності може, відповідно, привести чи до успіху, чи до невдачі» [344, с.310].

Мотивація досягнення розуміється в площині спрямування на певний кінцевий результат, який можливий завдяки власним здібностям людини, тобто за своєю суттю ця мотивація орієнтована на мету. При цьому, як слушно зауважує науковець, «вона підштовхує людину до природного результату завдяки чіткій послідовності серії дій, ...спеціальної форми активності» (цільова активність), що є істотним у контексті досліджуваної проблеми. Додамо, що для мотивації досягнення характерним є постійний перегляд цілей, тому планування є необхідною умовою забезпечення впорядкованої послідовності і функціональної організації «ланцюга дій» [349, с.312].

Зазначимо, що термін «мотивація поведінки» використовується як у вузькому, так і в широкому смислах. У вузькому розумінні, на думку Н.Якобсона, це мотивація конкретних форм поведінки людини. У широкому значенні під мотивацією поведінки мають на увазі сукупність тих психологічних моментів, які визначаються поведінкою людини в цілому [458, с.12].

З цим поглядом солідарні також В.Ковальов та С.Рубінштейн, які під мотивацією розуміють систему різноманітних чинників, що детермінують поведінку і діяльність людини. Із суспільною природою мотивації людської діяльності пов'язаний вплив суспільних норм, самооцінка й оцінка оточуючих. При цьому підкреслимо, що поняття «мотив» розглядається як загальне поняття мотиваційної сфери. Додамо також, що поняття «мотивація» є «тим складним механізмом співвідношення особистістю зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки, який визначає виникнення та напрям, а так само, способи здійснення конкретних форм діяльності» [368, с.205].

Мотивація особистості вчителя, як відзначає А.Маркова, зумовлена її спрямованістю, що включає ціннісні орієнтації, мотиви, цілі, ідеали. Спрямованість особистості визначає систему базових відносин педагога до світу і самого себе, смислову єдність його поведінки й діяльності, забезпечує стійкість особистості, дозволяє протидіяти небажаним зовнішнім і внутрішнім впливам, є основою саморозвитку і професіоналізму [260, с.41].



Аспекти спрямованості мобільної особистості вчителя школи першого ступеня передбачають :

- спрямованість на дитину, що асоціюється з довірою, повагою, інтересом до неї (гуманістична, суб'єкт-суб'єктна взаємодія);
- спрямованість учителя на себе, яка пов'язана з потребою у самовдосконаленні і самореалізації у професійній сфері;
- спрямованість на предметну специфіку праці вчителя (зміст діяльності).

Зауважимо, педагогічна спрямованість професійно мобільного учителя початкових класів на дитину має на меті вироблення в учня мотивації учіння, пізнання навколишнього світу, людей, самого себе. Вона передбачає турботу, любов, інтерес до дитини, сприяння розвитку її особистості та максимальної самоактуалізації індивідуальності як учня, так і вчителя. Така специфічна спрямованість сучасного учителя початкової школи, за твердженням Т.Сорокіної, проявляється передусім: в особливостях гуманістичного педагогічного світогляду, що дозволяє здійснювати організацію й управління життєдіяльністю системи «педагогічного простору для молодших школярів», яка включає в себе: взаємодію вчителя і дитячого колективу, організацію спілкування з батьками і власне професійне самовдосконалення; у системі професійних інтегративних знань і умінь, що реалізуються через гнучке педагогічне мислення вчителя, стрижнем якої, на думку науковця, є психологічні знання, які «утримують у собі» основне смислове навантаження всього процесу підготовки майбутнього вчителя початкових класів і подальшого професійного самовдосконалення, оскільки тільки мовою психологічних категорій можна усвідомити, що відбувається з дитиною внаслідок впливу предметного навчального змісту, а також, які форми професійної підготовки має продемонструвати при цьому вчитель; діагностувально-управлінській діяльності (професійні дії): аналітичні, що дозволяють педагогу засобами навчального змісту діагностувати особливості розвитку молодших школярів у процесі учіння; проектувальні, за допомогою яких він здійснює проєкцію можливих варіантів дитячого розвитку під

впливом спільних навчаючих дій із батьками; прогностичні, які дозволяють учителеві створювати перспективні програми дитячого розвитку (розвивальні цілі) в процесі навчання, а також програми власного самовдосконалення [407].

У контексті означених параметрів спрямованості особливо акцентуємо на гуманістичному світогляді педагога-класовода, що, на думку Ю.Аннушкіна, практично виражається через такі особистісні якості, як відкритість моделі світу, позитивна Я-концепція, розвинута емпатія, довіра своїй інтуїції, креативність, прагнення до духовного розвитку, гнучкість мислительних процесів [27].

Наша позиція у цьому питанні співпадає з думкою М.Пазюкової [298], що тільки гуманістично орієнтований учитель, і передусім школи першого ступеня, може сприяти розвитку особистості, яка є активно дієздатною в умовах постійно змінної ситуації, володіє адаптаційною мобільністю і, що найголовніше, виховати динамічну особистість, відповідальну за свої дії, вчинки. Отже, провідною умовою розвитку професійної спрямованості мобільної особистості вчителя визначаємо усвідомлення домінантного мотиву власної поведінки, діяльності, спілкування і, за необхідності, його зміни.

Істотною характеристикою індивідуального іміджу вчителя є компетентність особистості, що трактується [231] як динамічна, процесуальна компонента його професійної підготовки, ознака професійного росту, професійних змін, як мотиваційних, так і діяльнісних. Таке витлумачення вочевидь віддзеркалює сутнісний зміст компетентності професійно мобільного педагога. Щодо вчителя початкових класів подане трактування базується на концептуальному усвідомленні ним своїх педагогічних можливостей, особливостей дитячої групи, перспектив її розвитку, своєрідності соціуму, яке визначає професійну гнучкість педагога у підборі (а не копіюванні) освітніх технологій, методик, що дозволяє успішно реалізувати головну мету – створити умови для позитивного розвитку особистості молодшого школяра (Т.Сорокіна).

Суттєво уточнює і доповнює розуміння специфіки професійної компетентності вчителя школи першого ступеня співвідношення його з поняттям «готовність до професійної діяльності». Зауважимо, розуміння категорії «готовність до діяльності» у психолого-педагогічній літературі досить неоднозначне: як настанова (Д.Узнадзе), активний стан особистості, викликаний діяльністю (В.Безухов, М.Кузнецова), сукупність професійно зумовлених вимог до вчителя (І.Ісаєв, Є.Шиянов), складне системне утворення, система професійно значущих якостей, мотивів, умінь (К.Дурай-Новакова, І.Колесникова), сутнісний компонент професійної компетентності (Ю.Койнова, А.Міщенко), результат професійної підготовки (В.Данильчук, М.Дьяченко, В.Сластьонін). Конструктивною, зокрема, є позиція А.Міщенка щодо розуміння професійної компетентності вчителя як єдності теоретичної підготовки педагогічно мислити і практичної готовності педагогічно діяти.

Принагідно зазначимо, що компетентність і професійна мобільність – нерозривні ланки загального мотиваційно-цілеспрямованого стрижня професійно-педагогічної позиції особистості. У руслі зазначеного крізь призму авторського визначення професійної мобільності особистості (п.1.2) нам видається правомірною характеристика професійної мобільності вчителя початкових класів на особистісному, змістовому та діяльнісному рівнях професійної компетентності .

На особистісному рівні компетентності професійна мобільність учителя забезпечує актуалізацію внутрішніх резервів особистості (особистісно-професійні якості) для ефективного здійснення педагогічних завдань, підґрунтям яких є висока соціальна відповідальність, що визначає зв'язок гуманістичних якостей педагога з інтелектуальними і вольовими, здатністю приймати самостійні рішення й визначати способи їх реалізації.

На змістовому рівні компетентності мобільність проявляється у гнучкій орієнтації педагога в теоріях і концепціях освіти, цілеспрямованому розширенні кола професійних знань (багатопредметна компетенція) та підвищення загальнокультурного потенціалу.

На діяльнісному рівні професійної компетентності мобільність сприяє гнучкому й ефективному застосуванню особистісно розвивальних інноваційних технологій, що ґрунтуються на комплексному діагностувально-дослідницькому осмисленні педагогічної ситуації та перспективному її прогнозуванні; в умінні «оперативно зібратися» для реалізації прийнятого рішення, «ініціюючи основні і резервні зони функціональних можливостей»; у здатності перетворити своє рішення на «ланцюг узгоджених дій», тобто в умінні управляти розвитком своєї професійної діяльності, а також прагненні особистості до постійного самовдосконалення.

Як бачимо, очевидною є значущість гнучкості як інтегративної характеристики «індивідуального Я» професійно мобільного вчителя. Причому гнучкість, як і компетентність, виявляється також на різних рівнях: емоційному, пізнавальному (інтелектуальному), поведінковому, що охоплюють відповідні особистісні сфери (емоційна, когнітивна, поведінкова).

Вважаємо за доцільне уточнити семантику поняття «гнучкість», що, на нашу думку, додасть рельєфності висвітлення структурно-компонентної характеристики феномена «професійна мобільність учителя школи першого ступеня».

У тлумачному словнику української мови термін «гнучкість» відсутній, проте, орієнтуючись на значення наявного у словнику поняття «гнучкий», цілком правомірно трактувати його як уміле, швидке пристосування в різних обставинах [154, с.65]; як різноманітність і адекватність, що проявляються в різних формах активності [80].

Проявами гнучкості на емоційному рівні, як відзначають науковці (Л.Мітіна, З.Курлянд та ін.), є експресивність і стійкість особистості. Експресія [від лат. *expressio* – вираження, тиснення, висловлення від *exprimo* – витискаю, ясно вимовляю] – виразність, підкреслене виявлення почуттів, переживань [415, с.218]; «сила вираження, вияву почуттів, переживань..., виразність» [401, с.638]. Тобто експресія – це активний емоційний прояв позитивного ставлення до чогось. Стійкість (аналогічно – похідне від стійкий)

в аспекті дослідження – здатність витримати зовнішній вплив; виявлення наполегливості, твердості, непохитності тощо [154, с.453].

Зауважимо, що проблема емоційної гнучкості й стійкості є однією із надзвичайно актуальних у психолого-педагогічних дослідженнях. Вона представлена в руслі різних теорій особистості (Г.Айзенк, Р.Кеттел, Ф.Олпорт та ін.); теорії «мотивації досягнень» (Д.Маккеланд, Дж.Аткінсон); «теорії надійності діяльності» (М.Бобієва, Ф.Горохов, Б.Ломов та ін.) тощо.

Емоційна стійкість розглядається сучасними вченими як властивість психіки, завдяки якій людина спроможна успішно здійснювати необхідну діяльність у складних емоційних умовах, що викликають переживання, негативні емоції [231, с.64].

Щодо професії вчителя початкових класів емоційна стійкість є однією із домінантних з огляду на сензитивні особливості емоційно-вольової сфери молодших школярів. Конструктивною в цьому плані є позиція К.Роджерса [362]: в результаті безумовного, позитивного ставлення з боку вчителя і активного емоційного прояву такого ставлення (експресії) відбувається підвищення самооцінки дитини, що сприяє розвитку творчого потенціалу її особистості.

Існує думка (В.Вілюнас, М.Левітов), що до різновиду емоційних явищ, зокрема у галузі комунікації, належать фрустрації (від лат. frustratio – обман, розлад, крах планів) – один із видів психічних станів людини, «який спричиняється суб'єктивно неподоланими труднощами на шляху до досягнення мети чи до вирішення завдань, переживання невдачі» [199, с.391]. Зауважимо, у психології фрустрація розглядається здебільшого як деструктивний фактор, що знижує продуктивність професійно-педагогічної діяльності (Г.Заремба).

Крізь призму зазначеного акцентуємо на такому психологічному явищі, як фрустраційна толерантність (емоційна стійкість). Під фрустраційною толерантністю ми, поділяючи думку М.Левітова, розуміємо здатність педагога протистояти життєвим труднощам, не втрачаючи при цьому психологічної

адаптації, що базується на здатності, з одного боку, адекватно оцінювати реальну ситуацію, а з іншого – можливість передбачити вихід із неї. Як бачимо, означене трактування допомагає опосередковано зрозуміти механізми професійної мобільності вчителя школи першого ступеня.

У цьому контексті цілком правомірним видається осмислення професійної мобільності вчителя як інтегрованої якості особистості, «що проявляється у здатності успішно переключатися на іншу педагогічну діяльність або змінювати види діяльності, залишаючись у педагогічному просторі, що передбачає володіння системою узагальнених професійно-педагогічних методів і прийомів для виконання будь-яких завдань у межах шкільного навчально-виховного процесу,...вимагає високого рівня узагальнених професійно-педагогічних знань, умінь їх удосконалювати й самостійно здобувати, готовності до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів розв'язання будь-яких педагогічних завдань, базуючись на передовому педагогічному досвіді і гуманістичному світобаченні» [231, с.96].

Тобто професійну мобільність можна вважати тією рушійною силою, що сприяє переходу внутрішнього потенціалу майбутнього вчителя в зовнішню активність, гнучкість, що засвідчують ефективність педагогічної діяльності.

Професійно мобільний учитель, зокрема школи першого ступеня, – це самоактуалізована особистість. Самоактуалізація (від лат. *actualis* – дійсний, справжній за визначенням А.Маслоу, - прагнення людини до більш повного виявлення і розвитку своїх можливостей... Це неперервна реалізація потенційних можливостей, здатностей і талантів, як звершення своєї місії, покликання..., як безупинне прагнення до єдності, інтеграції чи внутрішньої синергії людини [262]. Іншими словами самоактуалізацію можна характеризувати як бажання людини стати тим, ким вона може стати, досягаючи вершин власного потенціалу. При цьому реалізація потреби в самоактуалізації, обґрунтовано доводить науковець, вимагає відкритості новим ідеям і досвіду, постійного творчого пошуку. На наш погляд, означене

підґрунтя самоактуалізації правомірно розглядати своєрідним «пусковим механізмом», який забезпечує можливість активізації особистісного потенціалу вчителя, набуття ним ознак професійної мобільності.

У ракурсі окресленої компоненти зауважимо, що вчитель, відкритий до новацій, – унікальна особистість, котра прагне досягти успіхів у професії, кар'єрного зростання і матеріального добробуту, є професійно мобільним. При цьому ми акцентуємо на тих характеристиках професійно мобільного вчителя початкової школи, оволодіння якими сприяє його самоактивізації (спонукання щодо реалізації запланованого) і, власне, забезпечує успіх у педагогічній праці: самомотивація, що базується на бажанні досягти професійного успіху («Я хочу бути успішним, ефективним, мобільним»); професійна гнучкість (уміння контролювати себе, оперативність, динамічність, зрілість педагогічної свідомості); наполегливість у досягненні цілей; самостійне вирішення нетипових проблем; орієнтованість на результат; швидкість адаптації при зміні педагогічних ситуацій; формування міжособистісних стосунків у різновіковому колективі, зокрема в умовах малокомплектної початкової школи; ініціювання розв'язання нових завдань, що підтверджує професійну придатність учителя, його конкурентноспроможність.

Підготовка вчителя школи першого ступеня, здатного працювати на рівні сучасних вимог, пов'язана значною мірою з формуванням у нього професійного інтересу до своєї діяльності як «сплаву» когнітивного, емоційного, вольового «збудника і регулятора» активної діяльності особистості (Т.Воробйова, В.Кан-Калик, Н.Путиліна, А.Степанченко).

Відзначимо, окреслена проблема є різноплановою в психолого-педагогічному контексті. Зокрема, інтерес розглядається як прояв розумової та емоційної активності (С.Рубінштейн), як структура, що складається із потреб (Ш.Бюллер); специфічне ставлення особистості до об'єкта, викликане усвідомленням його життєвого значення та емоційною привабливістю (А.Ковальов).

Названі ознаки, хоч і є досить полярними, проте дозволяють схарактеризувати феноменологію інтересу: йдеться про складне особистісне утворення, яке включає в себе інтелектуальну діяльність, емоційні та вольові прояви (Г.Щукіна), що повинні привести до усвідомленого вибору фахової діяльності. При цьому інтелектуальний компонент, як зазначає науковець [456] включає в себе: активність щодо джерел інформації особистісної і професійної значущості; щодо можливих сфер фахової діяльності; активне оперування набутими знаннями й уміннями; активне прагнення передати отримані знання іншим.

Показниками інтересу (емоційний компонент) є мотиви діяльності як фактори мотивації, емоційні прояви інтересів у вигляді настрою, «емоції інтелектуальної радості». І, нарешті, третій компонент – це вольові прояви як форма поведінки в різних емоційних ситуаціях.

Вищезазначене дозволяє розглядати професійний інтерес учителя початкових класів як інтегровану особистісно-професійну якість, що об'єднує мотив, механізм і регулятор діяльності педагога, завдяки чому і формується професійно мобільна особистість.

Отже, інтегративними характеристиками особистісного компонента, що забезпечують його інформативність, якісну інтерпретацію та діагностичність, у контексті вищевикладеного правомірно визначити такі: професійна спрямованість, мотиваційна цілеспрямованість, потреба в самореалізації, відкритість до змін.

**Когнітивний компонент** професійної мобільності вчителя школи першого ступеня ми характеризуємо з позицій предметної специфіки його діяльності. Вочевидь, учитель початкових класів – це єдиний фахівець у загальноосвітній школі, що викладає не одну-дві суміжні дисципліни, а володіє знаннями й методиками викладання всього спектру предметів типового навчального плану означеної шкільної ланки. Щодня йому доводиться синтезувати методичні знання з окремих дисциплін у єдиний блок, що в умовах багатопредметності викладання посилює вимоги до якісних



характеристик знань (їх повноти, глибини, гнучкості, конкретності, узагальненості, усвідомленості, міцності, системності за І.Лернером) [241]. Зокрема, повнота знань визначається їх кількістю про об'єкт, що вивчається, передбачений освітнім стандартом; глибина знань характеризується усвідомленням існуючих зв'язків із іншими знаннями, що співвідносяться з ним; гнучкість знань виявляється у швидкості знаходження варіативних способів їх застосування при зміні пізнавальної ситуації; конкретність знань віддзеркалює обсяг фактичного матеріалу, тобто педагогічних фактів; узагальненість знань пов'язана з їх конкретністю і виявляється у здатності «підводити» педагогічні факти під узагальнені; усвідомленість знань виявляється в розумінні зв'язків між ними, шляхів їх одержання, умінні аналізувати та обґрунтовувати знання; міцність знань характеризується тривалим збереженням їх у пам'яті, за необхідності легкістю відтворення; системність знань – упорядкованість одержаної сукупності знань у відповідності зі структурою наукової теорії [247].

У контексті вищезазначеного з урахуванням сутнісної характеристики досліджуваного феномена виокремлюємо професійно важливі якості педагога школи першого ступеня, що конкретизують зміст його когнітивного компонента, а саме: високий рівень загальної культури (зміст – конкретність, гнучкість, міцність знань; обсяг – глибина, повнота; науковість знань – усвідомленість, системність, узагальненість), поінформованість щодо особливостей професійно мобільної діяльності вчителя школи першого ступеня; предметно-методична обізнаність, усвідомлення необхідності суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Схарактеризуємо виокремлені складники, акцентуючи на значущості інформативності студентів щодо змістової сутності професійної мобільності вчителя школи першого ступеня як складного інтегративного утворення в цілісній структурі його особистості (де взаємодіють вияви особистісного та професійно-діяльнісного характеру), осмисленні її специфічних ознак (дитиноцентризм, природна схильність до інтеграції знань тощо), своєрідності

вияву (зумовлена багатопредметністю викладання та специфічністю особистісно-професійних функцій учителя як викладача, вихователя, організатора діяльності дітей, дослідника педагогічного процесу, активного учасника педагогічного спілкування з учнями, батьками, колегами, консультанта тощо), висвітлені нами в попередніх підрозділах. Ураховуючи це, зупинимося докладніше на характеристиці предметно-методичної обізнаності студентів щодо системи знань, умінь, навичок, оптимальних поєднань методів оперування педагогічними об'єктами, що необхідно для продуктивної, професійно мобільної діяльності вчителя.

Предметно-методичну обізнаність ми розглядаємо як єдність змістових і операційних знань та їх гнучкого застосування при конструюванні педагогічного процесу, зокрема в умовах модульної технології навчання майбутнього вчителя у ВНЗ. У контексті дослідження відзначаємо, що функціонування означеного процесу формування професійної мобільності студентів може розглядатися як подвійна структура у вигляді:

1) завершеності процесу засвоєння студентами системи знань, норм і цінностей, тобто досягнення ними нормативного рівня засвоєння; 2) завершеності процесу оволодіння технологічним досвідом як основи професійно-педагогічної підготовки, тобто досягнення ними нормативного рівня самореалізації [62, с.43].

Акцентуємо, що предметно-методична обізнаність майбутнього фахівця початкової освіти формується завдяки комплексному впливу всіх складових навчального процесу ВНЗ, але передусім і найбільше в навчально-пізнавальній діяльності студентів через оволодіння знаннями основ організації навчально-виховного процесу в межах окремої навчальної теми, формування умінь оперувати з проектом навчальної теми і знань конкретних методичних систем та інноваційних педагогічних технологій навчання і виховання молодших школярів (розв'язування педагогічних задач, створення «ситуацій успіху» в навчанні, проектні технології, ділові ігри, інтерактивна взаємодія) тощо.

Безперечно, оволодіння студентами педагогічних ВНЗ професійними знаннями не вичерпує всіх аспектів виявлення предметно-методичної обізнаності майбутнього вчителя школи першого ступеня, оскільки її можна вважати сформованою за умови освоєння і розвитку професійно значущих цінностей педагогічної праці:

- цінності-цілі позитивної «Я-концепції» (Я-особистісне, Я-професійне);
- цінності-цілі фахової діяльності;
- цінності прийняття і осмислення інноваційних компонентів професійної діяльності;
- ціннісне ставлення до професійного ідеалу.

Крізь призму означених характеристик у діяльності вчителів початкових класів можна спостерігати втілення таких психолого-педагогічних ідей :

- ідея поетапного засвоєння знань, поопераційного складу дій (П.Гальперін, Н.Тализіна);
- ідея управління навчальною діяльністю, формування теоретичного мислення молодших школярів (Д.Ельконін, Д.Давидов);
- ідея розвивального навчання (Л.Занков, Н.Менчинська);
- ідея особистісно орієнтованого підходу щодо навчання учнів початкових класів (Ш.Амонашвілі).

Узагальнення вищесказаного дає підстави акцентувати, що специфіка предметно-методичної обізнаності майбутнього вчителя школи першого ступеня в контексті досліджуваного процесу зумовлюється цілями і завданнями навчання й виховання в початковій школі, створенням умов для розвитку особистості дитини; індивідуально-типологічними та пізнавальними можливостями молодших школярів; змістом і логікою дисциплін, елементарні основи яких вивчаються у початковій школі; змінами сучасного освітнього простору щодо одночасного функціонування різних типів шкіл, де, власне, реалізується можливість виявлення професійної мобільності вчителя початкової школи:

- традиційна школа (організація активної розумової і практичної діяльності молодших школярів);
- малокомплектна початкова школа (одночасне виконання функцій менеджера і виконавця);
- спецшколи з поглибленим вивченням одного або декількох предметів;
- гімназії, ліцеї, інноваційні школи, що працюють за авторськими програмами, з використанням новацій;
- школи розвивального типу, які орієнтуються на нові системи освіти.

Когнітивний компонент професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи розкривається також через усвідомлення студентами необхідності суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що передбачає: спрямованість на педагогічну взаємодію; опанування як систему знань, умінь і навиків щодо професійної взаємодії; адекватне оцінювання себе, власної діяльності. Під спрямованістю на педагогічну взаємодію розуміється світоглядна позиція, що визначає професійну потребу у спілкуванні з учнями і потребу в самореалізації. Опанування розуміється як система теоретичних знань і уявлень щодо сутності суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога й учня, уявлення про себе як суб'єкта педагогічного процесу. Адекватне оцінювання себе розглядається як задоволеність підготовкою з питань професійно-педагогічної взаємодії.

За такого підходу педагог здатен не тільки «прийняти-зрозуміти» вихованця, але й допомогти йому ставати особистістю, суб'єктом своєї життєдіяльності, а не тільки об'єктом педагогічних впливів.

Суб'єкт-суб'єктну взаємодію розглядаємо як систему відносин, де кожен із учасників зберігає свій суб'єктний простір, свою самостійність, активність, конструктивне самоутвердження. При цьому кожен «не просто сприяє розвитку іншого, а саме в цьому знаходить умови для власного розвитку» як співпричетність буття з іншими [282].

Потребує, на нашу думку, уточнення щодо сутності і співвіднесеності понять «педагогічний вплив» та «педагогічна взаємодія» в руслі розкриття семантики суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

«Педагогічний вплив» в українському педагогічному словнику тлумачиться як «педагогічно доцільна організація життєдіяльності учнів, у процесі якої вони набувають необхідних моральних та інших рис і якостей, знань, навичок і звичок» [423, с.253]. Існує думка (Н.Щуркова, В.Пітюков), що педагогічний вплив здійснюється педагогом з метою розвитку особистості дитини, переведення її в позицію суб'єкта. Підкреслюється, що педагогічний вплив – це не будь-який вплив, а вплив учителя як носія свідомості, волі, відносин, що усвідомлює зв'язки свого «Я» з іншими «Я», зі світом у цілому. Це специфічний вид діяльності педагога, «тонкий дотик до особистості», спрямований на розкриття її потенційних можливостей ставати і бути суб'єктом діяльності та свого власного життя. Педагогічна взаємодія – особлива форма зв'язку між учасниками освітньо-виховного процесу, в результаті якої відбувається взаємне збагачення інтелектуальної, емоційної та діяльнісної сфер його учасників.

Зауважимо, у взаємодії визначальною є позиція педагога, що базується на взаємопізнанні, взаєморозумінні, сумісності, взаємовпливові. Щодо взаємодії викладача і студента, то вона має розгортатися в одній площині: без розвитку власної суб'єктності неможливо розвивати суб'єктність студента. До того ж ця взаємодія носить нелінійний характер: викладач, генеруючи інформацію, є для студентів своєрідним каталізатором, що передає не тільки знання, але й транслює їм свої індивідуальні якості. При цьому «каталізуюча» функція педагога полягає у створенні умов для студентів, що дозволяють їм вийти на новий рівень самоорганізації і набути нових особистісно-професійних якостей. Водночас необхідно враховувати принцип доповнюваності як обов'язковий у стосунках викладача й студента, згідно якого педагог як синергетична система, постійно взаємодіючи зі студентами, повинен також виходити на нові рівні свого саморозвитку, оскільки «синергетизм для

педагогічних систем – це процес взаємодії двох взаємопов'язаних підсистем викладання та учіння, виховання і самовиховання, що спричиняє новоутворення, підвищення енергетичного і творчого потенціалу саморозвиваючих підсистем, забезпечує їх перехід від розвитку до саморозвитку, ...від нормативного до відкритого навчання...» [22, с.103]. Це вимагає дій у нових ситуаціях, пошуку адекватних методів і освітніх технологій, що, у свою чергу, загострює проблему готовності до цього педагога.

У цьому ракурсі інноваційна діяльність сприймається як цілеспрямована педагогічна діяльність, що базується на осмисленні (рефлексії) власного практичного педагогічного досвіду, за допомогою порівняння і вивчення, зміни і розвитку навчально-виховного процесу з метою досягнення більш високих результатів, отримання нового знання, якісно іншої педагогічної практики.

За таких умов учитель розглядається як суб'єкт інноваційної діяльності та її організатор. Причому, однозначною є думка про те, що інноваційна діяльність учителя може бути ефективною в контексті цілісного вивчення особистості і професійної діяльності, оскільки лише у діяльності особистість розвивається, а, досягаючи певного рівня професіоналізму, вона «запускає» механізм «само...», в результаті чого починає все активніше і результативніше «спрацьовувати» самопізнання, орієнтоване на неперервний саморозвиток, прагнення до творчої самореалізації [163].

Це об'єктивно посилює вимоги до якості професійної підготовки на етапі навчання у вищій школі, де, власне, і розкривається інноваційний потенціал особистості майбутнього вчителя як «суб'єктивне джерело зародження інновацій» у професійній діяльності, як «особливість стану індивідуальної свідомості педагога, його відкритість до сприйняття нового, незалежність від стереотипів та шаблонів» [377].

Очевидною є взаємозумовленість окреслених параметрів суб'єкт-суб'єктної взаємодії та взаємозв'язок із особистісним та процесуально-

поведінковим компонентом професійної мобільності майбутнього вчителя школи першого ступеня, що підтверджує правомірність системно-інтегративного підходу щодо досліджуваного феномена.

Таким чином, інтегративними характеристиками когнітивного компонента професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи за окресленою логікою визначені: оволодіння знаннями специфічних ознак досліджуваної особистісно-професійної якості (дитиноцентризм, природна схильність до інтеграції знань), інноваційної діяльності (орієнтація у новітніх досягненнях психолого-педагогічної науки, пошуково-дослідницька діяльність у побудові нових варіантів професійної самореалізації), предметно-методична обізнаність студентів (фундаментальність знань, зумовлена багатопредметністю викладання, формування професійно важливих дидактичних умінь, пов'язаних із прийняттям компетентних і творчих рішень у нестандартних навчально-педагогічних ситуаціях, технологічно вибудувати навчально-виховний процес у початковій школі, приймати самостійні рішення).

*Процесуально-поведінковий компонент* віддзеркалює вимоги реальної дії, вчинку, адекватної поведінки, вироблення професійної звички, що уможливають діяльність професійно мобільного вчителя школи першого ступеня: самореалізація, самопізнання, самовідношення, самоідентифікація, рефлексія (саморефлексія).

Ми виходили з того, що фундаментальною умовою особистісно-професійного розвитку спеціаліста, що працює з людьми в динамічних умовах соціуму є передусім усвідомлення ним необхідності змін, перетворення свого внутрішнього світу і пошуку нових можливостей самореалізації у праці за фахом.

Вважаємо конструктивною наукову позицію І.Вачкова, який переконливо доводить, що багатство, різноманітність та емоційна насиченість педагогічної діяльності змушують самого вчителя пильно вивчати себе як професіонала. При цьому, зауважує дослідник, відбувається не тільки самопізнання,

усвідомлення вчителем професійно значущих особистісних якостей, але й формується певне самовідношення:

- 1) у системі професійної діяльності;
- 2) у системі педагогічного спілкування;
- 3) у системі власної особистості [76].

Щодо наступної складової процесуально-поведінкового компонента – самоідентифікації – слід відзначити, що ринкові механізми функціонування сучасного суспільства актуалізують її значущість. Ми виходимо з того, що ідентичність (від лат. *identicus* – однаковий, тотожний) – рівнозначність, тотожність, однаковість, подібність [416, с.244]. У психолого-педагогічних дослідженнях це поняття визначається як динамічна система, яка розвивається нелінійно протягом усього життя людини і має складну ієрархічну структуру, як приналежність до певної соціальної групи, почуття оволодіння власним «Я» відносно соціуму [3; 11; 39; 76; 86; 91; 358; 359]. Існує думка, що зміна ідентичності відбувається несподівано, непередбачувано і включає в себе такі елементи: диссоціацію або відмирання існуючих основ «Я-образу»; невизначеність основ щодо подальшого розвитку особистості; подолання невизначеності шляхом конструювання нової ідентичності, що має своє виявлення в новому «Я-образі».

Самоідентифікація розглядається як одна із потреб, що інтеріоризує вибрані соціальні стандарти поведінки у структуру соціальної ідентичності суб'єкта, який прагне проявити себе через персоніфікацію, обираючи для себе те, що, як йому здається, відповідає його ціннісним орієнтаціям. На думку деяких авторів [400], під самоідентифікацією слід розуміти прагнення суб'єкта (у нашому розумінні – вчителя початкових класів) оволодіти знаннями, вміннями й навичками самодіагностики, своєрідної «примірки» щодо себе професійно значущих особливостей характеру, поведінки, спілкування. Водночас самоідентифікація може виступати і як форма психологічного регулювання особистісно-професійного становлення вчителя, що є суттєвим в аспекті досліджуваного процесу як пошук альтернативних варіантів успішної



фахової реалізації. У свою чергу, це ініціює подальше перебудовування професійної ідентичності і, відповідно, наповнює педагогічну діяльність новими смисловими акцентами, що відповідають реаліям сьогодення. Означена позиція дозволяє правомірність твердження, що самоідентифікація є одним із важливих механізмів формування «Я-концепції» вчителя початкової школи і водночас процесуальною динамічною характеристикою формування його ідентичності. Це спричинює припущення стосовно доцільності осмислення означеного феномена у динаміці формування професійної самосвідомості, саморефлексії педагога.

Нагадаємо, що рефлексія (від лат. reflexio – відображення) у сучасному словнику іншомовних слів тлумачиться як «самоаналіз, роздуми людини над власним психічним станом» [416, с.597]. У трактуванні рефлексивних механізмів наявні дві тенденції: 1) рефлексивний аналіз свідомості, що веде до роз'яснення значень об'єктів та їх конструювання; 2) рефлексія як розуміння смисла міжособистісного спілкування [441]. У зв'язку з цим виділяються такі рефлексивні процеси: самопізнання і розуміння іншого, самооцінка й оцінка іншого, самоінтерпретація та інтерпретація іншого. Рефлексію ми розглядаємо як процес самопізнання майбутнім учителем сутнісних характеристик педагогічної діяльності, що забезпечує вихід за межі традиційного її виконання, пошук нових нестандартних шляхів розв'язання професійних завдань і подолання стереотипів свого фахового й особистісного досвіду.

Конструктивною в аспекті нашого дослідження є ідея щодо рефлексивного мислення (Дж. Дьюї), що дозволяє визнавати рефлексію в якості окремої стадії професійного розвитку вчителя (Б.Яворський), яка виокремлюється з-поміж таких, як: оволодіння прийомами керівництва класом; розширення методичного інструментарію; поглиблення змісту навчальних програм (упровадження інновацій). При цьому рефлексивні механізми мислення є основою мобільності, тобто здатності педагога до регулювання власної інтелектуальної діяльності, уміння подолати бар'єри і стереотипи, що виникають у процесі мислення.

Зауважимо, цінність рефлексії у професійній діяльності вчителя в тому, що вона «провокує» дію, залучаючи учасників інноваційного навчання (учнів, колег, батьків) в такі процеси: цілепокладання і планування діяльності на базі результатів проведеної рефлексії; використання цих планів у своїй подальшій практиці; діагностика, моніторинг процесів, умов і наслідків цієї діяльності; оцінка діяльності крізь призму тих якостей і параметрів, які рефлексивно зібрані про цю діяльність; перепланування і подальші дії на базі виконаної оцінки [441, с.89–90]. Ці процеси утворюють так звану «спіраль саморефлексії» (А.Хуторської), де рефлексія є не тільки підсумком, але й стартовою ланкою щодо нової освітньої діяльності і постановки нових цілей учителя. Ми підтримуємо думку А.Рацула, що активізація рефлексивної позиції пов'язана з орієнтацією педагога на саморозвиток. Джерелом останнього є система усвідомлених майбутнім учителем суперечностей у фаховій діяльності, що є умовою створення у навчально-професійній діяльності ситуацій, самовираження у професії. Позиція розглядається як складна система якостей особистості, де настанови, інтереси, світоглядні орієнтири і ставлення студента до соціальних цінностей у цілому регулюють як його духовну, так і предметно-практичну діяльність [356].

Отже, інтегративними ознаками процесуально-поведінкового компонента професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів визначені: здатність до цілетворення, планування дій; проектування власного професійного розвитку; готовність до змін, само рефлексія.

Щодо феномена «професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів» у контексті дослідження як робоче визначення пропонується наступне: це складне інтегративне утворення у цілісній структурі особистості вчителя, де взаємодіють вияви особистісного й професійно-діяльнісного характеру, в яких акумулюються мотиваційна цілеспрямованість та педагогічна гнучкість, потреба у професійній самореалізації через необхідний і достатній рівень професійної компетентності, самоефективності в інтенсивній діяльності, схильність до

педагогічної творчості та готовність до інноваційних змін. Своєрідність вияву професійної мобільності саме вчителя початкових класів зумовлена багатопредметністю викладання та особливостями його особистісно-професійних функцій (керівник школи, викладач, методист, вихователь, організатор діяльності дітей, дослідник педагогічного процесу, активний учасник педагогічного спілкування з учнями, батьками, колегами, консультант тощо), що є передумовами позитивної динаміки процесів самоактуалізації та самореалізації. Специфічними ознаками професійної мобільності вчителя початкових класів є: дитиноцентризм, природна схильність до інтеграції знань та врахування факторів первинної шкільної соціалізації дитини, конструювання міжособистісних стосунків у різновіковому колективі, здебільшого, виключний особистісно-професійний авторитет.

Таким чином, професійно мобільний учитель школи першого ступеня розглядається у дослідженні як новий тип фахівця зі сформованим мотиваційно-ціннісним ставленням до педагогічної професії, прагненням до постійного особистісно-професійного зростання, здатний не тільки оптимально адаптуватися до нових соціально-педагогічних умов, але й, проявляючи власну активність і гнучкість, здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність в побудові нових варіантів професійної самореалізації, залишаючись в освітньому просторі початкової школи. Ми окреслили ті ознаки мобільного фахівця, сукупність яких відображає змістову характеристику його педагогічної сутності і найповніше проявляється в якостях особистісного, діяльнісного рівня, а також тих, що пов'язані з предметною специфікою вчителя школи першого ступеня.

Як підсумок вищесказаного зазначимо, що виокремлені компоненти педагогічної характеристики феномена «професійна мобільність учителя школи першого ступеня» слугуватимуть підґрунтям для визначення його критеріїв, показників, окреслення ступенів сформованості досліджуваного педагогічного явища в системі «бакалавр – магістр».

## **2.2. Критерії, показники та ступені сформованості професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів**

Професійно-педагогічна діяльність – це надскладний об’єкт дослідження, що має певну структуру. Науковцями [239, 312] доведено, що в структурі будь-якої діяльності взаємопов’язаними є такі складові: мотиваційний, змістовий, процесуальний. Щодо діяльності педагога, за визначенням І.Підласого, «структурними компонентами педагогічного професійного потенціалу є інтелектуальний, мотиваційний, комунікативний, операційний» [312, с.256]. Учений додає ще й творчий, культурний, гуманістичний, діяльнісний, зазначаючи при цьому, що їх варто розглядати як загальні умови здійснення професійної діяльності вчителя. Цілком правомірно стверджувати, що готовність до неї формується відповідно до результатів професійно-педагогічної діяльності вчителя. А вони акумулюють рівень сформованості мотиваційної, ціннісної сфери учнів, пізнавально-логічної та операціональної (І.Зязюн). Рівень такої готовності дозволяє оцінювати не лише знання студентів, але й ступінь оволодіння ними різними видами педагогічної діяльності, ставлення до навчання та майбутньої професії, набуття ознак професійної мобільності.

Ми розглядаємо професійну мобільність майбутнього вчителя початкових класів як складне динамічне утворення, репрезентоване взаємодією суб’єктивної (якості педагога, його діяльності і процесів самовдосконалення) і об’єктивної (освітньо-виховне середовище) реальності і конкретизоване в особистісному, когнітивному та процесуально-поведінковому компонентах. Тому при розробці критеріальних параметрів, максимально враховували змістове навантаження означених складових.

Зауважимо, що сформованість професійної мобільності (готовність бути мобільним, набуття в собі ознак мобільності) передбачає не стільки вміння проявляти професійні здібності, скільки вміння мобілізувати свої сили на інше

сприйняття себе в нових ситуаціях, активне прагнення знайти вихід із проблемної ситуації, забезпечити задоволення потреб, ціннісних орієнтацій і позитивної зміни особистісно-професійної позиції. Вона відрізняється від готовності до фахової діяльності педагога: навіть достатньо підготовлений до вирішення професійних завдань спеціаліст у певних ситуаціях може виявитися не мобільним, не налаштованим на відповідну діяльність.

При цьому важливо, щоб майбутній учитель був готовий відчувати будь-які зміни ситуацій, умів обґрунтовувати спрямованість цих змін і активно реагувати на них. Виходячи з цього, професійну мобільність майбутнього вчителя правомірно розглядати як динамічне новоутворення у структурі його особистості, інтегрований показник якості підготовки фахівця за умови визначення критеріїв її сформованості, що розкривають як особистісні якості, так і якості мобільного фахівця як суб'єкта діяльності в їх сукупності.

Ми виходили з того, що критерій (з лат. *criterium* «розрізнення») – «підстава для оцінки чогось» [154, с.200], це необхідна і достатня умова вияву певного явища чи процесу, а критеріальний підхід до діагностування професійної мобільності студентів (спеціальність «Початкове навчання») уможливорює виокремлення ступенів сформованості цієї якості та їх характерних ознак.

При визначенні критеріїв сформованості, що розкривають як властивості особистості майбутнього вчителя, так і якості мобільного фахівця як суб'єкта діяльності в їх сукупності ми вважаємо необхідним акцентувати на таких двох аспектах: готовність професійна (професійна мобільність на рівні компетентності майбутнього спеціаліста) і готовність до активної реакції на проблемні ситуації, особистісна здатність динамічного, оперативного реагування, прогнозування самовиявлення (професійна мобільність на суб'єктному та процесуально-поведінковому рівні), тобто інтеграція на рівні поведінки і діяльності особистості з урахуванням індивідуального характеру дій і операцій майбутнього педагога. У дослідженні означені аспекти у структурі сутнісної характеристики досліджуваного феномена перебувають в

єдності, цілісності, взаємозв'язку, взаємодії, що засвідчує умовність диференціації виокремлених нами критеріїв сформованості професійної мобільності майбутнього вчителя школи першого ступеня.

Ми усвідомлюємо, що кожен із окреслених критеріїв є відображенням процесу педагогічної підготовки спеціаліста, його професійного становлення як мобільного фахівця, самоактуалізації, самореалізації, самоактивізації, самовдосконалення в певному професійному середовищі. Вони розкриваються через систему емпіричних показників, які відображають ступінь сформованості готовності майбутнього вчителя школи першого ступеня до професійної мобільності.

При характеристиці показників вияву виокремлених критеріїв уважали за необхідне врахування таких вимог, як: їхня інформативність; можливість якісної інтерпретації та кількісного вираження через комплекс адекватних діагностувальних методик.

Ми виходили з того, що змістове навантаження *особистісного компонента* професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи акумулює сформованість особистісно-позиційного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності, їх мотиваційної цілеспрямованості.

Професійна спрямованість особистості студентів, як уже зазначалося, передбачає вияв їх інтересу, потреби у міжособистісному спілкуванні, схильності до організаторської діяльності, активності, ініціативності як інтегративного показника особистісних якостей професійно мобільного вчителя школи першого ступеня.

Особливо важливою є самореалізація індивіда як віддзеркалення його професійної підготовленості та адаптованості фахівця. Зауважимо, що феномен адаптації має місце в різних сферах людського буття. У соціально-професійному розумінні категорію «адаптація» цілком правомірно розглядати як пошук способів досягнення визначених цілей і завдань розвитку, вироблення стратегії і практичну реалізацію механізмів ефективного реагування на умови середовища функціонування (професійне середовище),

що змінюється. При цьому в самому процесі адаптації закономірно можна виокремити дві його складові – соціальну і професійну. Соціальна адаптація, як слушно зауважує В.Васильєв, є активним взаємоприспособуванням особи, що формується і розвивається, та соціального середовища, яке її оточує, і швидко змінюється. Тому індивід повинен, по-перше, постійно пристосовуватися до змін в соціальному макро- і мікросередовищі (ситуативна соціальна адаптація). Таке пристосовування є відносно незалежним від певного стану його індивідуального розвитку, а його першоджерелом можуть бути як певні зміни в соціальному середовищі, так і в самій особі. По-друге, індивід має адаптуватися до нових соціальних умов, пов'язаних із переходом від одного відносно самостійного етапу індивідуального розвитку до іншого (нові соціальні спільноти, соціальні інститути, культурні цінності та норми, новий предметний характер діяльності, її форми і методи тощо). У цьому контексті під адаптацією слід розуміти процес «приведення» основних параметрів соціальної і особистісної характеристики майбутнього фахівця у відповідність, у стан динамічної рівноваги щодо нового професійного середовища. Тобто адаптація – це процес активного пристосовування і вольової усвідомленої реалізації спеціалістом-початківцем засвоєних норм і цінностей в умовах конкретної ситуації. Вищезазначене дозволяє стверджувати, що кожен фахівець, у тому числі вчитель початкових класів, одночасно перебуває на якомусь рівні адаптації до певного стану свого індивідуального соціального розвитку і динамічно пристосовується до різнопланових ситуативних змін у своєму житті.

У зміст адаптації в контексті формування професійної мобільності майбутнього педагога ми включаємо не тільки функціонування, взаємозв'язок особистості з довкіллям, але й розвиток студента, його саморозвиток. За такого підходу адаптацію правомірно розглядати у двох вимірах: адаптацію особистості до нового зовнішнього середовища і адаптацію як формування на цій основі її нових якостей [60].

Згідно позиції Е.Зєєра, адаптацію варто розглядати як багатогранний процес, що включає психофізіологічну, соціально-психологічну і професійну адаптацію. Науковець, деталізуючи означений феномен, виокремлює головне в ньому – засвоєння нової професійної діяльності як результат пристосування вже набутого індивідом досвіду та стилю фахової діяльності до вимог нового робочого місця, засвоєння співробітником нових для нього професійних функцій та обов'язків, доопрацювання вмінь і навичок, які вимагаються, включення у професійне співробітництво та партнерство, поступовий розвиток конкурентноздатності [143, с.274].

Слід зазначити, що необхідним підґрунтям формування професійної мобільності майбутнього вчителя є самосвідомість як основа саморозуміння, самоуправління, самовдосконалення, саморегуляції. Це допомагає майбутньому вчителю пізнати зміст своєї професійної діяльності, реально будувати або перебудовувати образ самого себе, аналізувати свій ціннісний світ, реалізувати діяльність самопізнання. Цілком очевидно, що самосвідомість є динамічною системою уявлень людини про саму себе, усвідомлення нею своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, їх самооцінка, а також суб'єктивне сприйняття чинників впливу на особистість у процесі життєдіяльності. Без сумніву, особистість, здатна розуміти себе, – це соціально розвинена особистість, що в ситуації вибору може самостійно приймати рішення і нести за нього особисту відповідальність, зберігаючи при цьому позитивне ставлення до себе.

Зауважимо, що у студентські роки молоді люди стоять перед вирішенням проблеми особистісного та професійного самовизначення, що відповідно зумовлює зростання та розвиток саморозуміння. Існує думка (М.Боришевський, Б.Кайгородов), що чим глибше розуміє себе людина, тим успішніше вона діє, тим успішніше відзначається її соціальне самовизначення. Зокрема, Б.Кайгородов, визначає саморозуміння як процес усвідомлення людиною свого існування, результатом якого є когнітивне, емоційне узгодження продуктів самосвідомості та реальності. При цьому науковець



виділяє такі показники розуміння людиною себе: 1) здатність до об'єктивності; 2) сприйнятливість; 3) здатність до самоспостереження; 4) відкритість новому досвіду; 5) емпатія; 6) узгодженість зовнішніх і внутрішніх джерел інформації про себе та інших; 7) соціальна зрілість; 8) відповідальність; 9) розуміння іншої людини [171, с.11].

Небезпідставним є міркування щодо розгляду самосвідомості як усвідомлення себе у трьох площинах життєдіяльності людини, а саме: в системі особистості; діяльності; спілкування.

Такий підхід дозволяє структурувати самосвідомість, виділяючи відповідно три складники: когнітивний (самопізнання); афективний (самовідношення); поведінковий (саморегуляція). При цьому показником інтенсивності їх розвитку може бути ступінь самореалізації, що характеризує життєдіяльність конкретного індивіда, оскільки «самореалізація – це процес, в якому передбачається усвідомлення особистістю того, чим вона володіє і чого вона хотіла б досягти, а також вибір практичних дій для втілення досвіду в реальну дійсність» [421, с.407]. Додамо, що однією з функцій самореалізації крізь призму професіоналізації є стимулювання процесу розвитку особистості вчителя, а відповідно й її якісних характеристик, що забезпечує особистісно-професійне самовираження, нерозривно пов'язане з самоствердженням і саморозкриттям майбутнього педагога. На думку Л.Катаєвої [180], професійне самовизначення як тривалий процес освоєння професії і самореалізації у ній, що здійснюється впродовж більшої частини життя людини, реалізується на двох різних, але взаємопов'язаних рівнях: гностичному (у формі перебудови свідомості, в тому числі і самосвідомості) та практичному (реальні зміни соціального статусу, місця людини в системі міжособистісних стосунків).

У площині окреслених рівнів професійне самовизначення може бути представлено як особистий вибір між двома основними стратегіями (моделями) професійної поведінки: 1) стратегія адаптації до професійних вимог із домінуванням у самосвідомості процесів пристосування і підпорядкування середовищу, коли у своїй діяльності спеціаліст в основному використовує вже

напрацьовані алгоритми розв'язання професійних завдань; 2) стратегія професійного розвитку, вивільнення внутрішніх резервів і потенцій розвитку особистості, коли людина творчо розв'язує професійні проблеми і труднощі у відповідності зі своїми ціннісними орієнтаціями [180, с.9]. Зауважимо, що головною метою самовираження є безперервний рух до реальної суспільної і особистісно значущої мети, тобто наявність перспективи зростання особистості, її професійних якостей, усвідомлення, переосмислення ціннісних установок.

Це дозволяє нам стверджувати, що професійна мобільність формується за допомогою складної трансформації мотивів (потреб, інтересів) майбутнього педагога як суб'єкта діяльності і дає підстави назвати цей критерій **суб'єктно-орієнтованим**, відповідно педагогічної характеристики особистісного компонента досліджуваної якості. А відтак, з'ясувати провідні показники та діагностувальний інструментарій їх вияву.

*Суб'єктно-орієнтований критерій* професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів характеризується такими показниками: професійна спрямованість особистості; мотиваційна цілеспрямованість; індивідуально-особистісна готовність до соціально-професійної адаптації; свобода вибору; відкритість до змін; потреба у самореалізації (потенціал самореалізації). Діагностувальним інструментарієм вияву показників означеного критерію слугують такі методики :

- сформованість професійної спрямованості особистості майбутнього педагога (модифікована методика Є.Рогова); здатність установлювати відповідність між реальним та ідеальним образами «Я» як професійно мобільного вчителя (за адаптованою методикою В. Янчука) [461]; визначення життєвих цінностей особистості (модифікований варіант Mast-тесту П.Іванова, Є.Колобова) [426];

- мотиваційна цілеспрямованість – мотивація досягнення, прагнення до успіху та уникнення невдач, цільова активність (методика Т.Елерса «Мотивація до успіху» ) [46, с.379];

- потенціал, потреба в самореалізації (опитувальник «Діагностика реалізації потреби в саморозвитку» (методика М.Фетискіна) [426]; «Діагностика особистісно-професійної усталеності вчителя» (модифікована методика З.Курлянд) [231, с.141 – 142];

- свобода вибору, відкритість до змін (тест «Чи самостійні Ви?» (методика Л.Москвіної) [273, с.96 – 97];

- адаптивність особистості (модифікований варіант питальника К.Роджерса «Виявлення адаптивності / неадаптивності особистості»), бар'єри мобільності в педагогічній діяльності [335, с.92 – 94; 119– 125] (Додаток В).

Таким чином, визначені такі складові суб'єктно орієнтованого критерію, що дозволяють оцінити якості професійно мобільного вчителя: орієнтованість на оволодіння цілісним змістом педагогічної діяльності, формування внутрішньо вмотивованих ліній поведінки й розвитку (мотивація ефективності, мотивація досягнення, цільова активність, мотивація поведінки); наявність усталеної професійно-педагогічної спрямованості інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, усвідомлення суспільної значущості обраного фаху (професійно-ціннісні пріоритети), відповідальності за якість і результат своєї професійної діяльності; вираженість мотиваційно-ціннісного ставлення до необхідності бути професійно мобільним фахівцем (сила і спрямованість мотивації, орієнтація мотивів на способи дій); здатність до об'єктивності, самопостереження, сприйнятливості, відкритості новому, емпатія, оцінювання проблемної ситуації і співвіднесення її зі своїми можливостями; зміст і глибина особистісних перетворень, рівень свободи вибору щодо прийняття і реалізації рішень.

При розробці критеріальної характеристики ми виходили з розуміння, що процес формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів має відмінності у контексті ступеневої освіти («бакалавр-магістр»). Так, на рівні «бакалавр» як базовому акцентується на підвалинах формування досліджуваної особистісно-професійної якості, де домінуючою є не квазіпрофесійна, а активна навчально-пізнавальна діяльність. На рівні ж

«магістр» відбувається посилення і поглиблення вияву окреслених на попередньому рівні провідних ознак.

З огляду на це ознаками вияву якості сформованості показників суб'єктно орієнтованого критерію виступають:

**освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»** – наявність прагнення до самореалізації; динаміка мотиваційно-ціннісного ставлення до обраної професії; розуміння цільових та ціннісних орієнтацій; прагнення до професійного зростання; індивідуальна адаптованість до змін; потреба в ефективності дій;

**освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр»** – усвідомлений образ сприйняття і розуміння себе як мобільного фахівця (як результат власної роботи над собою і постійного зусилля зберегти свою позицію); адекватна самооцінка, сформованість потреби в досягненні успіху; відкритість новому; зміст і глибина особистісних перетворень (наполегливість, самостійність, активність, ініціативність, рішучість щодо досягнення «ситуації успіху»); зміна акцентів у системі ціннісних орієнтацій, спрямованості особистості, «Я-концепції»; стійке прагнення до саморозвитку й самореалізації.

Означений критерій і показники його вияву, по суті, відображають сформованість системного уявлення майбутніх учителів початкових класів щодо необхідності набуття ними ознак професійної мобільності як складного процесу взаємодії потреб, інтересів, стимулів, ціннісних орієнтацій та мотивів особистості, що віддзеркалюють певний тип мобільної поведінки.

**Когнітивний компонент** професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів акумулює інформативність студентів щодо специфіки фахової діяльності і професійної мобільності як інтегрованої особистісно-професійної якості. Відштовхуючись від змістового наповнення означеного компонента цілком правомірно критерій його вияву назвати *інформаційно-пізнавальним*, а показниками виокремити такі: сформованість образу мобільного фахівця, усвідомлення значущості мобільності у професійно-

педагогічній діяльності, суб'єкт-суб'єктній взаємодії; предметно-методична обізнаність студентів, які діагностуються за допомогою таких методик:

- методика «Понятійний словник» (С.Вершловський) [82], яка дозволяє виявити зміни уявлень студентів щодо феноменології професійної мобільності вчителя через розкриття суб'єктивного розуміння значення словосполучення «мобільність учителя», з'сування його наявності у кожного студента та обов'язковості і значущості для сучасного педагога, усвідомлення суті суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

-методика «Інтегральна оцінка ефективності професійної діяльності вчителя» (М.Фетискін) [426], що репрезентує самооцінку студентами предметно-методичної обізнаності, її домінуючої цілепокладаючої спрямованості у навчальному процесі (Додаток В) .

У відповідності з логікою дослідження ознаками вияву якості сформованості інформаційно-пізнавального критерію виступають :

**освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»** – знання базової специфіки професійно-педагогічної діяльності, загальних засад міжособистісної взаємодії; динаміка уявлень щодо феномена «професійна мобільність», оперативна орієнтація в інноваційних освітніх технологіях;

**освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр»** – сформованість фахових знань на рівні «знання-розуміння-застосування»; здатність самостійно окреслити проблему; глибина усвідомлення значущості професійної мобільності, суті суб'єкт-суб'єктної взаємодії, інноваційних освітніх технологій.

Змістове навантаження **процесуально-поведінкового компонента** професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів відбиває сформованість здатності до цілетворення і цілереалізації, аналітико-діагностичних, прогностичних, організаційно-конструктивних, рефлексивних умінь; готовності до змін; педагогічної гнучкості (легкість перебудови, оперативність прийняття рішень, динамічність адаптації, здатність до цілісного сприйняття педагогічного явища, водночас, спроможність виокремлення

найбільш суттєвого, визначального щодо динаміки змін у цьому процесі). Виділені складові можуть діагностуватися відповідно комплексним використанням таких методик:

- методика «Рефлексія на саморозвиток» (тест Л.Бережної) [426], однозначні відповіді на питання якого дозволяють визначити ступінь прагнення до саморозвитку, самооцінку якостей, які сприяють саморозвитку, можливостей самореалізації у професійній діяльності, в даному випадку оцінка проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації;

- методика «Вивчення особистісно-професійної перспективи вчителя» (модифікація опитувальника Н.Пряжнікова) [426], що використовується для узагальненої і цілісної оцінки (і самооцінки) готовності майбутніх учителів початкових класів до побудови власної особистісно-професійної перспективи, особистісно-професійного росту;

- методика «Педагогічна ситуація» [298, с.77] для виявлення у студентів рівня розвитку рефлексивної діяльності;

- методика «Нове у Вашому житті» [46, с.163–165] дозволяє виявити рівень готовності студентів до прийняття нового;

- методика Г.Каджаспірової «Готовність до професійного саморозвитку» [193, с.9] використовується для дослідження готовності майбутніх педагогів до самовдосконалення, тобто готовність і бажання студентів «знати себе і вдосконаливатися» (Додаток В).

Зауважимо, що сформуваність здатності до цілетворення і цілереалізації, прогнозування, створення динамічного образу «себе-як-професіонала», зумовлена необхідністю використання в навчальному процесі методів активної уяви, що стимулюють і спрямовують дію щодо формування у студентів «проекту власного майбутнього», оскільки «опрацювання образу можливої професійної діяльності та образу себе в ній може в подальшому виконувати спрямовуючу функцію, задавати перспективу власного становлення й підвищувати цінність обраного професійного шляху» [58, с.112]. При цьому, як слушно зауважує І.Бех, слід орієнтуватися на те, що:

- уявне перенесення себе в майбутнє і створення динамічного образу «себе-як-професіонала» забезпечується яскравістю і детальним опрацюванням цього образу, що вбудовується в менш деталізований образ майбутньої сфери професійної діяльності;
- необхідно внести відомі знання про себе, про свої здібності, особистісні риси і психофізіологічні особливості в модель професії;
- бажано візуалізувати образ майбутнього себе в напрямі від другорядних, не обов'язкових деталей до суттєвих, ключових;
- «життєва стратегія» будується на основі віднесеного в майбутнє образу «себе-як-професіонала» [58, с.113], що базується на здатності педагога до «самовирощування» своїх внутрішніх резервів – особистісних структур свідомості, які надають гуманістичного смислу його діяльності та потребують певної зовнішньої ініціативи.

За такого підходу є підстави назвати критерій вияву процесуально-поведінкового компонента *діяльнісно-технологічним*, ознаками прояву якості сформованості якого за вищеокресленою логікою виступають:

**освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»** – наявність і усвідомлення перспективи зони найближчого власного професійного розвитку (саморозвитку), необхідності бути успішним спеціалістом; здібність до усвідомленого аналізу фахової діяльності, її самооцінки; розуміння творчої природи діяльності професійно мобільного педагога;

**освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр»** – рівень ініціативності, креативності; здатність управляти власним професійним потенціалом задля досягнення максимальної ефективності в роботі; активність саморозвитку; динамічне пристосування до різнопланових ситуативних змін у професійному середовищі; варіативність і аргументованість вибору шляхів розв'язання педагогічних завдань, створення динамічного образу «себе-як-професіонала».

На основі врахування ознак прояву якості сформованості показників суб'єктно орієнтованого, інформаційно-пізнавального та діяльнісно-технологічного критеріїв нами було розроблено описову характеристику

ступенів сформованості професійної мобільності майбутніх учителів початкових класів. Якщо виходити з визначення поняття «ступінь» як «порівняльна величина, що характеризує розмір, інтенсивність чого-небудь // міра вияву чого-небудь, інтенсивність» [287, с.466] при визначенні шкали вихідних ступенів пріоритетного значення ми надавали не механічній подачі сукупності ознак, які презентують певний критерій, а їх сутнісному якісному аналізу. Тобто під ступенем сформованості професійної мобільності майбутніх учителів початкових класів ми розуміємо міру її розвитку, інтенсивність вияву, що характеризується кількісно-якісним відображенням, взаємодією основних ознак, що є інтегративними, стійкими і типовими для цієї особистісно-професійної якості.

При окресленні ступенів сформованості професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи ми ґрунтувалися на цілком умотивованій позиції щодо сприйняття університетської освіти як базової та активізації означеної інтегрованої особистісно-професійної якості як зовнішніми умовами, так і внутрішніми чинниками, об'єднаними в цілісну систему, що забезпечує міру суб'єктивної рухливості, потрібної не тільки для адаптації особистості до довкілля, але й її активного впливу на нього. Тому вважаємо за доцільне говорити, зокрема, про такі ступені, як: *пасивний, обмежено-пошуковий, активно-пошуковий, усвідомлено-діяльнісний*.

Попри індивідуальну своєрідність респондентів вони віддзеркалюють суттєві подібні ознаки вияву, оскільки на рівні післядипломної освіти, вважаємо, будуть інші характеристики ступенів як за назвою, так і за змістом.

Конкретизуємо в цілому сутнісний зміст виокремлених ступенів сформованості професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи.

*Пасивний ступінь* характеризує майбутнього вчителя, який, хоч і не заперечує необхідності професійної мобільності в педагогічній діяльності (невираженість мотиваційно-ціннісного ставлення до необхідності бути професійно мобільним фахівцем), адаптується до змін у непередбачуваних



ситуаціях діє інтуїтивно, не співвідносячи їх зі своїми можливостями, не виявляє вольових зусиль щодо їх подолання, не самостійний у виборі, прийнятті і реалізації рішень (особистісний компонент); має фрагментарні знання базової специфіки професійно-педагогічної діяльності (предметно-методична обізнаність), загальних засад міжособистісної взаємодії (когнітивний компонент); не вміє оперативно приймати рішення; здатність до цілепокладання, планування своїх дій щодо досягнення професійно значущих цілей у нього не виявляються; не усвідомлює і не проектує власний особистісно-професійний розвиток; саморефлексія відсутня (процесуально-поведінковий компонент).

**Обмежено-пошуковий ступінь** – майбутній учитель школи першого ступеня розуміє і визнає необхідність професійної мобільності в педагогічній діяльності; в непередбачуваних ситуаціях діє інтуїтивно, але аналізує пропозиції однокласників; намагається виявляти вольові зусилля щодо їх подолання (особистісний компонент); має поверхові знання базової специфіки професійно-педагогічної діяльності, загальних засад міжособистісної взаємодії, предметно-методичної обізнаності (когнітивний компонент); здатність до цілепокладання, планування своїх дій щодо досягнення професійно значущих цілей виявляються у розв'язанні завдань найближчої перспективи; пропонує виходи із ситуацій, пов'язаних узагалі з педагогічною діяльністю (як треба діяти), але не замислюється над власним ставленням до цього вибору; неадекватна самооцінка, рефлексивні оцінки здебільшого необгрунтовані, бездоказові (процесуально-поведінковий компонент).

**Активно-пошуковий ступінь** характеризує майбутнього вчителя, який глибоко усвідомлює значущість професійної мобільності, виявляє здатність до об'єктивності, самопостереження, відкритість до змін, шукає вияв активності, добираючи оптимальне вирішення педагогічного завдання у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, оцінює проблемну ситуацію, співвідносячи її зі своїми можливостями; в непередбачуваних ситуаціях діє вмотивовано, виявляє вольові зусилля щодо їх подолання (особистісний компонент); має достатні знання

базової специфіки професійно-педагогічної діяльності, загальних засад міжособистісної взаємодії, предметно-методичної обізнаності (когнітивний компонент). Йому притаманні індивідуальна адаптованість до змін, здатність до цілепокладання, впевненість у професійній придатності; він усвідомлює і демонструє прагнення до професійного зростання, готовність щодо проектування власного особистісно-професійного розвитку та обґрунтованої рефлексивної оцінки (процесуально-поведінковий компонент).

**Усвідомлено-діяльнісний ступінь** – такому майбутньому вчителю початкової школи властиві відкритість новому, сформованість мотивації ефективності, цільова активність у творчому пошуку взаємодії, нових шляхів розв'язання педагогічних завдань, самопрезентації, свобода вибору щодо прийняття і реалізації рішень; у непередбачуваних ситуаціях здатен до трансформації задумів, ціннісних орієнтацій, вольових зусиль (особистісний компонент); він має глибокі знання базової специфіки професійно-педагогічної діяльності, суті суб'єк-суб'єктної взаємодії (когнітивний компонент); у нього розвинуті здатність до цілепокладання, планування дій щодо досягнення професійно значущих цілей, їх всебічної аргументації, прагнення бути успішним фахівцем; він усвідомлено проектує розвиток власного професійного становлення на основі саморефлексії свого «Я» (процесуально-поведінковий компонент).

У загальному вигляді компонентна критеріально-ступенева характеристика та діагностувальна база вивчення сформованості професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів подається у таблиці 2.1.

В умовах університетської освіти згідно логіки дослідження виникає потреба в диференціації ступенів сформованості професійної мобільності майбутніх фахівців початкової освіти відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів (ОКР) «бакалавр – магістр», а саме:

**«бакалавр» :**

*пасивний ступінь:* відсутні прагнення до самореалізації, професійного зростання, динаміки мотиваційно-ціннісного ставлення до професії вчителя,

уявлень щодо феномена «професійна мобільність», розуміння цільових та ціннісних орієнтацій щодо необхідності бути професійно мобільним фахівцем, індивідуальна адаптованість до змін; потреба в ефективності дій (особистісний компонент); знання базової специфіки професійно-педагогічної діяльності, загальних засад міжособистісної взаємодії є безсистемними (когнітивний компонент); у студентів наявна байдужість щодо перспективи власного розвитку; невміння оперативно приймати рішення, орієнтуватися в інноваційних освітніх технологіях, швидко адаптуватися до нових умов, змін педагогічних ситуацій. Такі вчителі не усвідомлюють перспективи зони найближчого власного професійного розвитку (саморозвитку), необхідність

Таблиця 2.1.

**Компонентна критеріально-ступенева характеристика та діагностувальна база вивчення сформованості професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів**

Компоненти	Інтегративний критерій	Базові показники	Ознаки вияву	Основні діагностувальні методики
<b>Особистісний</b>	Суб'єктно-орієнтований	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Особистісно-позиційне ставлення до майбутньої професійної діяльності;</li> <li>* мотиваційна цілеспрямованість</li> <li>* потреба в самореалізації;</li> <li>* свобода вибору, відкритість до змін</li> </ul>	Виявлення : спрямованості студентів щодо професійної діяльності; мотивації досягнення, прагнення до успіху; рівня свободи вибору щодо прийняття і реалізації рішень; потреби в саморозвитку	«Сформованість професійної спрямованості особистості майбутнього педагога» (С.Рогов); модифікований варіант Mast-тесту П.Іванова, Є.Колобова ; « Мотивація до успіху » (Т.Елерс ) ; «Потреба у самореалізації » (М.Фетискін); «Діагностика особистісно-професійної

				усталеності вчителя» (З.Курлянд); «Чи самостійні Ви» (Л.Москвіна); «Адаптивність особистості» (К.Роджерс)
--	--	--	--	---

Продовження таблиці 2.1.

<b>Когнітивний</b>	Інформаційно-пізнавальний	*оволодіння знаннями специфіки професійної мобільності, освітніх інновацій; *предметно-методична обізнаність студентів	Зміна уявлень студентів щодо суті феномена «професійна мобільність»; усвідомлення загальних засад міжособистісної взаємодії	«Понятійний словник» (С.Вершловський); «Інтегральна оцінка ефектив. професійної діяльності вчителя» (М.Фетискін)
<b>Процесуально-поведінковий</b>	Діяльнісно-технологічний	* Здатність до цілетворення, планування дій; * проектування власного професійного розвитку, * готовність до змін; * педагогічна гнучкість	Сформованість умінь : аналітичних; діагностичних; прогностичних; організаційно-конструктивних; рефлексивних; активне самовиявлення	«Рефлексія на саморозвиток» (Л.Бережна); «Вивчення особистісно-професійної перспективи вчителя» (Н.Пряжников); «Педагогічна ситуація» (М.Пазюкова); «Нове у Вашому житті» (Тест Дж.Баррета); «Готовність до

				професійного саморозвитку» (Г.Каджаспірова)
--	--	--	--	---

бути успішним спеціалістом, не виявляють здібність до усвідомленого аналізу фахової діяльності, її самооцінки, розуміння творчої природи діяльності професійно мобільного педагога (процесуально-поведінковий компонент). *Обмежено-пошуковий ступінь* характеризується нестабільністю професійно-педагогічної спрямованості інтересів і потреб студентів, їхнього прагнення до самореалізації, професійного зростання, розуміння цільових та ціннісних орієнтацій щодо необхідності бути професійно мобільним фахівцем, потреби в ефективності дій (особистісний компонент); предметно-методичні знання базової специфіки професійно-педагогічної діяльності, загальних засад міжособистісної взаємодії є фрагментарними (когнітивний компонент). Студентам властиві неадекватна самооцінка, епізодична адаптованість до змін педагогічних ситуацій; поверховість рефлексивного аналізу, розуміння творчої природи діяльності професійно мобільного педагога. Такі майбутні вчителі хоч і усвідомлюють перспективи зони найближчого власного професійного розвитку (саморозвитку), але не виявляють необхідність бути успішним спеціалістом, здібність до усвідомленого аналізу фахової діяльності (процесуально-поведінковий компонент). *Активно-пошуковий ступінь*: у майбутніх фахівців у цілому є сформованою мотивація досягнення, потреба щодо набуття ознак мобільності в діяльності вчителя початкової школи; студенти усвідомлюють перспективи зони найближчого індивідуально-професійного розвитку, прагнуть бути успішними спеціалістами, впевнені у професійній придатності, спроможні адаптуватися при зміні педагогічних ситуацій (особистісний компонент); у майбутніх учителів цього ступеня недостатньо глибокі предметно-методичні знання базової специфіки професійно-педагогічної діяльності, загальних засад міжособистісної взаємодії, виражена орієнтація на рмування міжособистісних стосунків у

різновіковому колективі, зокрема малокомплектної початкової школи (когнітивний компонент). Такі вчителі усвідомлюють перспективи зони найближчого власного професійного розвитку (саморозвитку), виявляють необхідність бути успішним спеціалістом, здібність до усвідомленого аналізу фахової діяльності, але при цьому спостерігається неадекватна самооцінка, адаптованість до змін педагогічних ситуацій, навчальних дисциплін у розкладі занять; має місце поверховість рефлексивного аналізу, не розуміння творчої природи діяльності професійно мобільного педагога (процесуально-поведінковий компонент). *Усвідомлено-діяльнісний ступінь* характеризується позитивною динамікою мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до професії учителя, цільовою активністю, мотивацією досягнення, усталеним прагненням бути успішним спеціалістом, спроможним адекватно оцінити проблемну ситуацію, швидкою адаптацією при зміні педагогічних ситуацій, навчальних дисциплін у розкладі занять (особистісний компонент); студенти виявляють глибокі знання базової специфіки професійно-педагогічної діяльності вчителя школи першого ступеня, оперативну орієнтацію в інноваційних освітніх технологіях, сформованість культури міжособистісних стосунків (в умовах малокомплектної початкової школи) (когнітивний компонент). Таким педагогам властиві наявність і усвідомленість перспективи зони найближчого власного професійного розвитку (саморозвитку), потреба бути успішним спеціалістом, здібність до усвідомленого аналізу фахової діяльності, адекватна самооцінка, динамічна адаптованість до змін педагогічних ситуацій, навчальних дисциплін у розкладі занять, готовність до самостійної творчої професійно-педагогічної та поліфункціональної діяльності вчителя школи першого ступеня (процесуально-поведінковий компонент).

#### **«Магістр»:**

*пасивний ступінь* – у цілому сформованими є уявлення майбутніх учителів початкових класів щодо необхідності набуття ними ознак професійної

мобільності, проте не чітко окреслені прагнення щодо набуття власної професійної ідентичності, зміни в системі ціннісних орієнтацій (особистісний компонент); фрагментарними є фахові знання загальних засад суб'єкт-суб'єктної взаємодії та предметно-методичної обізнаності магістрантів на рівні «знання-розуміння-застосування»; вони не спроможні самостійно окреслити проблему, передбачити, гнучко й динамічно впливати на розвиток ситуацій, досягати мобільності в роботі вчителя початкової школи (когнітивний компонент); у магістрантів несформована рефлексивна позиція, неадекватна самооцінка (процесуально-поведінковий компонент). *Обмежено-пошуковий ступінь*: у майбутніх фахівців початкової освіти здебільшого сформовані уявлення щодо необхідності набуття ними ознак професійної мобільності в діяльності як складного процесу взаємодії потреб, інтересів, стимулів, ціннісних орієнтацій та мотивів особистості, наявні позитивні зміни в системі ціннісних орієнтацій (особистісний компонент); вони здатні самостійно визначати проблему, але не вміють вибудовувати стратегію і тактику її розв'язання; предметно-методична обізнаність – поверхова, переважно фрагментарні, неглибокі фахові знання, що виявляється в обмеженій здатності аналізувати вихідні умови педагогічної дії та формувати навчально-виховні завдання педагога-класовода, вибудовувати продуктивну суб'єкт-суб'єктну взаємодію, міжособистісні стосунки у дитячому колективі (когнітивний компонент). Такі вчителі відчувають труднощі щодо визначення ефективності власної професійно-педагогічної діяльності; у них недостатньо сформованою є рефлексивна позиція самовираження, самостійного визначення своїх позицій, пристосованість до ситуативних змін, нових дисциплін у розкладі занять (в умовах малокомплектної початкової школи); здебільшого окреслені прагнення щодо набуття власної професійної ідентичності (процесуально-поведінковий компонент). *Активно-пошуковий ступінь*: характеризується сформованістю системного уявлення майбутніх учителів початкових класів щодо необхідності набуття ними ознак професійної мобільності як складного процесу взаємодії потреб, інтересів, стимулів, ціннісних орієнтацій та мотивів особистості,

прагненням магістрантів до активного набуття власної професійної ідентичності, що передбачає трансформацію акцентів у системі ціннісних орієнтацій (мотивація ефективності, цільова активність) (особистісний компонент); ґрунтовними є фахові знання, предметно-методична обізнаність; вони здатні самостійно окреслити проблему, вибудувати стратегію і тактику її розв'язання, але подекуди відчують труднощі щодо практичної реалізації навчально-виховних завдань педагога-класовода у проектуванні продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, міжособистісних стосунків у дитячому колективі (когнітивний компонент). Такі фахівці переважно не відчують труднощі щодо визначення ефективності власної професійно-педагогічної діяльності; у них сформованою є рефлексивна позиція самовираження, самостійного визначення своїх позицій; оперативна пристосованість до ситуативних змін у професійному середовищі (процесуально-поведінковий компонент).

*Усвідомлено-діяльнісний ступінь:* магістрант ам характерна зрілість педагогічної свідомості (усвідомлений образ сприйняття і розуміння себе як мобільного фахівця – результат власної роботи над собою і постійного зусилля зберегти свою позицію), сформованість потреби в досягненні успіху, відкритість новому, зміст і глибина особистісних перетворень (наполегливість, самостійність, активність, ініціативність, рішучість щодо досягнення «ситуації успіху», зміна акцентуалізації «Я-концепції»)(особистісний компонент); студенти мають глибоку предметно-методичну обізнаність, вони здатні самостійно окреслювати проблему, вміють визначати стратегію і тактику її розв'язання, усвідомлено застосовують знань на практиці (когнітивний компонент); їм характерне гнучке й динамічне управління власним потенціалом, оперативна пристосованість до різнопланових ситуативних змін у професійному середовищі, стійке прагнення до саморозвитку й самореалізації, в них сформована рефлексивна позиція творчого самовираження у професії в умовах поліфункціональної діяльності (малокомплектна школа)(процесуально-поведінковий компонент).



З огляду на вищезазначене виокремлені нами показники та відповідні ознаки їх вияву за кожним критерієм, визначені ступені сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості в логіці підсистеми «бакалавр–магістр» вирізняються за якістю суттєвих і типових ступеневих характеристик (від пасивного до усвідомлено-діяльнісного) як майбутнього професійно мобільного вчителя школи першого ступеня .

Послідовність окреслених нами ступенів як якісного стану сформованості професійної мобільності студентів, на нашу думку, виявляє інтенції щодо необхідності діагностування їх здатності до професійної мобільності та визначення технології особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога в умовах неперервної та ступеневої освіти.

### **2.3 Стан підготовки професійно мобільного майбутнього фахівця початкової освіти в сучасній практиці вищої школи**

**2.3.1 Педагогічний супровід формування професійної мобільності майбутніх учителів школи першого ступеня.** Для досягнення успіху в особистісно-професійному розвитку майбутнього педагога абсолютний пріоритет повинна мати освіта. При цьому важливо акцентувати увагу не тільки на теоретичній підготовці вчителя, а й на розвитку особистості, спроможної гнучко реагувати на постійно змінні суспільні умови, яка вирізняється своєю оперативністю, мобільністю, динамізмом, конструктивністю, достатнім почуттям відповідальності у професійній діяльності, оскільки готовність до продуктивної професійної діяльності безпосередньо пов'язана зі здатністю бути мобільним. Тому перспективним у підготовці успішної ділової людини, мобільного вчителя початкових класів є наголос на педагогічному супроводі його фахової підготовки.

Передусім відзначимо, що «супровід» згідно Нового тлумачного словника української мови трактується як «те, що супроводить яку-небудь дію, явище»[287, с.481]. У контексті дослідження парадигма супроводу підкреслює діяльнісну спрямованість на процес формування професійної мобільності майбутнього вчителя школи першого ступеня шляхом вибудовування освітньої

програми його підготовки. Педагогічний супровід формування професійно мобільного вчителя школи першого ступеня визначаємо як систему фахово орієнтованої діяльності, спрямованої на створення освітнього середовища для продуктивного (успішного) навчання, виховання, розвитку студентів, їхньої самореалізації й утвердження у ситуаціях особистісно-професійного визначення, вибору та міжособистісної взаємодії.

Робота в парадигмі педагогічного супроводу передбачає:

- врахування реальних особистісних досягнень студента як майбутнього професійно мобільного вчителя початкових класів;-;
- формування відкритого освітнього середовища фахової підготовки професійно мобільного вчителя школи першого ступеня, що показує альтернативні шляхи, вчить ними користуватися в педагогічній діяльності, спонукає студента до знаходження самостійних рішень, прийняття відповідальності за власну життєдіяльність.

Реалізація окреслених аспектів потребує насамперед наявності відповідного організаційно-методичного забезпечення, гнучкої побудови навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Тому проведення діагностувального етапу експериментального дослідження вимагало з'ясування реальних можливостей і відмінностей змісту й структури фахової підготовки професійно мобільного вчителя школи першого ступеня. З метою забезпечення валідності й достовірності дослідження здійснено порівняльний аналіз чинних навчальних планів, робочих програм дисциплін Волинського національного університету імені Лесі Українки (ВНУ), Бердянського державного педагогічного університету (БДПУ), Криворізького державного педагогічного університету (КДПУ), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (УДПУ) як базових ВНЗ, що здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю 6.010100 – 8.010102 – «Початкове навчання». Це дало можливість ґрунтовнішого вивчення потенційного забезпечення формування мобільного фахівця (цикл дисциплін професійної і практичної підготовки). Водночас було

виявлено деякі розбіжності щодо розподілу годин між циклами гуманітарної і соціально-економічної, природничо-наукової, професійно-педагогічної підготовки, загального обсягу годин для підготовки бакалавра, магістра педагогічної освіти; у назвах, кількості та тривалості проходження педагогічних практик.

Зокрема, у навчальних планах базових ВНЗ нерівнозначним є розподіл годин за циклами фахової підготовки як у межах окремого закладу, так і у порівнянні з іншими. Очевидною є домінантність професійно-практичної підготовки, причому відчутною є перевага щодо цього у Бердянському державному педагогічному університеті (БДПУ) і до того ж не тільки кількісно – 160 кредитів (5760 годин) (ВНУ – 3960 год., КДПУ – 2781 год., УДПУ – 4635 год.), але й якісно, оскільки 122,5 кредитів (4410 годин від загальної кількості) передбачено на професійно-педагогічну та 37,5 кредитів (1350 годин) на практичну підготовку бакалавра педагогічної освіти. В інших ВНЗ така диференціація відсутня. Аналогічна картина спостерігається і у навчальних планах підготовки магістра. Звертаємо увагу на наявність у навчальному плані підготовки магістра Криворізького державного педагогічного університету двох циклів практичної підготовки фахівця означеного освітньо-кваліфікаційного рівня: професійно-педагогічна – 243 год. і професійна науково-предметна – 351 год., що не тільки відповідає кваліфікації – викладач педагогіки, вчитель початкових класів, практичний психолог у закладах освіти, але й наочно підтверджує практико орієнтованість професійної підготовки вчителя школи першого ступеня.

Специфіка напряму підготовки 0101 «Педагогічна освіта» вказує на те, що практико орієнтованість, по суті, має забезпечуватися всіма ланками фахової підготовки вчителя: і теоретичним навчанням, і практичною підготовкою. Нами проаналізовано план навчального процесу вищезазначених ВНЗ, зокрема цикл професійної та практичної підготовки й педагогічної практики як складової і обов'язкової його частини. У циклі професійної та практичної підготовки ми виокремили дисципліни як змістове ядро щодо посилення

професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності», «Педагогічні технології у початковій школі».

Порівняльний аналіз змістової частини навчального процесу здійснювався за таким алгоритмом: загальний обсяг годин; аудиторні години; форма контролю; семестровий контроль; узгодженість із педагогічною практикою.

Були виявлені суттєві розбіжності за всіма параметрами порівняння. Для прикладу наведемо дані щодо навчальної дисципліни «Методика виховної роботи». За навчальним планом ВНУ імені Лесі Українки вивчення цього курсу здійснюється у такий спосіб: загальний обсяг – 108 год. (3 кредити); аудиторних – 46 год.: 36 год. – лекційних і 10 год. – практичних занять; форма контролю – екзамен, 4 семестр. У інших навчальних закладах відповідно передбачено:

БДПУ: загальний обсяг – 54 год. (1,5 кред.); аудиторних – 24 години (лекційні – 12 год. і практичні – 12 год.); контроль – 5 семестр (залік).

КДПУ: загальний обсяг – 108 год (3 кред.); аудиторних – 72 години (лекційні – 36 год., практичні – 18 год., лабораторні – 18 год.); форма контролю – залік, 5 семестр.

УДПУ: загальний обсяг – 108 год (3 кред.); аудиторних – 60 години (лекційні – 26 год., практичні – 24 год., лабораторні – 10 год.); форма контролю – екзамен, 6 семестр.

За наявності державних стандартів щодо підготовки «бакалавра» за напрямом 0101 «Педагогічна освіта» незрозумілою є причина таких розбіжностей. Нам видається, що різний рівень акредитації (III – IV) та тип базових ВНЗ (національний – державний педагогічний) імовірно позначився у змісті навчальної документації. Відзначаємо також певну неузгодженість між теоретичним навчанням і термінами проходження педагогічної практики, зокрема літньої практики у дитячих оздоровчих таборах (4 семестр), у ВНУ імені Лесі Українки і КДПУ, теоретична підготовка до якої у змісті вищезазначеного курсу (ЗМ № 3), а форма контролю – 4 / 6 семестр.

Відповідно до навчального плану підготовки бакалавра (напрям 0101 «Педагогічна освіта», спеціальність 6.010100 «Початкове навчання»), кваліфікація фахівця – бакалавр початкової освіти, вчитель початкових класів) студенти проходять навчальну і виробничу практику. Однак, як показав аналіз навчальних планів базових навчальних дисциплін, наявними є також розбіжності і у цьому питанні, що, на нашу думку, не може не позначитися на якості практичної підготовки, і, власне, на процесі формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти (див. додаток Д).

Зауважимо, що на сьогодні відсутні програми з педагогічної практики, затверджені МОН України і рекомендовані всім ВНЗ як державні стандарти, що, вочевидь, пояснює виявлені розбіжності у їх змістовому трактуванні.

За навчальним планом підготовки магістра (напрям 0101 «Педагогічна освіта», спеціальність 8.010102 «Початкове навчання») з тих же причин наявними є розбіжності у типології практик, їх тривалості та термінах проходження (див. додаток Д).

За відсутності єдиного освітнього стандарту в організації педагогічної практики в контексті еспериментальної роботи ми виходили з потреби забезпечення особистісно орієнтованого, комплексного, неперервного і творчого характеру підготовки майбутнього вчителя початкових класів, які визначають можливості розвитку професійної свободи, ініціативи практикантів, їх відповідальності за власну суб'єктність.

У контексті дослідження зупинимося докладніше на характеристиці деяких педагогічних практик, змістові й функціональні можливості яких потребують збагачення щодо формування якостей професійно мобільного вчителя школи першого ступеня.

Зокрема, так звана ознайомлювальна *педагогічна практика спостереження за навчально-виховною роботою вчителя-класовода* є, по суті, першим етапом практичної підготовки студентів до педагогічної професії, де закладаються основи практичних умінь і навичок, творчого

ставлення до педагогічної діяльності, особистісно-професійних якостей учителя школи першого ступеня.

Програмою цієї практики передбачено: ознайомлення з навчально-виховною роботою школи (з організацією навчання в школі: класно-урочна, семестрово-залікова система навчання, п'яти чи шестиденний навчальний тиждень; річними, тематичними та поурочними планами, плануванням і обліком виховної роботи вчителя-класовода, шкільною програмою з предмета, обладнанням навчальних кабінетів тощо); спостереження, глибоке осмислення та аналіз основних етапів уроку (звертається увага на чіткість визначення мети та завдань уроку, особливості контакту вчителя з класом, наявність зворотнього зв'язку, ефективність самостійної роботи учнів, наявність елементів самоосвіти та самоконтролю, засоби стимулювання активності й самостійності мислення учнів, розвиток їх пізнавальних здібностей, створення проблемних ситуацій на уроці, прояви у школярів стійкого інтересу до навчального матеріалу тощо); оволодіння елементами дослідницької роботи (практиканти навчаються використовувати такі методи, як: спостереження, анкетування, тестування, аналіз результатів діяльності, біографічний метод; виконують дослідження, пов'язані з написанням курсових робіт, із вивченням педагогічного досвіду, стилів спілкування, індивідуального підходу вчителя до учнів, інтересів школярів тощо).

Таким чином, педагогічна практика спостереження за навчально-виховною роботою вчителя-класовода формує у студентів позитивну установку щодо мотиваційно-ціннісного ставлення до обраної професії через мотивацію ефективності (потреби в ефективності дій, що віддзеркалює зміст особистісного компонента професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи

Оптимальні можливості в цьому плані має також *літня педагогічна практика у дитячих оздоровчих таборах*. Слід зазначити, що вивчення теоретичного матеріалу щодо роботи в літньому оздоровчому таборі за програмою курсу «Методика виховної роботи» (ЗМ №3 «Зміст організації

виховного процесу в позашкільному середовищі», тема «Робота в літніх оздоровчих таборах») забезпечує можливість сформованості у студентів професійних умінь із організації виховної роботи з дітьми в умовах відпочинку, реалізувати свій особистісний та професійний потенціал, розвивати й закріплювати знання, вміння, навички роботи з дітьми різного віку в умовах тимчасового дитячого колективу (ТДК). Ця практика справляє суттєвий вплив на професійний розвиток майбутнього вчителя і пов'язана не тільки з формуванням діяльнісних навичок, але й, чи не найголовніше, його особистісних професійно-педагогічних якостей, з-поміж яких значне місце посідає професійна мобільність. Включення студента в різні види культурно-дозвілдової й виховної роботи, що мають чітко сформульовані завдання, та його активна позиція, сприяють успішному становленню майбутнього фахівця. Студенти самі мають переконатися в тому, наскільки вони володіють методикою педагогічного спілкування у своєрідних умовах табірної зміни, чи можуть бути відповідальними, відвертими і чесними зі своїми вихованцями. Зауважимо, що у процесі діяльності відбувається інтенсивне збагачення професійного досвіду студентів-практикантів у самостійному створенні дитячого колективу, його розвитку, організації щоденної спільної діяльності дітей.

При проектуванні методичних рекомендації до цієї практики «Професійно мобільний учитель: шляхи творчого зростання» [338] орієнтувалися на механізми розвитку суб'єктивного ставлення студентів до майбутньої педагогічної професії. Ми виходили з того, що основними з них є: включеність студентів у процеси самопізнання, самоаналізу засобами рефлексії, самодіагностики; інтерактивна взаємодія, участь у дискусіях, спрямованих на виявлення ціннісного ставлення до образу педагога, кар'єрного зростання, суспільної цінності професії тощо; співвіднесеність студентами своїх індивідуальних особливостей з професійно значущими якостями і, зокрема, професійною мобільністю, через самооцінку за 10-бальною шкалою ступеня сформованості своєї професійної мобільності у руслі здоров'язберігаючої

компетентності педагога-організатора табірної зміни для виявлення динаміка, що в цілому співпадає з окресленими на початку табірної зміни перспективами особистісно-професійного розвитку студентів-практикантів. Аналогічну функцію самооцінки виконує також заповнення на завершення практики карти рейтинг-контролю студента-практиканта [338, с.23] як свідчення ефективності виконаної програми.

**Навчально-виховна практика в школі** є логічним продовженням педагогічної практики спостереження за навчально-виховною роботою вчителя-класовода, але на відміну від неї передбачає активне включення студентів у педагогічний процес школи.

Відповідно до завдань цієї практики у її змісті передбачене поглиблене вивчення студентами навчально-виховної роботи школи та проведення ними психолого-педагогічних досліджень у руслі експериментального навчання (реалізація на уроках пізнавально-виховних завдань, врахування специфіки окремих навчальних предметів, віку учнів, їх реальних навчальних можливостей, спостереження за мислительною діяльністю молодших школярів, визначення самооцінки особистості, міжособистісних стосунків у колективі учнів тощо), що водночас засвідчує динаміку якісних характеристик особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя (професійно-педагогічна спрямованість інтересів та потреб студентів-практикантів, знання базової специфіки професійно-педагогічної діяльності, рефлексивна позиція тощо).

**Виробнича (стажистська) педагогічна практика** є періодом завершення процесу професіоналізації підготовки студента до роботи вчителя у школі першого ступеня, цілісного виконання функцій педагога-класовода, проведення системи навчально-виховної роботи з учнями, батьками.

Програмою цієї педагогічної практики передбачене виконання студентом-практикантом таких функцій вчителя-класовода :

*діагностувальна функція:* вивчення педагогом учнів свого класу, знання особливостей дітей, їхніх інтересів, нахилів, потреб, рівня вихованості



молодших школярів, мотивів поведінки, що забезпечує можливість складання змістовного і дієвого плану виховної роботи, організацію результативного щоденного виховного впливу на учнівський колектив у цілому та на кожного учня зокрема;

*організаторська функція* полягає в умінні залучати дитячий колектив до різнопланової навчально-виховної діяльності;

*виховна функція*, що реалізується у виховній діяльності класовода відповідно до плану виховної роботи у класі й передбачає підготовку й проведення різноманітних виховних заходів, які є дієвим засобом формування в учнів соціально цінних мотивів поведінки, духовних потреб, здорових інтересів, позитивних особистісних якостей;

*координаційна функція* полягає у спрямуванні класоводом виховних зусиль педагогів, батьків, громадськості на позитивні результати у вихованні учнів, дотриманні єдиних вимог, здійсненні особистісно-орієнтованого підходу до виховання дітей;

*стимулююча функція* – своєчасне вивчення позитивних зрушень у розвитку кожного учня і відповідне заохочення його до наступних корисних дій та вчинків.

Студент-практикант має бути свідомим того, що класовод – зразок для наслідування учнів початкових класів як високоморальна особистість, чесна, справедлива, порядна у всіх своїх помислах і вчинках (особистісно-професійний авторитет учителя).

Як відомо, ефективність педагогічної практики залежить від безпосереднього керівництва нею вчителями-практиками, які, щоденно контактуючи зі студентами-практикантами, оперативно спрямовують та коригують їхню діяльність. При цьому в майбутніх учителів початкових класів з'являються додаткові можливості для особистісного росту, самоактуалізації та самопрезентації, вироблення здатності швидко орієнтуватися в різних виробничих питаннях, реалізації власного інтелектуального й творчого потенціалу не в межах уявної (штучно створеної) навчальної ситуації, а в

природних умовах реального педагогічного процесу, що, водночас, забезпечує формування таких здібностей і якостей, як: спостережливість, зосередженість, активність, адаптивність, творча уява, критичне мислення.

Важливою складовою практико орієнтованого навчання відповідно логіки і концепції дослідження є *переддипломна, асистентська практика* (для магістрантів), де студенти безпосередньо мають можливість проілюструвати свою професійну готовність, осмислити й проаналізувати рівень здобутих практичних умінь, що забезпечує формування специфічних професійно-педагогічних умінь учителя-класовода, творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності, рефлексію себе як майбутнього фахівця і власної професійної діяльності при переході від практичної діяльності до теоретичної підготовки, визначення її перспектив.

На цьому етапі студент-практикант усвідомлює, оцінює й прогнозує своє «професійне-Я» та майбутню педагогічну діяльність (рефлексивна позиція творчого самовираження), що посилює мотивацію щодо поглиблення теоретичної підготовки у вищій школі, прагнення до набуття власної професійної ідентичності, бути успішним спеціалістом. Водночас він поступово вчиться усвідомлювати свою соціальну відповідальність, відчуває себе активним суб'єктом педагогічної діяльності, розуміє важливість і необхідність постійного особистісно-професійного зростання. Ми переконані: суб'єктом власної професійної діяльності майбутній учитель школи першого ступеня може стати тільки за умови розвитку рефлексії, що дає можливість усвідомлення своїх особистісних можливостей (ресурсів і дефіцитів), проектування та здійснення власної діяльності на основі цінностей педагогічної професії, які на цьому етапі набувають для майбутнього фахівця особистісного смислу. Студенти, усвідомлюючи взаємозв'язок різних цілей діяльності під час практики, «не замикаються» на розв'язанні професійних завдань методом проб і помилок чи на некритичному використанні методичних прийомів учителів-практиків, а цілеспрямовано набувають навички професійної рефлексії. Важлива мета переддипломної практики, таким чином,

– сформувати у студентів образи «Я – вчитель», «Я – учень», «Я – діяльність учителя».

Отже, педагогічна практика в цілому є домінантним, поліфункціональним феноменом у навчальному процесі ВНЗ, змістова наповнюваність якого розкривається в її фаховій, освітній, виховній, розвивальній та діагностувальній функціях. Зокрема, у процесі педагогічної практики застосовуються й усвідомлюються фундаментальні теоретичні знання, інтенсифікується розвиток педагогічного мислення, творчих здібностей студентів (освітня функція педагогічної практики). У той же час педагогічна практика – це етап особистісного формування майбутнього вчителя, його загальної і професійної культури, коли створюються можливості для самоактуалізації студента, різнобічного виявлення його індивідуальності, особистісної самореалізації як умови динамічного і неперервного вдосконалення діяльності майбутнього вчителя (розвивальна функція). Одночасно у ході педагогічної практики здійснюється перевірка ступеня професійної підготовленості та придатності студентів до педагогічної діяльності (діагностувальна функція).

Поза сумнівом, цілісна система фахової підготовки в поєднанні теоретичною і практико-орієнтованого навчання професійно мобільного педагога спрямована на формування доцільних взаємовідносин з професією, працею; внутрішнє збагачення в процесі дієвої активності, потреби в постійному професійному зростанні, самовдосконаленні майбутнього вчителя.

Очевидним є факт, що в процесі самовдосконалення й саморозвитку визначальними є не закладені у ВНЗ знання, вміння і навички, а наявність у людини здібностей постійно працювати над собою. Адже сьогодні без самостійності, готовності швидко пристосовуватися до змін, переорієнтуватися, без уміння знайти підхід до вирішення проблеми або оперативно розв'язати нестандартне завдання важко досягти професійного успіху. Відтак, освітній процес у вищій школі, зокрема в педагогічному інституті (університеті), повинен орієнтуватися передусім на формування у

майбутніх учителів школи першого ступеня мобільності, умінь адаптуватися до нових соціально-педагогічних умов, освітніх та інформаційних технологій.

**2.3.2 Діагностика здатності майбутнього педагога до професійної мобільності.** Процес переходу навчально-професійної діяльності на рівень практичної відбувається найбільш оптимально тоді, коли саме в навчально-пізнавальній діяльності студентів будуть сформовані мотиви, ціннісні настанови, адекватні реальній професійній педагогічній діяльності, що, у свою чергу, зумовлює низку вимог до загальної базової фахової підготовки, етики поведінки, професійно важливих якостей майбутнього вчителя початкових класів.

Логіка дослідження зумовила діагностування ступеня сформованості здатності до професійної мобільності у студентів, що здобувають спеціальність «учитель початкових класів». При цьому пошуковий етап педагогічного експерименту передбачав вирішення таких взаємопов'язаних завдань :

- 1) визначити характер ставлення учнів старшої школи та студентів до необхідності формування професійної мобільності;
- 2) з'ясувати їхню обізнаність щодо сутнісної характеристики поняття «професійно мобільний учитель початкових класів», наявність мотивації бути мобільним;
- 3) виявити реальний стан сформованості якостей професійно мобільного вчителя початкової школи;
- 4) визначити вихідний ступінь сформованості професійної мобільності студентів.

З огляду на вищезазначене, на першому етапі пошукового експерименту було проведене діагностувальне дослідження з метою визначення реального стану сформованості професійної мобільності вчителя школи першого ступеня як іманентно властивої якості такого фахівця-практика. Параметри, за якими

відстежувався стан сформованості досліджуваного феномена, окреслені в такий спосіб:

- вибірка респондентів (ліцеїсти, студенти);
- поінформованість респондентів щодо сутнісної характеристики досліджуваного феномена;
- ступінь усвідомлення ними значущості професійної мобільності як інтегрованої особистісно-фахової якості, необхідності її формування;
- самооцінка.

Зауважимо, акцентування уваги на різних вибірках респондентів, вочевидь, підтверджує правомірність вихідних положень концепції дослідження щодо неперервності формування професійно мобільного учителя в умовах системно-інтегративної організації підготовки такого фахівця, що охоплює відповідно такі рівні: допрофесійний (пропедевтичний) – квазіпрофесійна діяльність, основний (бакалаврат) і науково-педагогічного вдосконалення (магістріум).

Задля реалізації означеної мети на усіх рівнях вибірки методом анкетування передусім виявлявся характер ставлення респондентів до необхідності формування професійної мобільності як інтегрованої особистісної якості вчителя-класовода, оцінка її значущості у професійній діяльності, їхня поінформованість щодо змісту досліджуваного феномена, самооцінка рівня її сформованості .

Анкетуванням було охоплено 1093 респонденти (120 ліцеїстів і 973 студенти 11 вищих навчальних закладів різних регіонів України (спеціальність «Початкове навчання», освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр – магістр»)) (Тексти анкет подаємо у додатку Ж). Набуті матеріали дозволили зробити деякі попередні узагальнення.

Відповідаючи на перше питання анкети «Що Ви розумієте під поняттям «професійно мобільний учитель початкових класів»?» ліцеїсти (учні 9-11 класів Ізмаїльського регіонального педагогічного ліцею та педагогічного ліцею при Рівненському державному гуманітарному університеті) в цілому

продемонстрували оригінальність висловлювань щодо сутнісної характеристики поняття «професійно мобільний учитель». Серед найхарактерніших ознак, названих ними, привертають увагу ті, що репрезентують суть досліджуваного поняття, як-от: «сучасний учитель» (16%), «адаптивний» (7%), «активний» (12%), «відкритий до спілкування»(5%), «вирізняється швидкістю мислення»(4%), «викладає за європейськими стандартами»(0,5%), «вчитель-професіонал»(2,5%), «людина, здатна мобілізуватися, змінювати себе»(0,5%), «легко знаходить вихід із будь-якої ситуації»(0,5%). Проте таке бачення суті проблеми показало лише 48% респондентів, а 19% взагалі не мають уявлення про професійну мобільність, 32% – поверхове розуміння суті досліджуваного поняття. Водночас відзначаємо, що ці показники не збігаються з оцінкою й відсутністю обґрунтованості ліцеїстами значущості професійної мобільності в їхній майбутній педагогічній діяльності (друге і третє запитання анкети), оскільки 58 учнів (48,3%) визначили її як «дуже значуща», 46 (38,4%) – як «значуща», 13 (10,8%) – як «значуща, але не завжди» і 3 учні (2,5%) – як «незначуща». Така діагностувальна картина дозволяє дійти висновку про недостатню поінформованість ліцеїстів щодо суті та функціональної ролі професійної мобільності в майбутній педагогічній діяльності як «досить рідкісного явища сьогодні» (Жалігозло С., Ізмаїл) і необхідність формування підвалин професійної мобільності на допрофесійному етапі підготовки майбутнього фахівця педагогічної освіти.

Щодо опитування студентів порівняння запропонованих визначень за віковою динамікою (від 1-го до 5-го курсу) дало можливість простежити поглиблення сутнісної характеристики досліджуваного поняття, своєрідність його бачення і трактування ними: обґрунтовуючи значущість професійної мобільності в майбутній діяльності студенти здебільшого називали ті ознаки, сукупність яких виражає сутнісну характеристику означеного феномена (сучасний, активний (активність), творчий (креативний), компетентний (компетентність), комунікабельний (комунікативність), швидкість, адаптація,

гнучкість, організований (організованість), ерудований (ерудованість), винахідливий, ініціативний (ініціативність), рефлексивність). Ранжування оцінки значущості професійної мобільності у майбутній педагогічній діяльності демонструє позитивну тенденцію суджень респондентів, оскільки з 973 опитаних 423 (43,5%) студентів визначили її як «дуже значуща», 441 (45,3%) – «значуща», 90 (9,2%) – «значуща, але не завжди» і 19 (2 %) як «незначуща». Водночас отримані результати показали, що, по-перше, у відповідях респондентів (і ліцеїстів, і студентів) бракує відчуття предметної специфіки професійної мобільності вчителя саме школи першого ступеня; по-друге, при позитивній картині в цілому щодо розкриття змісту феномена «професійна мобільність» (48,6%) нами зафіксовано відсутність відповіді у 50,9% респондентів; по-третє, у незначній частині (0,5%) респондентів спостерігається помилкове уявлення щодо вагомості деяких сутнісних ознак професійної мобільності, підтвердженням чого є висловлювання такого типу: «вчитель, який користується мобільним зв'язком і дозволяє учням ним користуватися»; «діловий, який усі справи вирішує по телефону»; «вчитель молодий (за віком), що вміє працювати з технікою»; «вчитель може переїздити з однієї країни в іншу». Результати опитування відображені на діаграмі (рис. 1)

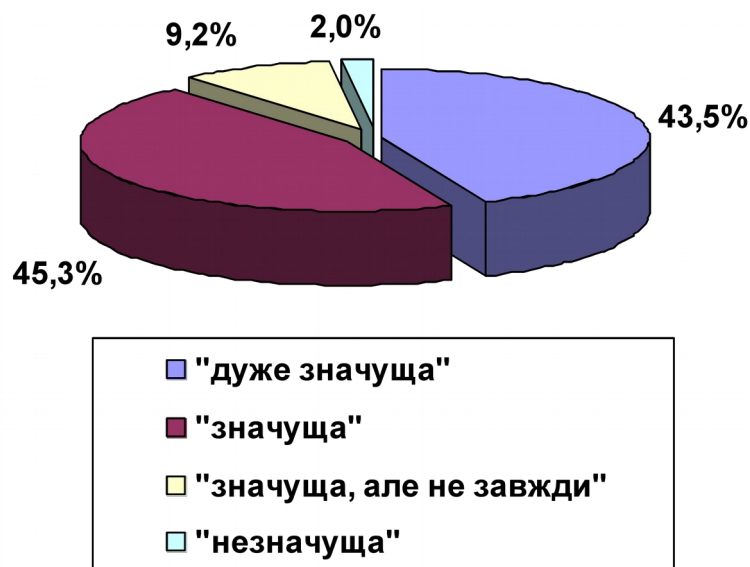


Рис. 1 Значущість професійної мобільності у педагогічній діяльності вчителя (за самооцінками судженнями студентів).

Наступне запитання анкети за змістом впливало з попереднього і було пов'язане з обґрунтуванням значущості професійної мобільності в майбутній діяльності, що виявилось складним завданням для переважної більшості респондентів (як ліцеїстів, так і студентів), хоча й визначена була ця особистісна якість майбутнього вчителя попередньо як «дуже значуща» та «значуща». Причому 9,2% респондентів не дали відповіді на поставлене питання, обґрунтування 15,1% важко сприймати як переконливі («вільний зв'язок», «сприяє орієнтуванню у сучасній освітній системі»; «це означає, що людина може бути мобілізована»; «вчитель початкових класів повинен бути завжди на зв'язку з батьками, вчителями»). Деякі учні й студенти (6,6%) вдавалися до повторення, дублювання відповіді на перше запитання, як-от: «вчитель здатен до самовдосконалення, набуття нових навичок»; «в активності»; «професійно мобільний учитель уміє себе поводити в різних ситуаціях»; «вчитель має бути широко обізнаним» тощо. Відповіді 37,8% респондентів висвітлювали лише окремі елементи педагогічної характеристики професійної мобільності як особистісної якості вчителя («це дуже важлива риса вчителя, адже сприяє його професійності»; «з таким учителем дітям цікавіше»; «вчитель дуже швидко реагує на проблеми і знаходить шлях їх розв'язання»; «допомагає вчителю швидко пристосуватися до вимог часу, сучасного суспільства» тощо). Інші пояснення (29,7%) лише частково торкаються сутнісної характеристики поняття «професійно мобільний учитель початкових класів» і тому не можуть сприйматися як переконливе обґрунтування його значущості («у всьому», «учні молодшого шкільного віку дуже рухливі і вчитель повинен слідкувати за всіма»; «вона проявиться у подальшій роботі вчителя, в усіх аспектах його діяльності» тощо).

Ступінь аргументованості відповідей характеризує намагання респондентів пояснити значущість професійної мобільності в майбутній педагогічній діяльності, демонструє їх зацікавленість проблемою, глибину їхньої думки, гнучкість мислення, інтуїцію. Причому, як це не парадоксально,



відповіді 1,6% студентів I-II-го курсу були значно змістовнішими, вмотивованішими, ніж відповіді старшокурсників, оскільки вони акцентували увагу на тому, що «завдяки цій рисі вчитель набагато краще знає сферу своєї професійної діяльності», що «це одна з найнеобхідніших рис характеру педагога, притаманна переважно сангвініко-холеричному типу темпераменту»; це «допомагає вчителю знаходити нестандартні виходи із стандартних ситуацій», «такий учитель легко змінить профіль викладання (діяльності)», адже «новаторство завжди значуще і цікаве». Ми пояснюємо це тим, що частина цих респондентів фахово орієнтована, оскільки відмінно закінчили педагогічний ліцей (або факультет довузівської підготовки), і, як правило, є відповідальними, сумлінними студентами.

Відповідаючи на четверте запитання (Спираючись на ваш шкільний досвід, зазначте, чи спостерігали ви діяльність професійно мобільного вчителя?) ліцеїсти обрали такі варіанти: «так» – 6,5 %; «ні» – 37,3%; «не пам'ятаю» – 56,2% і не могли пригадати чим саме їм запам'ятався такий вчитель (п'яте запитання), що також засвідчує недостатню поінформованість ліцеїстів щодо діяльності професійно мобільного вчителя.

Четверте запитання анкети, що ставилося студентам: «Чи є доцільність у формуванні в університеті (педінституті, коледжі) професійної мобільності?», потребувало не тільки обрати варіант відповіді (так, ні, не можу відповісти), але й обґрунтувати його. Отримані дані показали, що 66,3% опитаних обрали варіант «так», 19,9% респондентів не визначилися з відповіддю, тобто зі своїм ставленням до формування основ означеної особистісної якості у процесі навчання у вищій школі, 13,8% – заперечували доцільність формування у ВНЗ професійної мобільності, що засвідчує недостатню поінформованість студентів щодо суті поняття «професійна мобільність». Проте не змогли обґрунтувати свій вибір 32,1% респондентів, що обрали «так». Серед позитивних обґрунтувань (34,2%) вирізняються частотою повторюваності такі: «це знадобиться в подальшій професійній діяльності» (8,6%); «професійна мобільність є компонентом професіоналізму» (7,4%); «це є одним із критеріїв

професійної придатності» (8,3%); «дозволить випускнику почуватися впевнено у педагогічній діяльності»(9,9%). Респонденти, що заперечували доцільність формування у ВНЗ основ професійної мобільності вживали аргументи такого типу: «особистість має визначити це самостійно» (6,7%); «професійна мобільність прийде з досвідом роботи» (7,1%).

Відповіді на наступне запитання засвідчили позитивну тенденцію щодо прагнення респондентів оволодіти навичками професійної мобільності в освітньому просторі ВНЗ, оскільки 65% ліцеїстів обрали варіант «так»; 7,8% – «ні, я зможу це зробити в процесі діяльності»; 2,3% – «ні»; 24,9% – не визначилися з відповіддю. 74,6% опитаних студентів обрали варіант «так»; 8,3% – «ні, я зможу це зробити в процесі діяльності»; 1,4% респондентів заперечували цю потребу і 15,7% – не визначилися з відповіддю (див. таблицю 2.2).

Таблиця 2.2

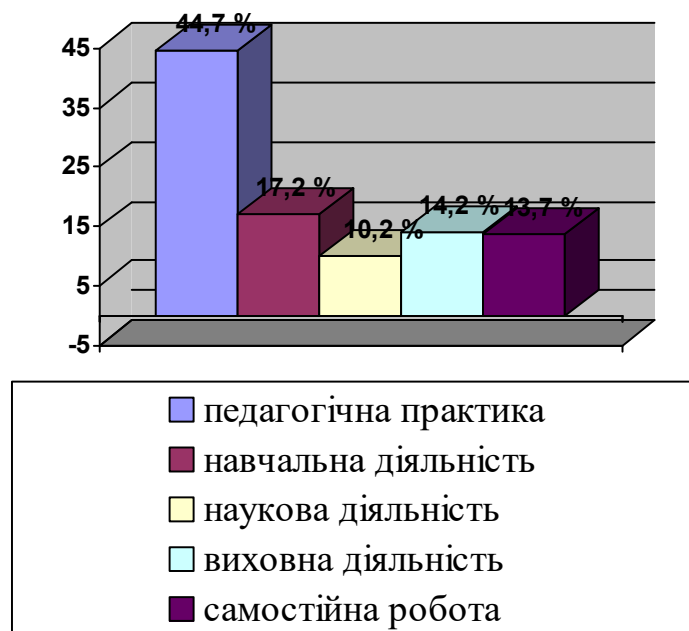
Прагнення студентів оволодіти навичками професійної мобільності у ВНЗ

Варіанти суджень	Кількість студентів	
	ВНЗ III-IV рівнів акредитації	
	Абс.кількість	%
Так	726	74,6
Ні, я зможу це зробити у процесі діяльності	81	8,3
Ні	14	1,4
Вагаються відповісти	152	15,7
Загальна кількість респондентів	973	100

Щодо оцінки за 10 – бальною шкалою ступеня сформованості власної професійної мобільності як особистісної якості привертає увагу той факт, що як у 10 балів, так і в 1 бал оцінили свою мобільність однакова кількість респондентів – 1,8%. Причому 1 бал обрала студентка IV курсу, що, на нашу думку, засвідчує або неадекватну (занижену) самооцінку, або її недостатню поінформованість щодо сутнісної характеристики досліджуваного поняття. Інші самооцінні позиції щодо сформованості професійної мобільності

майбутніх учителів початкових класів було ранжовано таким чином: 2,2% – 9 балів; 2,3% – 8 балів, 6,8% – 7 балів; 24,4% – 6 балів; 15,6% – 5 балів; 23,3% – 4 бали; 17,8% – 3 бали; 4,0% – 2 бали.

Визначаючи, який вид діяльності (учня, студента) найбільше сприяє формуванню професійної мобільності (7 запитання анкети), серед запропонованих варіантів відповіді (навчальна, виховна, науково-дослідна, педагогічна практика, самостійна робота, не можу відповісти, свій варіант відповіді) респонденти обирали, на їхню думку, найефективніші. За результатами вибору рангові рівні були розподілені таким чином: педагогічна практика – 44,7 %; навчальна діяльність – 17,2 %; науково-дослідна діяльність – 10,2%; виховна діяльність – 14,2%; самостійна робота – 12,7%. Результати опитування представлені на гістограмі (рис. 3).



*Рис.3 Розподіл видів діяльності студентів за ступенем впливу на процес формування їхньої професійної мобільності*

Звертаємо увагу на те, що 1,0% респондентів запропонували ще й свої варіанти відповіді, як-от: «залучення до різних заходів», «поєднання всіх видів діяльності», «педагогічний досвід», «власний життєвий досвід», «спілкування з людьми», «підвищення свого духовного розвитку», «індивідуально-творчі завдання». Це вочевидь засвідчує усвідомлення більшістю респондентів того,

що формування професійної мобільності значною мірою залежить від належної практичної підготовки студентів, наукової ерудиції й культури, оволодіння необхідними знаннями, уміннями і навичками, особистісного розвитку й професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів.

У контексті діагностувального дослідження нам цікаво було дізнатися чи обумовлена, на думку опитуваних, їхня майбутня професійна кар'єра мобільністю. Для цього було запропоновано на вибір декілька варіантів відповіді (так; так, за певних умов; не можу відповісти; ні). Варіант «так» обрало 42,5 % респондентів; «так, за певних умов» – 42,8% респондентів; «не можу відповісти» – 12,3% респондентів і «ні» – 2,4 % опитаних. Такі попередні дані переконують у правомірності наших тверджень щодо ознак сутнісної характеристики поняття «професійна мобільність учителя» крізь призму професіоналізації.

І, насамкінець, глибину зацікавленості окресленою проблемою, усвідомлення її значущості мали показати пропозиції опитуваних (останнє запитання анкети для студентів) щодо нововведень в університеті (коледжі) задля більш результативного формування у майбутнього вчителя початкових класів професійної мобільності. Виявилось, що практично четверта частина всіх опитаних (25,1%) не дали відповіді на поставлене запитання або їхні пропозиції не відповідали його суті («щоб студенти виступали зі сцени, більше конкурсів»). Серед висловлених пропозицій нами виокремлені найбільш суттєві і водночас як такі, що називаються багатьма респондентами в різних навчальних закладах: «більше активної практики (посилити практичну підготовку)» – 27,8%; «збільшити час для проходження педагогічної практики» – 26,4%; «запровадити спецкурс «Професійна мобільність учителя початкових класів» (ввести навчальну дисципліну, що стосується цієї проблеми; запровадити спеціальний предмет «Основи професійної мобільності»)» – 9,5%; «семінари-тренінги з формування основ професійної мобільності, починаючи з I-го курсу» – 1,02%; запровадити систему тренінгових занять – 3,2%; професійний тренінг – 2,6%; «більше

залучати студентів до науково-дослідної діяльності» – 3,4%; «відвідування студентами у школі майстер-класів» – 0,5%; «удосконалювати свою професійну мобільність у процесі самостійної роботи» (10,2%); «проведення дебатів на тему: «Зміни в освіті: як пристосуватися до них»» (0,3%); «вивчення передового педагогічного досвіду» (7,5%); «семінари-диспути, міжвузівські конференції, активний обмін педагогічним досвідом» (5,6%); «створити науково-дослідне товариство професійної мобільності» (2,4%); «організувати гурток «Мобільний учитель»» (3,0%).

Отже, отримані у процесі анкетування матеріали дозволили дійти деяких попередніх узагальнень: по-перше, природний дослідницький інтерес становили судження респондентів щодо сутнісної характеристики професійної мобільності як інтегративної особистісної якості сучасного вчителя початкових класів та прагнення обґрунтування її значущості у майбутній педагогічній діяльності; по-друге, ліцеїстам і студентам властива переважно поверхова обізнаність із змістом досліджуваного поняття, що спричинило їх сумніви щодо доцільності і бажання оволодіти навичками професійної мобільності, навчаючись у ВНЗ, неадекватну самооцінку ступеня сформованості власної професійної мобільності; по-третє, серед видів діяльності, на думку респондентів, найбільше сприяє формуванню професійної мобільності педагогічна практика, що підсилюється навчальною, науково-дослідною, виховною і самостійною роботою; по-четверте, цілком очевидною видається тенденція активізації пошуку студентами шляхів удосконалення освітнього середовища ВНЗ задля більш результативного формування професійної мобільності в майбутнього вчителя початкових класів.

Самооцінні судження респондентів у контексті з'ясування реального стану сформованості професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів суттєво доповнила апробована нами в базових вищих навчальних закладах (692 студенти I – II курсу, спеціальність 6.010100 «Початкове навчання») методика «Мотивація мобільності вчителя у

професійній діяльності», що є варіантом модифікованих методик К.Замфіра та А.Реана .

Одержані емпіричні дані щодо ступеня виявлення типу мотивації засвідчили переважання пасивного вияву визначених мотивів (оцінка від 1 до 1,5бали) і частково – обмежено-пошукового та активно-пошукового вияву (у відсотковому зменшенні щодо першого показника), що подаємо у додатку 3.

Серед ступенів вияву мотивів, які віддзеркалюють, зокрема, внутрішній тип мотивації мобільності, переважає пасивний, що становить, наприклад, за показником «готовність пізнати, змінити себе» – 64,4%; обмежено-пошуковий – відповідно – 27,5%; активно-пошуковий – 8,1%; усвідомлено-діяльнісний 0%.

Ступінь вияву у студентів зовнішньої мотивації мобільності в майбутній професійній діяльності в цілому зафіксований також у межах від пасивного до активно-пошукового, проте серед ступенів вияву мотивів, які віддзеркалюють зовнішній тип мотивації мобільності, на відміну від попереднього переважає не пасивний, а обмежено-пошуковий.

Отримані результати дозволили визначити так званий «мотиваційний комплекс особистості» (МКО), що відображає співвідношення внутрішньої і зовнішньої мотивації мобільності. Зважаючи на кількісні (відсоткові) показники ступенів вияву мотивації мобільності, є всі підстави стверджувати, що студенти виявляють більшу зацікавленість щодо зовнішньої мотивації і значно менше до внутрішньої. Це можна пояснити недостатньою поінформованістю студентів I –II курсів щодо сутнісної характеристики й значущості професійної мобільності в подальшій педагогічній діяльності.

Отже, аналіз вищевикладеного дозволяє констатувати, що :

- значна частина учнів старшої школи (48,3%) і студентів (43,5%) усвідомлює значущість сформованості професійної мобільності як інтегрованої особистісно-професійної якості вчителя школи першого ступеня; водночас виявлена суперечність між необхідністю формування означеної якості та недостатньою технологічною забезпеченістю цього процесу, що

підтверджується пропозиціями опитуваних щодо нововведень в університеті (коледжі) задля більш результативного формування у майбутнього вчителя початкових класів професійної мобільності;

- недостатньою є обізнаність абітурієнтів (52%, з них 33% - поверхове уявлення, 19% - не мають уявлення про професійну мобільність) і студентів (49,1% ) із сутнісною характеристикою професійної мобільності педагога, сформованість професійно-педагогічної мотивації.

Подальша пошукова робота передбачала діагностику особистісно-професійної перспективи майбутнього вчителя початкових класів як мобільного фахівця. Вивчення цих параметрів здійснювалося за допомогою спеціального опитувальника (модифікований варіант опитувальника Н.Пряжникова) [184].

Означена методика використовувалася нами для узагальненої й цілісної оцінки (і самооцінки) готовності студентів до побудови власної особистісно-професійної перспективи, особистісно-професійного зростання. Вона включає 11 запитань: 10 відкритих і одне, що передбачає оцінку за допомогою шкали інтенсивності впливу навчальних дисциплін на особистісно-професійне самовизначення та саморозвиток майбутнього вчителя початкових класів крізь призму структурно-компонентної характеристики та ступеневого вияву сформованості професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи. Відповіді на питання дозволили нам визначити такі особистісно-професійні перспективи студентів: прагнення до професійного самовдосконалення; ціннісні орієнтації та настанови майбутнього вчителя щодо професійної діяльності (адекватна самооцінка і готовність до особистісної рефлексії; прийняття майбутнім учителем себе у педагогічній професії; ступінь впливу конкретних навчальних дисциплін на особистісно-професійне самовизначення і розвиток студентів). Кількісні результати опитування підраховувалися шляхом додавання отриманих за відповіді балів за кожним показником, що співвідносилися з такими інтервалами : пасивний ступінь – від 0 до 9 балів; обмежено-пошуковий ступінь – від 10 до 16 балів;

активно-пошуковий ступінь – від 17 до 26 балів; усвідомлено-діяльнісний ступінь – від 27 до 36 балів. За результатами опитування (всього опитано 392 студента) були виявлені такі ступеневі дані:

- прагнення до професійного самовдосконалення : пасивний ступінь – 10,5%; обмежено-пошуковий ступінь – 49,3 %; активно-пошуковий ступінь – 30,4%; усвідомлено-діяльнісний ступінь – 9,8%;
- ціннісні орієнтації та установки майбутнього вчителя бути мобільним: – пасивний ступінь – 7,4%; обмежено-пошуковий ступінь – 48,7 %; активно-пошуковий ступінь – 34,2%; усвідомлено-діяльнісний ступінь – 9,7%;
- адекватна самооцінка і готовність до особистісної рефлексії: пасивний ступінь – 7,1%; обмежено-пошуковий ступінь – 48,4 % ;активно-пошуковий ступінь – 34,6%; усвідомлено-діяльнісний ступінь – 9,9%;
- прийняття себе в педагогічній професії: пасивний ступінь – 7,2%; обмежено-пошуковий ступінь – 47,1%; активно-пошуковий ступінь – 37,8%; усвідомлено-діяльнісний ступінь – 7,9 %;
- вплив навчальних дисциплін на особистісно-професійне самовизначення і розвиток студентів: пасивний ступінь – 10,1%; обмежено-пошуковий ступінь – 44,9% ; активно-пошуковий ступінь – 34,7%; усвідомлено-діяльнісний ступінь – 10,3% .

Сумарно за всіма показниками виявлено такі ступені сформованості особистісно-професійної перспективи студентів, майбутніх учителів початкових класів: пасивний –8,5%; обмежено-пошуковий –47,7%; активно-пошуковий – 34,3%; усвідомлено-діяльнісний – 9,5% .

Завершальним етапом пошукового експерименту було визначення вихідних ступенів сформованості професійної мобільності студентів (констатувальний зріз). Для цього ми розробили експериментальну методику її визначення на підставі експертної оцінки сформованості компонентів досліджуваної особистісно-професійної якості (згідно структурно-компонентної та ступеневої характеристики (п.2.1; 2.2), з використанням діагностувальних методик, описаних у п. 2.2) в експериментальній (ЕГ – 382



студенти) і контрольній (КГ – 366 студентів) вибірці. У загальному вигляді вихідні ступені сформованості професійної мобільності майбутніх учителів початкових класів відображено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Вихідні ступені сформованості професійної мобільності майбутніх учителів початкових класів**

Критерії	Показники вияву	Шкала вимірів ступенів
Суб'єктно-орієнтований	Виявлення: спрямованості студентів щодо професійної діяльності; мотивації досягнення, прагнення до успіху; рівня свободи вибору щодо прийняття і реалізації рішень; реалізації потреби в саморозвитку	Усвідомлено-діяльнісний - 9-10б Активно-пошуковий – 6 -8б. Обмежено-пошуковий – 4-5б. Пасивний – 0 - 3б.
Інформаційно-пізнавальний	Зміна уявлень студентів щодо феномена «професійна мобільність»; усвідомлення загальних засад міжособистісної взаємодії	Усвідомлено-діяльнісний– 9-10б Активно-пошуковий – 6 -8б. Обмежено-пошуковий–4-5б. Пасивний – 0 - 3б.
Діяльнісно-технологічний	Сформованість умінь : аналітико-діагностичних; прогностичних; організаційно-конструктивних; рефлексивних; активне самовиявлення	Усвідомлено-діяльнісний - 9-10б Активно-пошуковий – 6 -8б. Обмежено-пошуковий– 4-5б. Пасивний – 0 - 3б.

Невизначеність професійно-ціннісних пріоритетів, нестійка мотивація досягнення та цільова активність, епізодична адаптивність – обмежено-пошуковий ступінь: 4 – 5 балів. Мотиваційна цілеспрямованість у стадії

формування, невизначеність мотивації досягнення, низька адаптивність – пасивний ступінь: 0 – 3 бали. Середнє кількісне значення суб'єктно орієнтованого критерію визначалось за формулою :  $C = (C_1 + C_2 + C_3 + C_4 + C_5) : 5$ . Аналогічно здійснювалися обрахунки за всіма показниками.

Результати констатувального зрізу щодо вихідних ступенів сформованості професійної мобільності студентів за кожним компонентом подаємо в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

### Вихідні ступені сформованості професійної мобільності студентів

(констатувальний зріз )

Компоненти	Ступені							
	Усвідомлено-діяльнісний		Активно-пошуковий		Обмежено-пошуковий		Пасивний	
	ЕГ,%	КГ,%	ЕГ,%	КГ,%	ЕГ,%	КГ,%	ЕГ,%	КГ,%
Особистісний	13,9	9,7	27,5	21	45,0	49,1	13,6	20,2
Когнітивний	12,6	9,6	28,9	21,8	43,6	48,9	14,9	19,7
Процесуально-поведінковий	13,7	10,1	23,9	18,5	45,5	49,2	16,9	22,2

Як бачимо, наявною є тенденція щодо переважання обмежено-пошукового ступеня сформованості професійної мобільності студентів як в ЕГ, так і в КГ за всіма компонентами (в межах 43,6% – 49,1%). Незначні розбіжності у виявах усвідомлено-діялісного та пасивного ступенів в ЕГ (у межах 12,6% – 16,9% ). Водночас у КГ – більш відчутна розбіжність – 9,6% – 22,2%. Активно-пошуковий ступінь характеризується відсотковими коливаннями від 18,8% до 28,9%. Звісно, набутий матеріал має здебільшого діагностувальний характер, однак він осмислювався нами як підґрунтя для розроблення експериментальної технології, оскільки віддзеркалює реальний стан досліджуваної проблеми у практиці сучасної вищої педагогічної школи, що засвідчує необхідність розробки системи формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти, посилення пропедевтики цього процесу на допрофесійному етапі його підготовки.

### Висновки з другого розділу

Встановлено, що глибинне вивчення суті професійної мобільності як системостворювальної якості вчителя початкових класів можливе за умови структурно-компонентного аналізу крізь призму професіоналізації, що дозволяє визначити ключові компоненти: особистісний, когнітивний, процесуально-поведінковий, що перебувають у тісній взаємодії. У руслі структурно-компонентного аналізу досліджувана дефініція визначається як складне інтегративне утворення в цілісній структурі особистості вчителя, де взаємодіють вияви особистісного та професійно-діяльнісного характеру, в яких акумулюються мотиваційна цілеспрямованість та педагогічна гнучкість, потреба в професійній самореалізації через необхідний і достатній рівень професійної компетентності, самоефективності в інтенсивній діяльності, схильність до педагогічної творчості та готовність до інноваційних змін.

Своєрідність вияву професійної мобільності саме вчителя початкових класів зумовлена багатопредметністю викладання та особливостями його особистісно-професійних функцій (керівник школи, викладач, методист, вихователь, організатор діяльності дітей, менеджер педагогічного процесу, активний учасник педагогічного спілкування з учнями, батьками, колегами, консультант, дослідник), що є передумовами позитивної динаміки процесів самоактуалізації та самореалізації. Специфічними ознаками професійної мобільності вчителя початкових класів є: дитиноцентризм, природна схильність до інтеграції знань та врахування факторів первинної шкільної соціалізації дитини, конструювання міжособистісних стосунків у різновіковому колективі, як правило, виключний особистісно-професійний авторитет. Встановлено, що критеріями окреслених компонентів досліджуваного феномена виступають: суб'єктно орієнтований, інформаційно-пізнавальний, діяльнісно-технологічний. Конкретний критерій є віддзеркаленням визначених нами ключових компонентів професійної мобільності як інтегрованої особистісно-професійної якості учителя

початкових класів. Ознаки вияву показників кожного критерію диференційовані за освітньо-кваліфікаційними рівнями: «бакалавр – магістр». Якісний аналіз ознак критеріальних характеристик професійної мобільності дав можливість визначити вихідні ступені сформованості професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: пасивний, обмежено-пошуковий, активно-пошуковий, усвідомлено-діяльнісний.

З'ясовано стан підготовки професійно мобільного фахівця початкової освіти у сучасній практиці вищої школи через аналіз педагогічного супроводу означеного процесу та діагностику здатності майбутнього педагога до професійної мобільності. Педагогічний супровід формування професійно мобільного вчителя школи першого ступеня визначається як система фахово орієнтованої діяльності, спрямованої на створення освітнього середовища для продуктивного (успішного) навчання, виховання, розвитку студентів, їхньої самореалізації й утвердження в ситуаціях особистісно-професійного визначення, вибору та міжособистісної взаємодії. Діагностика сформованості здатності майбутнього вчителя до професійної мобільності виявила суперечність між необхідністю формування означеної якості та недостатньою технологічною забезпеченістю цього процесу.

Результати діагностувального експерименту переконують в потребі розробки спеціальної системи формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи у вигляді експериментальної моделі формування досліджуваного явища в контексті неперервної підготовки вчителя початкової ланки освіти, узгодженої з вимогами кредитно-модульної технології навчання студентів із урахуванням вагомості в посиленні пропедевтики досліджуваного процесу на допрофесійному етапі становлення фахівця.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладено в низці публікацій автора [329, 330, 332].

### **РОЗДІЛ III.**

## **ПРОПЕДЕВТИКА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА ДОПРОФЕСІЙНОМУ ЕТАПІ ЙОГО ПІДГОТОВКИ**

Дослідження пропедевтики як діагностувального підґрунтя процесу формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти на допрофесійному етапі його підготовки передбачає такі напрями :

- аналіз організаційно-методичного забезпечення формування професійної мобільності майбутніх абітурієнтів педагогічного ВНЗ;
- з'ясування змістових та технологічних можливостей освітнього середовища формування означеної особистісно-професійної якості майбутнього вчителя початкової школи.

### **3.1. Своєрідність організаційно-методичного забезпечення формування професійної мобільності майбутніх абітурієнтів педагогічного ВНЗ**

Процес входження особистості майбутнього вчителя у професійну діяльність розпочинається задовго до вступу до педагогічного навчального закладу і продовжується під час навчання як цілеспрямовано, так і внаслідок взаємодії з соціально-професійним середовищем [83, 125, 390]. У цьому контексті не можна не погодитися з міркуванням М.Вікуліної, що готовність до професійної діяльності є надійним інструментом теоретичної і практико-перетворювальної діяльності педагога [83]. К.Дурай-Новакова, продовжуючи цю думку, додає, що професійна готовність – це прояв особистісної активності в підготовці до педагогічної праці, а процес формування професійної готовності, як уже зазначалося, обов'язково включає три основних етапи: професійну орієнтацію, професійний відбір, професійне навчання і виховання у ВНЗ [125].

Функціонування окресленої системи профорієнтаційної роботи має базуватися на сучасній науково обґрунтованій основі, спрямованій на «забезпечення допомоги особистості в активному, свідомому професійному самовизначенні..» через самопізнання та об'єктивну самооцінку

індивідуальних особливостей, співставлення своїх професійно важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для набуття конкретної професії, та кон'юнктурою ринку праці [42, с.177].

За такого підходу підтверджується правомірність обраної авторської позиції: формування настанови на професійну мобільність розпочинається ще до навчання у ВНЗ - допрофесійному періоді, на етапі вибору професії.

Зауважимо, що допрофесійна підготовка – це перший етап у системі неперервної і додаткової освіти щодо основної шкільної. Нормативність її функціонального спрямування окреслена, зокрема в Державній програмі «Вчитель», статті 36 ( п.6) Закону України «Про освіту» ( від 23.03. 1996р.), де читаємо, що «для розвитку здібностей, обдарувань і талантів дітей створюються профільні класи (з поглибленим вивченням окремих предметів або початкової допрофесійної підготовки), спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, колегіуми, а також різні типи навчально-виховних комплексів, об'єднань» [276, с.22].

У контексті розробки цілісної системи підготовки учнів старшої школи до отримання професійної освіти, настанови бути мобільним фахівцем на ринку праці, зміст і структура етапу допрофесійної підготовки, на нашу думку, потребують коректування через:

- деяку невідповідність рівня загальної освіти стандартам вищої освіти, що тривалий час не знаходить розв'язання й негативно позначається на значному відсоткові абітурієнтів недостатньо вмотивованих щодо свідомого вибору професії вчителя;
- стрімке «старіння» знань, що змушує сучасного спеціаліста бути «відкритим» до інновацій, уміти мобільно реагувати на зміни, тобто сьогодення спонукає до пошуку нових механізмів мобілізації освітнього потенціалу, причому на початковому етапі формування професійних інтересів і потреб школярів;
- значне ускладнення домінанти мобільності, іманентно закладеної у професії педагога щодо вчителя початкових класів, оскільки здебільшого вона

сприймається старшокласниками на емоційному рівні (наприклад, як спогади про першого вчителя), а не на раціональному (тобто як професійно значуща інтегрована особистісно-професійна якість).

Це, вочевидь, засвідчує, що система вітчизняної педагогічної освіти сьогодні повинна інтенсивно реформуватися від традиційної, усталеної до гнучкої, варіативної, багаторівневої, що зумовлене як новими вимогами до підготовки вчителя, так і загальними тенденціями розвитку середньої й вищої професійної освіти, значне місце серед яких належить інтеграційним процесам. Їх дієвість виявляється у таких характеристиках :

- різноступенева професійна підготовка кадрів;
- варіативність і гнучкість професійних освітніх програм;
- багатофункціональність навчальних закладів.

Саме зростання багатофункціональності пов'язується з удосконаленням усієї системи допрофесійної підготовки, збалансованості діяльності у профільних класах, ліцеях, відділеннях «Абітурієнт», взаємодії і взаємозалежності всіх зазначених структур у неперервному освітньому процесі.

Підґрунтям інтеграції і водночас ефективного функціонування системи означеної підготовки є реалізація фундаментальних загальнотеоретичних принципів: наступності, єдності і послідовності освітніх впливів; свободи дій суб'єктів освітнього процесу, фундаменталізації, системності; індивідуально-особистісний, гуманістичний, діяльнісний підходи; що є пріоритетними і в руслі досліджуваної проблеми. Зокрема, принцип наступності націлює етап допрофесійної підготовки в контексті неперервної освіти бути своєрідним посередником для забезпечення взаємопідтримки, координації та зворотного зв'язку з іншими освітніми рівнями, суб'єктами системи освіти. Принцип фундаменталізації дозволяє в системі допрофесійної підготовки зорієнтувати учнів до вибору своєї траєкторії отримання професійної освіти, найбільш повно розкрити індивідуальні здібності, спираючись на здобуті фундаментальні знання. Реалізація принципу системності на етапі вказаної

підготовки як складової багаторівневої системи освіти досягається за допомогою:

- побудови достатньо гнучкої і розгалуженої структури освіти;
- розмежування рівня освіченості й професійної освіти;
- використання нових технологій навчання.

При цьому система допрофесійної підготовки повинна відповідати таким якісним характеристикам, як економічна, соціальна, професійна ефективність, гнучкість, відкритість, інтегративність, які, власне, є віддзеркаленням ознак сутності професійно мобільного фахівця.

Щодо підготовки вчителя, зокрема школи першого ступеня, як складової процесу неперервної педагогічної освіти цей етап передбачає професійну орієнтацію, формування в учнів уявлень про педагогічну професію, моделювання себе у майбутній професії, об'єктивне оцінювання своїх інтелектуальних можливостей, утвердження в осмисленні власних бажань і здібностей щодо майбутньої професійної діяльності, свого особистісного розвитку, що є надзвичайно слухним у плані закладання підвалин професійно значущих особистісних якостей, з-поміж яких виокремлюємо професійну мобільність.

Ця обставина, вочевидь, актуалізує необхідність здійснення мотиваційно-орієнтувальної діяльності на етапі входження майбутнього фахівця у «простір» професійної підготовки, коли стає можливим виявлення їхньої власної активності в педагогічному самовизначенні.

Зрозуміло, що ефективність формування професійної мобільності буде значно вищою при дотриманні наступності та послідовності в цьому процесі. Адже відомо, що в силу проходження людиною етапів професіоналізації, ціннісна сфера особистості досягає певної цілісності. Причому спостерігається ієрархія цінностей як при структурно-компонентному їх аналізі, так і при змістовій характеристиці.

У руслі досліджуваної проблеми акцентуємо увагу на діяльності педагогічних ліцеїв і відділень «Абітурієнт» як установах, що забезпечують



початкову допрофесійну підготовку тієї частини учнівської молоді, яка має покликання до вчительської професії.

Проведений аналіз нормативно-правового та навчально-методичного забезпечення діяльності факультету довузівської підготовки молоді Волинського національного університету імені Лесі Українки та педагогічного ліцею при Рівненському державному гуманітарному університеті показав, що зазначені установи є університетськими підрозділами, які, попри спільної мети – виявлення та відбір обдарованих абітурієнтів – мають специфічні особливості організаційно-методичного характеру, що, на нашу думку, певною мірою позначається на процесі формування першооснов професійної мобільності майбутнього фахівця.

Так, відділення «Абітурієнт» функціонує понад 20 років у структурі ВНУ імені Лесі Українки не тільки як один із основних організаційних та навчально-наукових підрозділів, але і як факультет майбутнього педагога. Провідна кафедра загальноосвітніх дисциплін та профорієнтації, створена у 2007 році, забезпечує теоретичне і практичне навчання абітурієнтів вечірньої форми навчання за розробленими і затвердженими у встановленому порядку навчальними планами і програмами.

Інваріантна складова навчального плану включає дисципліни, що переважно обираються випускниками шкіл для складання вступних іспитів до ВНЗ і проходження незалежного тестування: українська мова та література, іноземна мова, математика, біологія, а також курс «Соціально-педагогічні основи вибору професії».

Логіка дослідження зумовлює потребу докладно зупинитися на характеристиці дисципліни «Соціально-педагогічні основи вибору професії», вивчення якої, як зазначається в пояснювальній записці до цієї програми, дасть можливість майбутнім студентам розширити коло знань про специфіку обраної професії, про сутність професійної культури та компетентнісний підхід щодо фахової підготовки; допоможе абітурієнтам краще адаптуватися у студентському середовищі, а також сприятиме засвоєнню знань, формуванню

умінь і навичок міжособистісного спілкування та розвитку їхньої комунікативної культури, що, по суті, закладатиме підвалини окремих складових їх мобільності в подальшій життєдіяльності.

До того ж серед завдань вивчення цього курсу звертаємо увагу на доцільності сформованості в абітурієнтів усвідомленого сприйняття таких категорій, як: «професіоналізм», «професійна компетентність», «професійна майстерність», «комунікативна культура»; вироблення уміння прогнозувати виникнення порушень, бар'єрів і труднощів міжособистісного спілкування в певному середовищі, конструктивно їх долати, а також ефективно управляти конфліктом у соціальній взаємодії.

З огляду на те, що згадані поняття акумулюють сутність педагогічної діяльності, є взаємопов'язаними і водночас суттєво доповнюють характеристику поняття «мобільність», не зрозуміло чому серед завдань вивчення означеного курсу відсутня потреба в поінформаності абітурієнтів про значущість формування мобільності як іманентно властивої педагогу інтегрованої особистісно-професійної якості. Ми вважаємо, що це посилює б усвідомлене сприйняття вищезазначених феноменальних явищ, їх ролі в забезпеченні ефективної професійної орієнтації, профілактики вимушеного безробіття, стимулювання пошуку особистістю найефективніших засобів підвищення свого професійно-кваліфікаційного рівня, прагнення бути конкурентноспроможним спеціалістом обраного фаху.

Аналіз змісту навчальної програми дисципліни «Психолого-педагогічні основи вибору професії» показав певну невідповідність між провідною ідеєю професійних очікувань та її впровадженням, що спонукало нас посилити структурно-змістову компоненту цього курсу. На нашу думку, недостатньо висвітлені психологічні аспекти, соціально-педагогічні засади вибору професії, методологія дослідження цієї проблеми (хоча вони заявлені в назвах розділів програми). Наприклад, у першому розділі «Психолого-педагогічні основи вибору професії» серед визначених тем («Поняття про професійну культуру та компетентність», «Поняття про спілкування», «Комунікативність

особистості: загальні поняття» фактично не висвітлюється питання психологічної готовності до вибору професії, а, натомість, воно виокремлюється у структурі першої теми «Професійна компетентність особистості» другого розділу «Соціально-педагогічні засади вибору професії». Тобто немає чіткості в розмежуванні провідних засад (психолого-педагогічних і соціально-педагогічних) вибору професії. Суттєвим недоліком відзначаємо і те, що всі питання, пов'язані з вибором професії, носять здебільшого загальний характер, не орієнтований, як це не парадоксально, на специфіку вчительської професії, і зокрема початкової школи.

Водночас акцентуємо наявний позитив. Характер формулювання завдань для самостійної роботи та індивідуальних завдань, як-от: скласти портрет професійно компетентної особистості (за обраним фахом); описати своє бачення розвитку власної професійної компетентності; схарактеризувати особистісні якості фахівця, що сприяють ефективному міжособистісному спілкуванню передбачає обов'язкове висвітлення індивідуальної позиції автора (абітурієнта) в усвідомленні означених проблем, що засвідчує в цілому спрямованість пропедевтичної (від грецьк. *propaideyo* – попередньо навчаю – підготовчий, вступний курс, вступ до якоїсь науки) [416,с.559] роботи на професіоналізацію особистості й діяльності майбутніх фахівців, акцентуванні при цьому уваги здебільшого на формуванні їх компетентності і лише побічно на мобільності.

У контексті вищезазначеного вважаємо, що організаційно-методичне забезпечення підготовки майбутнього вчителя потребує оптимізації в руслі якісних змін навчальних програм та технологій навчання, зорієнтованих на результативність пропедевтики його професійної мобільності, оскільки попри консервативність педагогічної професії саме мобільність як інтегративна особистісно-професійна якість сучасного вчителя додає їй потужного потенціалу адаптації до динамічно змінних соціальних умов.

Резерв стосовно якісних змін змісту навчальних програм закладений, на нашу думку, у модульному принципі їх побудови. Внесемо деякі пояснення

відносно характеристики поняття «модуль», оскільки існують різні погляди щодо його розуміння та технології побудови як в плані структурування змісту навчання, так і в плані розробки системи форм і методів навчання. Так, Н.Борисова під модулем розуміє «автономну організаційно-методичну структуру навчальної дисципліни, що включає в себе дидактичні цілі, логічно завершену одиницю навчального матеріалу (складену з урахуванням внутрішньо предметних і міждисциплінарних зв'язків), методичне керівництво і систему контролю» [71, с.59]. М.Чошанов трактує модуль як цільовий функціональний вузол, у якому навчальний зміст і технологія оволодіння ним об'єднані в систему високого рівня цілісності [446]. У контексті зазначеного можна стверджувати, що, принцип модульності, по-перше, унеможлиблює ізолюваність і дубльованість навчальних курсів; по-друге, досягається певна цілісність на міждисциплінарній основі у вигляді змістових модулів, які характеризуються повнотою і тематичною завершеністю.

З урахуванням означеного принципу була здійснена спроба в аспекті дослідження посилити структурованість і функціональну спрямованість навчальної програми курсу «Психолого-педагогічні основи вибору професії» як стрижневої дисципліни на етапі допрофесійної педагогічної підготовки, що відповідно має таку логіку :

- Змістовий модуль (ЗМ) №1. Учитель як суб'єкт педагогічної діяльності. Професійна придатність до праці вчителя.

Тема 1. Готовність до свідомого вибору професії вчителя. Педагогічна спрямованість і професійно значущі якості вчителя.

Тема 2. Діагностування рівня придатності до педагогічної праці.

- Змістовий модуль №2. Культура особистісно-професійного самовизначення професійно мобільного вчителя - «створи себе сам»

Тема 1. Самовиховання позитивної професійно-педагогічної позиції. Практичне заняття «Самовиховання волі».

Тема 2. Особистісно-професійне самовизначення і самореалізація, самооцінка і самовдосконалення як шлях до професійної мобільності майбутнього педагога.

При апробації цієї програми (ЗМ №1) увага слухачів відділення «Абітурієнт» спрямовувалась передусім на те, що професійна придатність – складне багатокомпонентне (системне) явище, формування якого передбачає розвиток певних особистісно-фахових якостей, у тому числі професійної мобільності, індивідуального стилю діяльності, педагогічної спрямованості, компетентності, комунікативної культури, комплексна оцінка яких дозволяє поетапно визначити наявність чи відсутність у старшокласників покликання до праці вчителя.

Зокрема, на першому етапі у формі індивідуальної співбесіди оцінювалась готовність абітурієнтів до свідомого вибору професії вчителя. При цьому ми керувалися таким допустимо необхідним обсягом знань, умінь та попереднього суспільно-педагогічного досвіду [41], а саме :

- **знання** соціального призначення праці вчителя; головних вимог до педагогічної професії та протипоказань щодо її вибору; найважливіших ознак і елементів педагогічної діяльності, в тому числі професійно мобільної; власних нахилів до роботи з дітьми; про труднощі й проблеми в роботі вчителя; можливості самореалізації, самовдосконалення, професійного зростання педагога тощо;
- **вміння** досягати успіхів; логічно визначити і обґрунтувати свою поведінку у звичних умовах спілкування з дітьми (суб'єкт-суб'єктна взаємодія), а також у нестандартних ситуаціях; оперативно розв'язувати доступні педагогічні завдання; здійснювати в цілому обґрунтований аналіз педагогічної ситуації, яка близька до власного досвіду;
- **досвід суспільно-педагогічної діяльності**: участь у доступній професійно спрямованій роботі з дітьми (учнями початкових класів) в період навчання у старших класах; виявлення при цьому ерудиції, інтересу, спостережливості, відкритості до змін, ініціативності, динамічності,

самокритичності; рівень самооцінки, відповідності своїх індивідуальних особливостей вимогам професійно мобільної педагогічної діяльності; усвідомлення головних напрямів професійного самовдосконалення.

Визначені параметри, по суті, слугують показниками виявлення усвідомленості, обґрунтованості, аргументованості вибору абітурієнтами педагогічної спеціальності.

Аналіз співбесіди, спілкування зі старшокласниками, їх самооцінних суджень дозволив дійти висновку, що вибір професії вчителя значної частини (64%) учнів (із 30 опитаних слухачів відділення «Абітурієнт») - випадково-стихійний (хоча помітно усвідомленою є значущість педагогічної праці; їх знання про обрану педагогічну спеціальність, найважливіших ознак і елементів педагогічної діяльності, в тому числі професійно мобільної, - фрагментарні; наявний певний досвід суспільно-педагогічної діяльності, але він не розглядається ними як цілеспрямована підготовка до педагогічної праці, професійно мобільної діяльності. У 23 % учнів старшої школи вибір педагогічної спеціальності забезпечений інформативністю, позитивною самооцінкою значущих особистісно-професійних якостей, відкритістю до змін, прагненням досягати успіхів, певним досвідом суспільно-педагогічної діяльності, наприклад, як помічника вчителя-класовода у групі продовженого дня, проте характеризується деякою нестійкістю, відсутністю впевненості в правильності професійного вибору. І лише 13% школярів усвідомлено й обґрунтовано зробили вибір педагогічної спеціальності, оскільки показали глибоке розуміння значущості (знання) праці вчителя, її специфіки, прагнення бути сучасним, мобільним, компетентним учителем; адекватне уявлення про свої нахили щодо роботи з дітьми, вміння прогнозувати, досягати успіхів, аналізувати нескладні педагогічні ситуації, обирати альтернативну поведінку. Наступний етап – діагностування рівня професійної придатності – забезпечувався сукупністю різноманітних методик, валідність яких перевірена практикою:

- методика вивчення інтересів (В.Аванесов) [41];

- методика виявлення основних мотивів вибору професії (Є.Павлютенков) [41];
- методика вивчення потреб (у досягненні) учня (Ю.Орлов); вольових якостей (А.Висоцький); креативності, творчого мислення (Н.Вишнякова) [296].

Так, поетапне застосування методики вивчення інтересів дозволило кожному учневі спочатку визначити найбільш привабливу для себе сферу (з 15 запропонованих), а потім конкретизувати в ній професію чи спеціальність, обираючи відповідник із «Переліку професій». При цьому нас цікавило, передусім, чи виявляють (і наскільки) старші школярі інтерес до педагогічної сфери і відповідних їм професій (педагог-вихователь, учитель-класовод, учитель-методист, організатор початкового навчання тощо). Опрацювання самооцінних суджень учнів засвідчило в цілому непривабливість для них цієї сфери, оскільки із 30 респондентів тільки 2 (6,7%) обрали її і, відповідно, професію вчителя початкових класів.

Серед провідних мотивів, якими керується молодь під час вибору професії (соціальні, моральні, естетичні, матеріальні, пізнавальні, творчі, престижні, утилітарні, мотиви, пов'язані зі змістом праці за професією), домінували матеріальні (прагнення мати високооплачувану роботу), престижні та утилітарні (можливість зробити кар'єру, отримати матеріальні блага). Натомість інші мотиви є менш привабливими для них, хоч індивідуальні позиції не аргументовані, відсутня чіткість у ставленні до об'єктивних цінностей, що підтверджує необхідність посилення мотиваційно-орієнтаційної діяльності на початковому етапі «входження» абітурієнтів у професію.

Самооцінка абітурієнтів за методикою вивчення потреб у досягненні (Ю.Орлов), що відображає прагнення особистості до поліпшення своїх результатів, незадоволення досягнутим, наполегливість щодо реалізації мети, дозволила визначити рівень мотивації їх потреб у цьому процесі. Опитування учнів старшої школи показало, що значна частина з них має низький рівень мотивації потреб у досягненні – 58%; дуже низький рівень – 1%; 21% -

середній рівень; 12 % – вище середнього і лише 8% – високий рівень. Щодо якісної характеристики рівневих виявів, то, наприклад, учні з високим рівнем прагнень шукають ситуації досягнення, впевнені в успіхові, одержують задоволення від розв'язання цікавих завдань, не втрачають над собою контролю у складних ситуаціях, їх не зупиняють перешкоди (труднощі), вони наполегливо йдуть до своєї мети, що засвідчує наявність вольових дій особистості як доміантних в аспекті нашого дослідження. Така картина спричиняє висновки, аналогічні попередній діагностувальній методиці, і тим самим зумовлює необхідність визначення рівня виявлення цих вольових якостей саме на допрофесійному етапі підготовки майбутнього фахівця .

Вивчення вольових якостей абітурієнтів (рішучість, цілеспрямованість, витримка, дисциплінованість, наполегливість, раціональність, самостійність, організованість, сміливість, старанність – за методикою А.Висоцького) здійснювалося шляхом самооцінки та експертної оцінки 3-4 друзів учня, які добре його знають (тривалий час товаришують) за такою шкалою: повна впевненість у наявності (відсутності) зазначених особливостей поведінки (+2/ - 2); часткова впевненість у наявності (відсутності) певних особливостей (+1 / -1); невизначена відповідь – 0. При цьому визначався загальний середній бал як показник розвитку волі взагалі в конкретного учня, що коливався в межах + 40-50 балів – наявність означених особливостей поведінки – 48%; – 50-60 балів – відсутність певних особливостей – 46%; невизначеність відповіді – 6%.

Діагностування сформованості творчого мислення слухачів відділення «Абітурієнт» (за тестом «Креативність» Н.Вишнякової) відображає наявний рівень їхнього творчого мислення: 56% – низький рівень, 23% – середній; 14% – достатній і 7% – високий рівень. Вважаємо, що за позитивної мотивації, цілеспрямованості і самовихованні показники можуть суттєво покращитися. Це зумовлює доцільність оптимізації освітнього середовища, яке забезпечить динаміку не тільки творчого мислення учнів старшої школи, але й системно-цілісний розвиток їх значущих особистісних якостей як підвалин професійно мобільної діяльності.



Зрозуміло, що зазначені методики лише констатують наявний рівень окресленого в них показника професійної придатності, але водночас підсилюють висновки, зроблені на першому етапі діагностування, і підтверджують обґрунтованість концептуальних засад дослідження.

Ми переконалися, що ресурси професійного самовизначення закладені в самовихованні, емоційно-вольовій саморегуляції, самодіагностиці потенційного майбутнього педагога, що знайшло відображення у ЗМ №2 «Культура особистісно-професійного самовизначення - «створи себе сам»», зокрема, практичного заняття «Самовиховання волі».

**Мета заняття:** довести учням, що сила волі – психологічна основа організованої, ефективної (мобільної), успішної діяльності; навчити їх елементарних прийомів самовиховання волі.

Ми виходили з того, що самовиховання необхідно починати з пізнання самого себе, своїх недоліків, адекватної самооцінки, визначення тих позитивних якостей (наполегливість, самостійність, самокритичність, рішучість, цілеспрямованість, самостійність тощо), що допоможуть здолати особистісні проблеми, зокрема, на шляху формування професійної мобільності. Для цього були використані такі методики: оцінка наявності вольових якостей (за методикою О.Вострикова), питальник «Сила волі у професійній діяльності», «Чи рішучі ви?» (за методикою О.Джерелюк) [296].

Вважаємо, що за такого підходу посилюється результативність пропедевтичної роботи зі старшокласниками в контексті їх професіоналізації, її зорієнтованість на формування значущих особистісно-професійних якостей, зокрема професійної мобільності.

Аналіз теоретичних джерел і досвіду роботи педагогічного ліцею при Рівненському державному гуманітарному університеті засвідчує, що навчальний процес у вказаному навчальному закладі та його програмно-методичне забезпечення здійснюється відповідно до чинного законодавства: Закону України «Про освіту» [138], «Положення про заклад освіти»,

«Положення про середню загальноосвітню школу України», «Положення про ліцей» (затверджене МО України від 16 грудня 1993 року №431) [276].

У Положенні визначено статут, концепцію, структуру ліцею, головні завдання, умови, принципи, напрями діяльності, статус учасників навчально-виховного процесу, їхні права та обов'язки.

У загальних положеннях інструкції про організацію та діяльність ліцею зазначено: «Ліцей – середній загальноосвітній навчально-виховний заклад освіти, що забезпечує здобуття освіти, понад державний освітній мінімум, здійснює науково-практичну підготовку талановитої учнівської молоді» [276, с.265]. Він «є відкритою, вільною для збагачення новими науково обґрунтованими ідеями» системою [165, с.22].

У Положенні про ліцей передбачено, що заклад планує свою роботу самостійно, або може бути структурним підрозділом вищого навчального закладу, наукової установи, підприємства, організації. Так, педагогічний ліцей Рівненського державного гуманітарного університету є його структурним підрозділом.

Головна мета освіти в ліцеї – всебічний розвиток особистості учнів, здатних до самоорганізації, самоутвердження, самоактуалізації, самореалізації, професійного самовизначення.

Реалізація цієї мети забезпечується через розв'язання таких завдань:

- створення умов для розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу;
- забезпечення емоційної комфортності й соціальної захищеності суб'єктів освіти;
- організація особистісно орієнтованого освітнього середовища, спрямованого на саморозвиток особистості учня, розширення можливостей професійного самовизначення.

Пріоритетні для педагогічного ліцею цілі і завдання визначають домінанти в розвитку особистості ліцейців: постійне інтелектуальне й моральне самовдосконалення, творчість, професійне самовизначення. При цьому вихідним є те, що кожен ліцейств в ідеалі самостійно проектує і здійснює

вибір свого життєвого шляху, в тому числі й професійного, що переконує у більшій зорієнтованості педагогічного ліцею на закладання надійного підґрунтя формування особистості учнів, і, зокрема, провідних особистісних характеристик, які віддзеркалюють сутнісний зміст професійної мобільності як інтегративної особистісно-професійної якості.

Основним документом регуляції навчально-виховного процесу в ліцеї є навчальний план, складений на основі розроблених МО України базових навчальних планів із урахуванням і конкретизацією його профілю. Реалізація змісту навчальних планів ліцею спрямована на задоволення потреб регіону в підготовці на початковому рівні кадрів для освіти та галузей державної сфери.

У пояснювальній записці до навчального плану означеного закладу читаємо, що розроблені навчальні плани забезпечують можливість дотримання державних стандартів освіти, а наявність спеціалізації за профілями навчання й використання годин шкільного компонента мають сприяти поглибленню знань учнів, удосконаленню вмінь та навичок, розширенню кола інтересів ліцеїстів.

Структура навчального плану передбачає двохсеместрову систему навчання з 30-денними канікулами між семестрами і модульно-рейтингову, сесійну систему контролю знань ліцеїстів. Норматив наповнюваності класів – 25-30 учнів. За такої кількості передбачається поділ учнів на групи при вивченні іноземної мови, проведенні лабораторних робіт з фізичного і хімічного практикумів, на заняттях з фізичної культури, основ інформатики.

Педагогічний ліцей має два відділення: природниче і суспільно-гуманітарне, що охоплює учнів I-III курсів (9-11 класів).

З огляду на аспект дослідження, зупинимося на характеристиці діяльності суспільно-гуманітарного відділення педагогічного ліцею.

Навчальним планом передбачено вивчення трьох циклів дисциплін: обов'язкові предмети (I), профільні предмети (II), курси за вибором, факультативи, індивідуальні заняття (III).

У контексті дослідження акцентуємо увагу на навчальній програмі курсу «Вступ до педагогіки та психології», розрахованої на 3 роки (102 год.), оскільки він спрямований на забезпечення старшокласниками кращого пізнання себе та оточуючого світу, особливо тими учнями, що в майбутньому бажають присвятити себе педагогічній діяльності. Принагідно зазначимо, що навіть на рівні назви курсу, в якій вже закладена логіка його вивчення, міститься певна неузгодженість, адже практикою виправдано та наукою доведено, що психологічні знання додають теоретичної ґрунтовності, виваженості будь-яким педагогічним явищам, з яких «зіткана» освіта, освітня практика. До речі, такий підхід позначений і на змістовому розгортанні трактування феномена «особистість» та іпостасей особистості. Так, у меті курсу передбачено сформувати уміння в перспективі вирішувати різні педагогічні та психологічні завдання й проблеми, навчити самостійно розв'язувати життєві проблемні ситуації.

Аналіз змісту пропонованої програми засвідчує, що тут вже закладені потенційні можливості для пропедевтики знань із професійної мобільності майбутнього вчителя. Підтвердженням цього є назви основних змістових модулів програми: «Я – особистість», «З історії педагогіки та психології», «Психолого-педагогічний аналіз індивідуальних особливостей особистості», «Мотиваційна та емоційно-вольова сфера особистості», «Моя професія – учитель», «Вікова психологія та педагогіка», «Родинна педагогіка», «Особистість у діяльності і спілкуванні». Безумовно, вивчення цього курсу спрямоване на те, щоб увести ліцеїстів у світ психолого-педагогічних понять, показати історію розвитку науки.

Ми усвідомлюємо, що могутній потенціал педагогічної науки учні ліцею зрозуміють і засвоять не відразу, оскільки для розуміння багатьох положень, категорій їх свідомість ще не підготовлена. Однак готувати учнів до осмислення суті педагогічних понять, педагогічних ситуацій – таке завдання було визначене на допрофесійному (пропедевтичному) етапі підготовки професійно мобільного фахівця початкової освіти, що реалізувалося як

безпосередньо, так і опосередковано викладачами ліцею за нашими рекомендаціями. При цьому особлива увага приділялася квазіпрофесійному навчанню, теоретико-методологічні основи якого продукуються і розвиваються в межах знаково-контекстного підходу, суть якого, на думку А.Вербицького, полягає в активному навчанні, спрямованому на реалізацію системного використання професійного контексту, тобто поступового насичення навчального процесу елементами фахової діяльності [81].

Так, на лекційних заняттях (ЗМ «З історії педагогіки та психології») з учнями 10 А класу при ознайомленні з творчою спадщиною К.Ушинського, А.Макаренка, В.Сухомлинського, наголошувалося на тому, якими відданими своїй справі були ці педагоги, як вони любили дітей і поважали їх гідність, як у роки заборони рідного слова виношували й обстоювали ідею навчання рідною мовою, в рідній школі, акцентувалося на потребі вивчення вітчизнознавства (К.Ушинський); давалася можливість учням усвідомити, що кожен із них – неповторна особистість, гідна поваги, відчувати радість успіху в навчанні, в спілкуванні, у колективній праці (А.Макаренко); пропагувалася любов і людяність, гуманізм як головні домінанти у формуванні особистості школяра (В.Сухомлинський).

Підкреслюючи надзвичайну відданість справі, дисциплінованість, оптимізм, самокритичність, віру в дітей, високу моральність, волю, наполегливість цих педагогів, поступово «підводили» ліцеїстів до того, що ці особистісно-професійні якості, по суті, є підвалинами професійної мобільності. До того ж вони усвідомлюють та засвоюють глибоке переконання, що справжній педагог – істинний наставник молоді. Як зазначав з цього природу свого часу К.Ушинський, «багато, звичайно, означає дух закладу, але цей дух живе не в стінах, не на папері, а в характері більшості вихователів і звідти вже переходить у характер вихованців» [424, с.337].

Вектор вивчення змістового модуля «Психолого-педагогічний аналіз індивідуальних особливостей особистості» цілеспрямовано був зорієнтований на пропедевтичне ознайомлення ліцеїстів із поняттями, що допомагають їм

зрозуміти феноменологію професійної мобільності як інтегрованої особистісно-професійної якості майбутнього педагога. Передусім ми намагалися сформувані в учнів поняття про особистість як складний і системний феномен суспільного розвитку. Увага акцентувалася на тому, що людина як особистість включає сукупність духовних якостей, особливостей, в яких вона є носієм тих чи інших соціальних цінностей (професійних, моральних, політичних, етнічних, естетичних, правових, екологічних тощо), а також як активно дієвий суб'єкт пізнання. Під час вивчення цього модуля учні поступово усвідомлюють різні позиції «Я – образ особистості»: «Я – фізичне», «Я – фізіологічне», «Я – соціальне», «Я – моральне», «Я – професійне», «Я – сімейне»..., що забезпечить можливість згодом сформувані уявлення про змістову власного характеру – «Я – концепцію особистості» – цілісний образ свого «Я» - ключової компоненти формування професійної мобільності.

При цьому вважали за доцільне познайомити учнів із системою наукових понять, що характеризують пізнавальну сферу, і водночас виступають інструментом пізнавальної діяльності (увага, відчуття, сприймання, пам'ять, уява, мислення, мовлення, фантазія), а також із такими, як: воля, цілеспрямованість, рішучість, енергійність, наполегливість, витримка, самовладання, старанність, ініціативність, сміливість, хоробрість, боягузтво, дисциплінованість, що є передумовою розвитку настанови на динамізм, формування особистісних якостей як підґрунтя їх здатності до мобільності.

У контексті дослідження при вивченні модуля «Мотиваційна та емоційно-вольова сфера особистості» особлива увага зверталася на суть професійної мотивації педагога, діагностування рівня професійної мотивації у ліцеїстів за методиками, апробованими нами зі слухачами відділення «Абітурієнт», і аналогічними результатами.

Різноманітним було вивчення модуля «Моя професія – учитель». Передусім виявлялися професійні наміри ліцеїстів через залучення до різноманітних видів діяльності: рольові ігри, написання творчих робіт «Моя майбутня кар'єра – професійно мобільний учитель», 5-хвилинні гумористичні

домашні завдання типу «Якби я був учителем (директором) школи...», оформлення педагогічного щоденника, інформаційного вісника, дискусії, вправи-імітації, мікровикладання, читання віршів, елементи драматизації, захист власних проектів тощо. На практичних заняттях практикувався перегляд відеофільмів, записів відкритих уроків, виховних годин, перегляд виставок «Майстер – клас» з наступним обговоренням, в процесі якого зверталася увага на вміння ліцеїстів швидко реагувати на поставлене запитання, швидко відповідати, швидко орієнтуватися, вирішувати проблему тощо. Тобто акцентувалася увага на формуванні в ліцеїстів якостей, необхідних професійно мобільному педагогові.

Досить ретельно вивчався модуль «Особистість у діяльності і спілкуванні» як домінуючий в руслі дослідження. При цьому ми виходили з того, що головним сутнісним змістом професійного самовизначення і особистісного розвитку ліцеїстів є система відносин із довкіллям через підсистеми «ліцеїст – педагог», «ліцеїст – клас (академічна група)». Під час практичних занять у контексті означеного модуля, створюючи атмосферу відкритого, щирого спілкування, стимулювали учнів до пізнання себе, до виявлення самостійності у різних видах діяльності, вправління у красномовстві, виразності. Тобто у процесі діяльності й спілкування, діалогових форм засвоєння знань (побудованих на основі активної взаємодії і стійкого зворотного зв'язку між учителем і учнем) спрямовували ліцеїстів до розкриття різних «граней» їх особистості – унікальної, неповторної, творчих здібностей, що пробуджувало і закріплювало в них бажання їх розвивати, тим самим сприяючи професійному самовизначенню старшокласників.

Водночас і в підсистемі «ліцеїст – клас (академічна група)» також стимулювалася внутрішня активність учнів, розвиток їхніх креативних здібностей через створення творчого характеру цих відносин, співдружності, що має позитивне значення для формування спрямованості бути мобільним.

Проведене дослідження виявило, що в педагогічному ліцеї наявні резерви активізації формування підвалин професійної мобільності майбутнього

педагога в посиленні практико орієнтованості освітнього процесу. Зокрема, навички, отримані під час навчання в ліцеї, учні мають можливість закріплювати на практиці. Вони можуть працювати вожатими, вихователями в літніх таборах відпочинку, їм доручають проводити заняття (уроки) в початковій школі.

Зауважимо, ефективність навчально-виховного процесу забезпечується завдяки наявній у ВНЗ матеріальній базі: до послуг ліцеїстів університетська бібліотека, читальний зал, кабінети, лабораторії. Тому цілком правомірно припустити, що педагогічний процес у ліцеї спрямований на підготовку випускників до опанування в майбутньому вчительською професією.

Спостереження за процесом навчання в ліцеї засвідчують, що він не зводиться лише до пізнання, а й самопізнання. Суттєву роль відіграє можливість власного особистісного розвитку, прагнення учнів до самовдосконалення. Значущість провідних мотивів навчання має чітко виражену тенденцію, пов'язану з головним об'єктивним фактором – належності до певної соціальної групи в процесі її професіоналізації.

Цінним є те, що різноманітні за формою заняття (практичні, тренінгові) ми намагалися проводити так, щоб безпосередньо торкатися когнітивної, емоційної, поведінкової сфери особистості ліцеїстів.

Орієнтовані на вирішення завдань підвищення професійної підготовки різні етапи розвитку комунікативних, організаторських умінь практично реалізувалися завдяки включенню учнів у різні види активної діяльності. Вони мали також можливість спостерігати за поведінкою викладача, своїх ровесників, встановлювати контакти з ними, включатися у спілкування, проявляти комунікативні уміння на рівні творчої діяльності. Практикувалося використання таких вправ: «Власна думка», «Будемо знайомі», «Вихід із ситуації», «Привітання», «Мікрофон» тощо, при виконанні яких учні актуалізували свої можливості і здібності, що забезпечувало зростання самодостатності особистості, зрілості, компетентності .



Відомо, що навчальна діяльність полівмотивована, оскільки здійснюється у складному взаємозв'язку соціально зумовлених процесів. Тому основною проблемою будь-якої професійної освіти є перехід від навчальної діяльності особистості до засвоєння нею фахової діяльності, який здійснюється шляхом трансформації пізнавальних мотивів учнів ліцею у професійні мотиви майбутнього вчителя.

Майбутній педагог набуває своєї професійної ідентичності, засвоюючи стиль спілкування викладача, манери його професійної поведінки, прояв особистісних і професійних якостей. Все це впливає на формування «Я – концепції», що активно підтримується запровадженням активних методів навчання, мікрвикладання, ділових ігор тощо. Вважаємо, що для створення інтегративного освітнього середовища формування професійно мобільного вчителя початкових класів потрібна: інтеграція окремих соціально-гуманітарних наук як основа формування цілісного світогляду і розвиток системного педагогічного мислення майбутнього вчителя, орієнтація на аксіологічні та акмеологічні аспекти навчальних дисциплін; освоєння культури спілкування; функціонування психолого-педагогічних дисциплін як концентру професійної підготовки фахівця.

Цілісність педагогічного процесу в ліцеї забезпечується вирішенням суперечностей між цілісністю особистості учня і спеціально організованими впливами на нього у процесі навчання, спілкування, що акумульовано в таких функціях:

- освітньо-розвивальна – розширення пізнавального потенціалу суб'єктного досвіду ліцеїстів з опорою на форми активності в навчально-комунікативному спілкуванні;
- самоосвітня – розвиток у ліцеїстів механізмів саморозвитку, самовиховання, саморегуляції, адаптації, самозахисту;
- освітньо-діяльнісна – використання отриманих знань у діяльності, в тому числі і професійній;

- особистісно-сміслова (пропедевтична) – використання можливостей ліцейської освіти у професійному самовизначенні учнів, становленні професійної самосвідомості, педагогічного мислення, необхідних для визначення мобільного особистісного образу та суб'єкт-суб'єктної взаємодії у майбутній професійній діяльності.

Безумовно, згідно дії законів діалектики, у педагогіці всі інтегративні характеристики, в тому числі й складові професійної мобільності, є результатом поступового нагромадження, росту, кількісних змін. Цілеспрямований педагогічний вплив не відразу проявляється, а лише через певний час, в результаті повторюваності дій, вправ певна якість особистості проявляється як стійка якісна характеристика.

Таким чином, доведена необхідність і доцільність етапу допрофесійної підготовки в системі неперервної освіти як пропедевтичного з позицій збагачення ресурсу подальшого розгортання ідеї формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів як іманентно властивої йому якості в особистісно орієнтованому освітньому середовищі.

### **3.2. Освітнє середовище формування мобільності майбутнього педагога на допрофесійному етапі його підготовки**

Системно-інтегративна підготовка професійно мобільного вчителя в умовах неперервної освіти відповідно логіки і концепції дослідження вимагає такої організації навчально-виховного процесу ще на етапі допрофесійної підготовки, за якої учні будуть практично залучені у квазіпрофесійну діяльність, яка є навчальною за своєю формою і професійною за змістом. Вона передбачає трансформацію змісту і форм навчальної діяльності в адекватні їм гранично узагальнені зміст і форми професійної діяльності, що тісно взаємодіють та виступають складовими освітньо-виховного середовища. Зауважимо, в науково-педагогічній літературі використовуються різні означення щодо характеристики середовища підготовки майбутнього педагога: освітньо-виховне, освітнє, педагогічне тощо, серед яких найбільш уживаними

є такі поняття, як «освітнє» й «освітньо-виховне» середовище. До того ж поряд із терміном «середовище» у педагогіці активно використовуються й інші, як-от: «середовище людини», «навколишнє середовище», «життєве середовище», «простір» тощо.

Для коректного витлумачення, на нашу думку, доцільно проаналізувати етимологію зазначених термінів і передусім поняття «середовище». У довідковій літературі воно трактується як :

- 1) сукупність природних або соціальних умов, у яких протікає життєдіяльність якого-небудь організму (оточуюче середовище);
- 2) група людей, пов'язаних спільністю професії, інтересів (мистецьке середовище) [153, с.429].

Тобто поняття «середовище» відображає залежність та взаємозв'язок умов, що забезпечують розвиток людини, її взаємодію з оточенням. У цьому контексті правомірно розуміти під середовищем найближче оточення суб'єкта, у взаємодії з яким він формує і виявляє свої кращі якості. Це актуалізує завдання створення такого середовища, яке розвивало б особистість індивіда, створювало б культуродоцільні умови для його самореалізації, самовираження, для пошуку «кращого себе» у процесі визначення власної траєкторії освоєння знань.

Якщо керуватися першою позицією у витлумаченні означеного терміна очевидною є близькість понять «середовище людини», «життєве середовище». Зокрема, В.Ясвін стверджує, що середовище людини охоплює комплекс природних (фізичних, хімічних, біологічних) та соціальних факторів, які можуть впливати прямо чи опосередковано, миттєво чи довготривало на життя і діяльність людей... Чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний та активний саморозвиток [462]. Зауважимо, можливості середовища, за «теорією можливостей» Дж.Гібсона розуміються як такі, що ним створюються, забезпечуються і пропонуються. При цьому принципово важливо, що на відміну від «умов», «впливів» і «факторів», властивих самому середовищу, а

не суб'єкту, що знаходиться в ньому, .. можливість є єдністю ознак середовища і самого суб'єкта, водночас є фактором як середовища, так і поведінки суб'єкта [99].

Щодо окреслених характеристик середовища зауважимо, що у психолого-педагогічних джерелах стосовно нього переважно вживається термін «освітнє», а також його різновиди: «культурно-освітнє», «навчально-виховнє», «вікового спілкування» тощо (С.Болдирєва, Є.Бондарєвська, В.Мелешко, М.Селиванова, В.Слободчиков та ін.), певний перелік елементів яких, на думку В.Мелешко [265], характеризує ту чи іншу сферу людської діяльності.

Принагідно зазначимо, що наявні різні наукові підходи щодо трактування освітнього середовища, різні моделі його побудови.

За твердженням В.Ясвіна, автора еколого-особистісної моделі, терміном «освітнє середовище» слід визначати «систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що знаходяться у соціальному й просторово-предметному оточенні». Для того, щоб освітнє середовище володіло розвивальним ефектом, воно має бути здатним забезпечити комплекс можливостей для самореалізації усіх суб'єктів освітнього процесу (учнів і педагогів). Цей комплекс, на думку науковця, включає такі складові: просторово-предметні (приміщення), соціальні (характер взаємовідносин усіх суб'єктів освітньої діяльності), психодідактичні (зміст і методи навчання, обумовлені психологічними цілями побудови освітнього процесу) [462].

У комунікативно-орієнтованій моделі В.Рубцова [369], освітнє середовище розглядається як форма співробітництва (комунікативної взаємодії), що створює особливі види спільності між учнями й педагогами, а також між самими учнями.

В.Слободчиковим запропонована антрополого-психологічна модель освітнього середовища, де в якості базового поняття, як і у В.Рубцова, виступає спільна діяльність суб'єктів освітнього процесу. Автор підкреслює відносність та опосередкований характер освітнього середовища, його

первісну «незаданість». В якості основних параметрів науковець пропонує розглядати його насиченість (ресурсний потенціал) і структурованість (спосіб його організації). У своїх наукових працях учений демонструє авторське бачення диференціації щодо організації освітнього середовища в залежності від його типу та зв'язків між компонентами, а саме:

- середовище, організоване за принципом однорідності, однаковості (домінують адміністративно-цільові зв'язки);
- середовище, організоване за принципом хаотичності, ситуативності (зв'язки і відносини мають конкуруючий характер, відбувається автоматизація освітніх систем);
- середовище, організоване за принципом варіативності та єдності системи (зв'язки й відносини будуються на засадах кооперації, відбувається об'єднання ресурсів, визначаються траєкторії розвитку суб'єктів педагогічного процесу) [396]. Тобто виділяються три різні принципи його організації: одноманітність, різноманітність і варіативність. Таке середовище можна вважати тим виховним простором, у якому здійснюється педагогічно організований розвиток особистості його суб'єктів. У руслі дослідження суттєвим є визначення В.Слободчикова: середовище – це не просто соціальна статична одиниця, а складна система, що знаходиться в постійному розвитку і охоплює близькі та далекі життєві сфери. Освітнє середовище – це динамічне утворення, що є системним продуктом взаємодії освітнього простору, управління освітою, місця освіти й самого учня [396]. В аспекті формування професійної мобільності майбутнього педагога воно розуміється як сукупність умов, що створюються для особистісно-професійного розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу.

Наявність у визначеннях «освітнє середовища» поняття «простір» зумовлює потребу в з'ясуванні характеру їх зв'язку. Існує думка [143], що співвідношення категорій «середовище» і «простір» аналогічне кореляції «частини» й «цілого», оскільки «простір» є багатовимірним феноменом, а «середовище» – лише одним із його вимірів.

У контексті формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи освітнє середовище є тим освітньо-фаховим простором, де відбувається доцільно організований розвиток мобільної особистості його суб'єктів (учнів старшої школи, студентів).

Конструктивною в аспекті дослідження є позиція Е.Зеєра щодо визначення трьох станів розвивального освітньо-професійного простору :

- взаємоузгодження, взаємодія, взаєморозвиток векторів-координат надають стабільності, рівноваги, стійкості освітньому простору та процесам, що відбуваються там. Флуктуації (від латин. *fluctuatio* – коливання), що виникають, не порушують цілісності простору, в межах якого відбувається розвиток і суб'єктів освіти, та її самої, адекватної вимогам суспільства й соціально-економічним умовам. Еволюційний розвиток забезпечується інноваційними перетвореннями;

- дезинтеграція, неузгодженість компонентів освітнього простору порушують його визначеність, стійкість і рівновагу, що зумовлює виникнення сильних флуктуацій та утворення моментів нестійкості, виникнення точок біфуркацій (від латин. *virfucus* – роздвоєний) [416, с.84]. Руйнація стійкості, що склалася, та динамічної рівноваги, виникнення зовнішніх (соціально-економічних, науково-технологічних) та внутрішніх (протиріч, криз, ірраціональних тенденцій) факторів, що спонукають до змін простору, спричинює утворення відкритого освітнього простору та критичних точок розвитку;

- самоорганізація, спонтанний пошук взаємоузгодження всіх компонентів векторів-координат освітнього простору зумовлює вибіркоче функціонування відкритого простору в режимі взаємодії його компонентів. Відбувається встановлення стану динамічної рівноваги. Розвиток набуває еволюційного характеру. Стабільності простору надають нормативні положення документів, що регламентують функціонування в режимі взаємоузгодження компонентів освітнього простору [143].

Нам імпонує визначення В.Степанова розвивального освітнього простору як спеціально змодельованого місця і умов, що забезпечують різноманітні варіанти вибору оптимальної траєкторії розвитку особистості. Освітній простір дозволяє учням самовизначитися у різноманітних видах діяльності та взаємодії з різними спільнотами, педагогам – створити умови для їх соціалізації у широкому соціальному й культурному контексті [411]. Педагог, стверджує Н.Крилова, має визначитися не просто як транслятор якоїсь культури, а як активний учасник того культурного середовища, в якому живе і творить учень. Учитель, створюючи разом із ним культурно значущу ситуацію освіти і самоосвіти, вступає в особливий освітній простір – проектування [213]. Додамо, що науковець розглядає освітнє середовище як «навколишній соціальний простір», зону «безпосередньої активності індивіда, його найближчого розвитку та дії».

У руслі вищесказаного зауважимо, що вміння вибудовувати свій освітній простір на різних етапах професійного становлення майбутнього педагога та готовність реалізувати себе в ньому правомірно вважати діагностованим результатом саморозвитку особистості, формування суб'єктивного досвіду мобільного фахівця у період квазіпрофесійної педагогічної діяльності. Зокрема, А.Осинський виокремлює п'ять компонентів суб'єктивного досвіду:

- ціннісний досвід, джерелом якого є формування інтересів, моральних норм та переконань, тобто такий, що орієнтує зусилля людини;
- досвід рефлексії як наслідок знань про себе та власні можливості, передбачувані самоперетворення й зміни відповідно до вимог дійсності;
- досвід первинної активізації, що визначається наявною підготовленістю, оперативною адаптивністю до нестабільних умов, сподіванням передбачуваного рівня досягнень;
- операціональний досвід, який передбачає відповідний рівень загальнопрофесійних знань та умінь, навичок саморегуляції, що інтегрує конкретні засоби перетворення ситуації і себе;

- досвід співробітництва як досвід взаємодії з іншими учасниками спільної діяльності, що сприяє об'єднанню зусиль для спільного вирішення завдань [294].

Суттєвими для нас є узагальнення В.Мелешко щодо характеристики освітнього середовища. Виділені автором ознаки, на нашу думку, віддзеркалюють елементи сутнісної характеристики професійної мобільності [265]: виняткова пластичність, гнучкість; системність; доцільність; векторність; структурованість, конфігуративність, насиченість; взаємозв'язок компонентів.

Підтвердженням правомірності цієї позиції є виокремлення В.Ясвіним [462] таких формальних параметрів освітнього середовища, як: широта, інтенсивність, ступінь усвідомленості, емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, активність, мобільність. Ми розглядаємо їх як своєрідний інструментарій оптимізації позитивного впливу означеного середовища на розвиток особистості школярів, що дозволяє перенести акцент у діяльності вчителя з активного педагогічного впливу на особистість учня, спрямовуючи його в русло їхнього динамічного самонавчання і саморозвитку. За такої організації педагогічного процесу, на думку О.Савченко, включаються механізми внутрішньої активності учня, його тісна взаємодія з освітнім середовищем [373].

Зупинимось докладніше на характеристиці вищезазначених параметрів освітнього середовища крізь призму їх впливу на процес формування мобільності майбутнього педагога передусім на етапі допрофесійної підготовки.

**Широта** освітнього середовища визначається його структурно-змістовими компонентами, що показують, які суб'єкти, об'єкти, процеси і явища включені в це середовище. Ми розглядаємо етап допрофесійної підготовки як інтегруючу ланку між школою і вищим навчальним закладом, що характеризується широким використанням форм організації навчального процесу у ВНЗ (лекції, практично-лабораторні заняття, практикуми, заліки).



Це, з одного боку, готує учнів 9-11 класів до навчального процесу вищої школи, а з іншого, - активізує їх мисленнєву діяльність, привчає до більшої самостійності в оволодінні навчальним матеріалом. При цьому організація навчальних занять в аудиторіях, лабораторіях ВНЗ, відвідування інформаційних центрів, бібліотек, користування комп'ютерною технікою тощо підвищує контактність, різнобічність поглядів, конструктивність, оперативність, інтерес учнів до навчання, сприяє долученню їх до науково-дослідницької роботи, що є позитивним в руслі пропедевтики формування професійної мобільності майбутнього педагога.

Ці можливості посилює **інтенсивність** освітнього середовища як структурно-динамічна характеристика, що віддзеркалює ступінь його насиченості різноманітними впливами і можливостями.

У цьому плані освітнє середовище педагогічного лицю та відділення «Абітурієнт» має достатній ресурс щодо інтенсифікації педагогічного процесу. Особливо цінною в контексті формування професійної мобільності учнів і, водночас, прикладом високої інтенсивності означеного середовища є варіативна складова навчальних планів, спрямована на організацію спеціальних курсів, що проводяться викладачами ВНЗ, через використання диспутів, тематичних діалогів, опонованих виступів, тренінгів, ділових ігор, захисту індивідуальних проектів тощо. Це дозволяє, як слушно зауважує Л.Лапицька [235], здійснити активне «входження» в професію, яке є обов'язковою умовою ефективного функціонування системи орієнтації на вчительську професію .

При цьому навчальна робота зі старшокласниками, на думку дослідниці, повинна бути організована таким чином, щоб не просто дати учням суму знань, а виробити такі якості: зосередженість мислення й поведінки; уміння планувати і приймати рішення; нестандартне (творче) мислення й поведінка, поєднане з самопізнанням, самостимулюванням і самоініціативою; оцінювальне (критичне) мислення та поведінка [235]. Таке конструктивне уточнення в аспекті дослідження закономірно зумовлює посилення ролі

дисциплін психолого-педагогічного спрямування в освітньому середовищі. Ця ідея знайшла своє практичне втілення у навчально-методичному комплексі спецкурсу «Педагогіка успішності», що має ознайомлювальний характер. Згідно логіки дослідження було поставлено за мету привернути увагу учнів старшої школи до педагогічних проблем сучасного «суспільства знань», що динамічно розвивається, зануритися у сутність обраного фаху, сформуванню уявлення про необхідність оволодіння гнучкими педагогічними знаннями, критичним мисленням, прагнення бути успішним, конкурентноспроможним, мобільним у майбутній професійній діяльності.

За такого підходу старшокласники співвідносять рівень власних претензій і реально сформованих можливостей для оволодіння професією вчителя, що є підґрунтям побудови індивідуальної траєкторії особистісно-професійного саморозвитку.

У структурному плані цей курс складається з двох змістових модулів: «Теоретичні засади педагогіки успішності» та «Самоосвітня діяльність учнів як педагогічний ресурс», логіка побудови яких обумовлена системою послідовної роботи щодо формування в ліцеїстів спрямованості на педагогічну професію, бути успішним фахівцем: від усвідомлення цінностей педагогічної діяльності до досягнення шляхів і засобів розвитку професійної позиції ліцеїстів. Інформативність означених модулів посилює формування в учнів уявлення про специфіку майбутньої ефективної педагогічної діяльності, мотивацію досягнення, комунікативну включеність, вироблення певного «сценарію» мобільної поведінки.

Зауважимо, що результативність навчального процесу при цьому найбільш успішно забезпечується через :

- створення гнучкого навчального контенту;
- оптимальне застосування творчих і репродуктивних ситуацій у розв'язанні конкретних навчальних завдань;
- раціональне поєднання фронтальних, групових та індивідуальних форм організації навчальних занять;

- інтелектуальної підтримки процесу навчання в цілому, тобто в межах поняття «вся система» - системно-інтегративного освітнього середовища- (так званий «мобільний учень»);
- використання таких форм організації навчання, що забезпечують розвиток професійної самосвідомості учнів.

Ефективність освітнього середовища на допрофесійному етапі визначається **ступенем його усвідомленості** – свідомого включення всіх суб'єктів в освітній процес, умотивованості майбутнього фахового вибору, усвідомлення необхідності і особистісної значущості бути мобільним у майбутній професії.

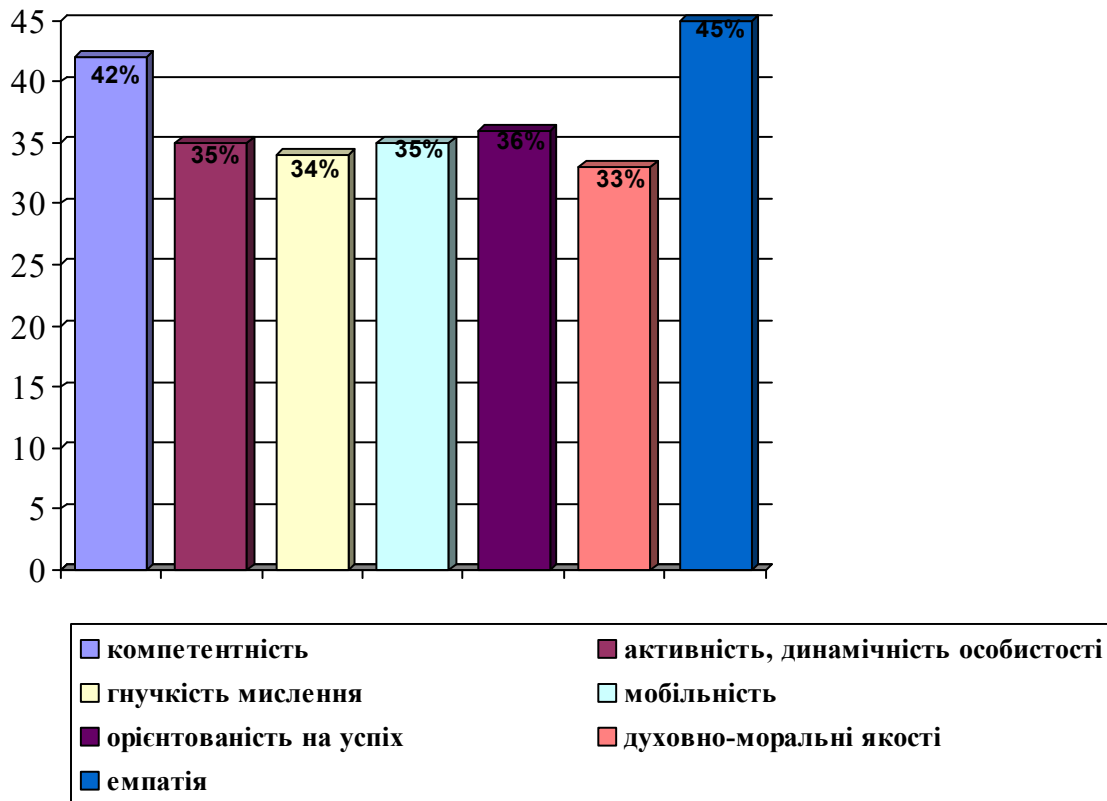
Існує думка (В.Мелешко, В.Слободчиков, В.Ясвін та ін.), що **когерентність** (від лат.coherens – «що знаходиться у зв'язку», «узгодженість процесів у системі») освітнього середовища крізь призму синергетичного підходу щодо досліджуваного явища відображає ступінь узгодженості впливу на особистість цього локального середовища із впливами інших чинників. Додамо, що когерентність характеризує означене середовище за критерієм «гармонійне – негармонійне» як показник ступеня узгодженості інших локальних середовищ (чи компонентів), функціональним суб'єктом яких є конкретна особистість. Тобто можна сказати, що когерентність показує чи освітнє середовище відокремлене від особистості, чи вона інтегрована в це середовище [265]. Про високий ступінь когерентності середовища на допрофесійному етапі підготовки може свідчити, наприклад, чітка орієнтованість учнів на педагогічну професію, мотивація бути успішним, мобільним у професійній діяльності.

Попередні узагальнення, зроблені в результаті бесід, анкетування старшокласників, показують, що попри достатньо потужний організаційно-методичний потенціал допрофесійної підготовки, учні 9-11 класів недостатньо зорієнтовані на свідомий вибір учительської професії, переважно не розуміють особистісної значущості набуття професійної мобільності як інтегрованої особистісно-професійної якості у подальшій життєдіяльності. Хоча саме

**мобільність** освітнього середовища «служить показником його здатності до передбачуваних змін, еволюційних перетворень у напрямі вдосконалення, готовності суб'єктів до постійних, активних, узгоджених та спланованих перетворень в його організації, в оновленні зв'язків із зовнішніми та внутрішніми компонентами» [265, с.71].

Усвідомленість і мобільність освітньо-виховного середовища позначається на розвитку в учнів професійно важливих якостей, необхідних для успішної роботи педагога. З метою вивчення ефективності педагогічного впливу означеного середовища на вияв нахилів учнів, необхідних для успішної роботи майбутнього мобільного педагога проводилося діагностувальне обстеження 30 слухачів відділення «Абітурієнт» ВНУ імені Лесі Українки. Крізь призму структурно-компонентної характеристики досліджуваної особистісно-професійної якості вчителя школи першого ступеня базовими були визначені такі провідні якості: на рівні характеристики особистості (активність, динамічність; гнучкість мислення, мотиваційно-ціннісні орієнтації, відкритість до змін); на рівні характеристики діяльності (компетентність, орієнтованість на успіх); характеристики освітнього середовища (емпатія (емоційна стабільність)). Ми обмежилися виокремленням означених професійно важливих якостей особистості учнів як ресурсних особистісних новоутворень на підготовчому (пропедевтичному) етапі і водночас підґрунтя результативності процесу формування мобільності майбутнього фахівця початкової освіти в умовах університетської освіти, що подаємо на рис.4.

Як видно з рис.4, у більшості слухачів відділення «Абітурієнт» недостатньо розвинутими є константи, пов'язані з мотиваційно-ціннісними орієнтаціями, духовно-моральної організації особистості педагога (здатність



*Рис.4 Ресурсні особистісні новоутворення як підґрунтя результативності процесу формування у вищій школі майбутнього професійно мобільного фахівця (у %)*

взяти на себе моральні зобов'язання і соціальну відповідальність, відчуття необхідності засвоєння системи загальнолюдських моральних якостей) – 33%.

У структурі особистісного розвитку слухачів переважають емоційні та інтелектуальні (компетентність) складові (45% і 42%). В цілому недостатньо розвинутими є такі якості, як: активність (37%), відкритість до змін (35%), орієнтованість на успіх (36%), гнучкість мислення (34 %).

Отримані результати діагностувального обстеження переконливо доводять правомірність визначених концептуальних засад дослідження і, водночас, проектування та реалізацію технології формування професійної мобільності майбутнього педагога в руслі неперервного системно-інтегративного освітнього простору.

Наступним параметром освітнього середовища є **узагальненість**, яка

характеризує ступінь координації діяльності всіх його суб'єктів.

На етапі допрофесійної підготовки ступінь узагальненості освітнього середовища педагогічного ліцею та відділення «Абітурієнт» забезпечується наявністю концепції діяльності цих закладів, нормативні положення яких відповідно затверджуються, активно обговорюються і реалізуються всіма учасниками педагогічного процесу.

**Емоційність** освітнього середовища, на думку В.Мелешко, характеризує співвідношення в ньому емоційного та раціонального компонентів [265]. Досить оригінальне бачення значущості цього параметру демонструє І.Феттер, відзначаючи, що емоційність можна розглядати як умову оптимального становлення внутрішнього світу особистості тільки з позиції «проживання» широкого спектру емоційних станів. Автор переконаний, що атмосфера радості, подиву, інтересу, успіху створює можливості для самореалізації, усвідомлення власного достоїнства і самотності, гармонізації стосунків із навколишнім світом [427]. Успіх у будь-якій сфері життєдіяльності є не тільки емоційно стимулюючим, але й додає учням внутрішніх сил щодо подолання труднощів, формує потребу у розвитку професійно значущих якостей особистості, особистісної самореалізації учнів. У такому емоційно привабливому середовищі старшокласники навчаються «творити себе», змінюватися, удосконалюватися. Як бачимо, це не суперечить змістовому трактуванню мобільності, а значить, може служити чинником її розвитку.

**Домінантність** освітнього середовища допрофесійного етапу характеризує його значущість у системі цінностей суб'єктів навчально-виховного процесу, акцентуванні уваги на їх постійному інтелектуальному і моральному самовдосконаленні, творчості, професійному самовизначенні, особистісному розвитку. Зауважимо, що домінантність характеризує освітнє середовище за критерієм «значуще – незначуще» джерело впливу на особистість учня.

І нарешті, **соціальна активність** освітнього середовища є показником його соціально орієнтованого творчого потенціалу, культуротворчості, зв'язків

із соціокультурними установами, закладами в контексті неперервної освіти, професіоналізації.

Принагідно зазначимо, що для формування певного рівня культури, відображеного у змісті освітнього процесу, зокрема у педагогічному ліцеї, необхідно розвивати інтелектуальні здібності учнів до творчої діяльності, що визначають організацію їх життєдіяльності, ставлення до світу, себе, суспільства, соціальну орієнтацію поведінки. У цьому контексті культура розуміється як предметне виявлення результатів діяльності людини, її здібностей, які реалізуються у вигляді знань, навичок, рівня інтелекту, духовно-морального, естетичного розвитку, в поведінці, світогляді, способах спілкування між людьми.

Культуротворчий аспект означеного середовища виокремлює А.Макареня, розглядаючи його як такий простір, де відбувається формування стилю (культури) мислення, поведінки, спілкування, діяльності суб'єктів освітнього процесу, з одного боку, а з іншого, – це відображення об'єктивної просторово-часової реальності, тісно пов'язаної з суб'єктивними чинниками [256].

У такому середовищі розкривається духовна, соціальна, інтелектуальна, психологічна індивідуальність учнів. Таким чином, освітнє середовище на етапі допрофесійної підготовки – це особливим чином структуроване педагогічне середовище, що, з одного боку, стимулює розвиток та саморозвиток школярів у руслі формування підвалин їх професійної мобільності, а з іншого акумулює систему передумов для їх особистісного і творчо-діяльнісного розвитку.

Можливості освітнього середовища як чинника впливу на процес формування мобільності майбутнього педагога можна окреслити на основі аналізу його компонентів. У цьому плані конструктивною є позиція С.Полуйкової щодо виокремлення інформаційного, технологічного, соціального компонентів середовища [317, с.296 – 299].

**Інформаційна та технологічна** складові середовища відображають професійно значущу інформацію, проекти організації квазіпрофесійної

діяльності, які, у свою чергу, складаються з певних елементів змісту навчальних планів, програм, що забезпечують реалізацію життєвої (в тому числі майбутньої професійної) стратегії учнів. Стратегія життя передбачає:

- вибір вирішальних для особистості наряду, способу життя, визначення головних життєвих завдань, етапів їхнього досягнення й послідовності цих етапів;
- розв'язання суперечностей існування, досягнення особистістю своєї життєвої мети й планів;
- фіксацію процесу створення особистістю цінностей свого життя.

Причому старшокласники не тільки вирішують ким бути, але й мають нагоду замислитися над тим, яким бути у своєму подальшому житті. Процедура означеного пошуку, самовизначення, створення власного іміджу потребує розвитку стратегічного мислення, здатності бачити перспективи майбутнього, передбачити можливий хід подій (як соціальних, до яких входить життя особистості, так і подій індивідуального плану). Таке проектування стає неможливим за умов сталих підходів до навчально-виховного процесу, які, на жаль, існують у багатьох сучасних освітніх закладах. У такій ситуації освітньому середовищу необхідні нові засоби виховання творчого потенціалу в учнів, які яскравими, різноманітними інформаційними потоками розривають «хибне коло стереотипного життя, одноманітних дій та вражень» (стереотипність мислення породжується стереотипністю та одноманітністю поведінки, життєвих ситуацій, інформації), навчають тим самим учнів вчитися. Це спонукає вчителя відмовитися від традиційного «нарощування» кількості знань на користь інтеграції та систематизації інформації, що лежать в основі формування здібності вчитися самостійно. Тобто слід опікуватися не тільки тим, як «дати» учням знання, але й задуматися над тим, як учень буде їх «брати», що зумовлює необхідність формування особистісної інформаційної системи учня, яка забезпечує результативність вміння вчитися самостійно.



Особливо цінною в аспекті формування професійної мобільності майбутніх педагогів може бути варіативна складова навчальних планів через використання різноманітних форм навчально-виховної роботи. Зокрема, в педагогічному ліцеї Рівненського державного гуманітарного університету за нашими рекомендаціями започаткована «Програма індивідуального розвитку й саморозвитку ліцеїстів». Програма дає можливість побудувати і відслідкувати індивідуальну траєкторію розвитку особистості ліцеїста протягом трьох років навчання (9-11 класи). Цей документ ми розглядаємо як своєрідний педагогічний інструментарій для вчителя-куратора, ліцеїста та його батьків.

Зміст «Програми» структуровано за двома блоками: діагностувальний і когнітивний.

Інформація діагностувального блоку «Програми» – це відбиток деяких показників особистісно-професійного розвитку, становлення мотиваційної сфери старшокласників. Так, на практичному занятті учням 9 класу було запропоновано здійснити самодіагностику – визначити свій рівень професійної мобільності за такими показниками: наполегливість, розумова активність, розвиненість критичного мислення, спостережливість, самодисципліна, оптимізм, уміння розпоряджатися своїми знаннями, вчасно й адекватно їх використовувати тощо. Таким чином ліцеїсти більше дізнаються про свої можливості, залучаються до процесу самопізнання та збагачення власного життєвого і професійного досвіду.

Когнітивний блок «Програми» посилює спрямованість на підтримку пізнавальної потреби учнів, створення умов для розвитку їх креативних здібностей, формування особистісно орієнтованого гуманістичного педагогічного мислення, сприяє організації самоосвітньої діяльності, націлює ліцеїстів на створення власної програми саморозвитку та її активної реалізації. Атмосфера рівноправної співдружності, що створювалася в системі «педагог – вихованець» допомагала ліцеїсту усвідомити себе особистістю, а функціональна роль викладача трансформувалася в напрямку стимулювання

прагнень учня до саморозвитку, самореалізації власних зусиль, інтересів, здібностей у пізнавальній діяльності та професійному самовизначенні.

За такого підходу окреслюються стратегії саморозвитку ліцеїстів, скеровується послідовність їх квазіпрофесійної діяльності для її реалізації через :

- відкриття доступу до власних потенційних особистісних ресурсів;
- осмислення діапазону засобів розв'язання своїх перспективних завдань;
- динамічної зміни стратегії поведінки в умовах різних ситуацій, набуття практичного педагогічного досвіду;
- самовизначення, підвищення творчого потенціалу.

Науково-пошукова робота ліцеїстів розпочинається з самостійної роботи в бібліотеці, з інформацією, здобутою в Інтернеті, що, вочевидь, підвищує рівень їх прагнення до відкриття і успіху, стимулює до роздумів, переосмислення своєї поведінки й діяльності, сприяє розвитку мотивації до неперервного навчання та саморозвитку.

**Соціальна** складова освітнього середовища відображає соціальні відносини, знайомить старшокласників із певним досвідом цих стосунків, допомагає набувати цього досвіду, у тому числі в контексті із зовнішнім соціумом, у процесі взаємодії з іншими учнями, вчителями, батьками. При цьому важливими є як особистісно-професійні якості суб'єктів, так і стиль, характер їх взаємовідносин. Демократичність, діалогічність стосунків передбачаються як важливі характеристики цього компонента, оскільки є провідними факторами гуманізації всього освітнього процесу, основою набуття позитивного досвіду спільної діяльності, розв'язання проблем у навчальному процесі, що імітує реальну педагогічну дійсність.

Усвідомлення значущості освітнього середовища у формуванні особистісно-професійних якостей учнів на допрофесійному етапі, з-поміж яких ми виокремлюємо професійну мобільність, уможлиблює окреслити модель випускника (педагогічного ліцею, відділення «Абітурієнт»), який в ідеалі самостійно проектує і здійснює вибір свого життєвого шляху, в тому

числі й професійного. Комплекс необхідних для цього якостей особистості, способів суб'єкт-суб'єктної взаємодії є віддзеркаленням системи освітніх цілей і, водночас, результативності (значущості) освітнього середовища.

Ця модель у контексті дослідження включає такі параметри :

- загальні вимоги до освіченості випускника;
- вимоги щодо його суто психолого-педагогічної підготовки;
- вимоги щодо якостей особистості, які саме й забезпечують формування позитивної «Я – концепції».

Серед загальних вимог щодо освіченості випускника, в тому числі і психолого-педагогічної підготовки, домінуючими є: науково-гуманістичний світогляд; оволодіння цілісним уявленням про освіту як особливу сферу соціокультурної практики, що забезпечує трансляцію культури і виступає як контекст становлення особистості майбутнього педагога, готовності до творчої діяльності; здатність будувати взаємовідносини у довірливості, приймати та реалізувати рішення у своїй діяльності; відкритість до спілкування; оволодіння сучасними методами пошуку, обробки і використання інформації, її інтерпретації та адаптації; компетентність, висока допитливість; оволодіння культурою мислення, мови; сформованість стійкого інтересу до педагогічної діяльності, мотивації бути мобільним.

В аспекті дослідження цілком правомірно акцентувати увагу на вимогах щодо найважливіших якостей особистості, які на етапі допрофесійної підготовки забезпечують сформованість підвалин професійної мобільності майбутнього педагога – позитивної «Я – концепції» випускника-ліцеїста: рефлексивність (уміння оцінювати і володіти своїми почуттями, поведінкою, переосмислювати власні дії, керувати своєю самосвідомістю); гнучка адаптація до життєвих ситуацій, що постійно змінюються; адекватна самооцінка, здатність до самопізнання; позитивне світосприйняття (впевненість у тому, що навколишній світ доцільний, гармонійний, гуманний); активність, конструктивність; емоційна виразність (емпатійність); динамічність, мобільність; націленість на подолання життєвих проблем,

прагнення до досягнення поставлених цілей; орієнтованість на успіх у діяльності.

### **Висновки з третього розділу**

Процес входження особистості майбутнього вчителя в професійну діяльність розпочинається задовго до вступу до педагогічного навчального закладу і продовжується під час навчання як цілеспрямовано, так і внаслідок взаємодії з соціально-професійним середовищем.

Вивчення вітчизняного досвіду допрофесійної підготовки дозволило дійти узагальнення, що сучасна система педагогічної освіти потребує більш повного врахування переваг інтеграційних процесів. Їх дієвість виявляється у таких аспектах: різноступенева професійна підготовка кадрів; варіативність та гнучкість професійних освітніх програм; багатофункціональність навчальних закладів. Саме зростання багатофункціональності пов'язується з удосконаленням усієї системи допрофесійної підготовки, збалансованості діяльності у профільних класах, ліцеях, відділеннях «Абітурієнт», взаємодії і взаємозалежності всіх зазначених структур у неперервному освітньому процесі.

Встановлено, що зміст та структура означеного етапу в контексті розробки цілісної системи підготовки учнів старшої школи до отримання професійної освіти, сформованості настанови бути мобільним фахівцем на ринку праці, потребують коректування через:

- деяку невідповідність рівня загальної освіти стандартам вищої освіти, що тривалий час не знаходить розв'язання й негативно позначається на значному відсоткові абітурієнтів недостатньо вмотивованих щодо свідомого вибору професії вчителя;
- стрімке «старіння» знань, що змушує сучасного спеціаліста бути відкритим до інновацій, уміти мобільно реагувати на зміни, тобто сьогодення спонукає до пошуку нових механізмів мобілізації освітнього потенціалу, причому на початковому етапі формування професійних інтересів і потреб школярів;

- значне ускладнення домінанти мобільності, іманентно закладеної у професії педагога щодо вчителя початкових класів, оскільки здебільшого вона сприймається старшокласниками на емоційному рівні (наприклад, як спогади про першого вчителя), а не на раціональному (тобто як професійно значуща інтегрована особистісно-професійна якість).

Здійснений контекстний аналіз навчальних планів та робочих програм вищезазначених ланок дозволяє констатувати, що організаційно-методичне спрямування допрофесійної підготовки майбутнього вчителя сприяє забезпеченню освітнього середовища на означеному етапі. Створення і розвиток освітнього середовища на допрофесійному етапі підготовки майбутнього фахівця запускає діалектичні механізми вдосконалення всієї системи неперервної педагогічної освіти, який має відбуватися в умовах системно-інтегративної єдності, відкритості щодо змін, гнучкості, динамічності. Це середовище розвивається як цілісна система і містить у собі такі складові: організаційно-методична (концепції навчання, виховання; навчальні плани, типові положення; програми, підручники, посібники, методичні рекомендації тощо); особистісно орієнтована (наявність умов та можливостей для задоволення потреб кожного учня відповідно до індивідуальних освітніх траєкторій; пристосованість середовища до реалізації особистістю своєї активності у різних видах квазіпрофесійної діяльності: пізнавальної, інформаційної, наукової тощо); змістовно-технологічна (цілі, завдання, умови, форми, методи навчально-виховного процесу; використання ефективних технологій навчання). Таке середовище розглядається у дослідженні як специфічно організований педагогічний простір, що стимулює розвиток і саморозвиток школярів як підґрунтя їх професійної мобільності. Йдеться про сукупність передумов для їх особистісного й творчо-діяльнісного розвитку. Водночас воно є пусковим механізмом удосконалення подальшої системи педагогічної освіти в умовах системно-інтегративної єдності, відкритості щодо змін, гнучкості, динамічності.

Виявлено, що успішне формування професійної мобільності на допрофесійному етапі його підготовки потребує: здійснення мотиваційно-орієнтаційної діяльності; дотримання цілісності, наступності й послідовності в цьому процесі; оптимізації організаційно-методичного забезпечення підготовки майбутнього вчителя в руслі якісних змін навчальних програм та технологій навчання, зорієнтованих на результативність пропедевтики його професійної мобільності через модульний принцип їх побудови, поетапності пропедевтичної роботи, включеності учнів у різні види активної творчої діяльності, неперервного системно-інтегративного освітнього середовища.

Позитивним у здійснюваній допрофесійній підготовці ми відзначаємо не тільки забезпечення профільної інформованості, орієнтації, консультування старшокласників, абітурієнтів (тобто профпросвіти), а й формування інтересу до майбутньої професії, уможливлення «входження» в її зміст, трансформацію їх інтересів у відповідні прагнення, нахили, ідеали, покликання; формування професійних якостей, зміцнення взаємозв'язку між ними, активізація здібностей до педагогічної діяльності. Пропедевтика професійної мобільності вирішується шляхом єдності розкриття і формування всієї гами фахової спрямованості через усвідомлення її профорієнтованими, адекватної позитивної самооцінки своїх здібностей.

Акцентуємо, що у відповідності з логікою дослідження введення пропедевтичного етапу формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти зумовлене виключно діагностувальною метою.

Успішність пропедевтики формування професійної мобільності майбутнього педагога залежить від єдності цілей, змісту освітнього середовища, моніторингу результативності досліджуваного процесу.

Результати дослідження, викладені в розділі, відображено в публікаціях автора [331].

## РОЗДІЛ IV

## **ОБГРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ТА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА НА ОСНОВНОМУ ЕТАПІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

### **4.1. Експериментальна модель процесу формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти : принципи, змістові характеристики**

Реалізація мети та завдань дослідження зумовили необхідність розробки моделі процесу формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти.

Ми виходили з того, що моделювання пов'язане з теоретичним пізнанням. Об'єктом теоретичного знання, на відміну від емпіричного, є аналіз сутності пізнаваного, в ході якого ідеалізовано виокремлюється найбільш суттєве, що потім об'єктивується, моделюється у вигляді матеріальних конструктів за допомогою знаково-символічних засобів. У теорії пізнання модель розглядається як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, креслення, логіки, математичних знаків, формул тощо, який є аналогом, заміником об'єкта, що досліджується, й відтворює в більш простому, зменшеному вигляді його структуру, властивості.

Доведено, що модельне уявлення про досліджуваний феномен сприяє поглибленому уявленню про фактори, що зумовлюють процес його формування, педагогічні умови та механізми оптимізації [201, с.29]. Спроектвана таким чином модель віддзеркалює педагогічні знання про те, що повинно бути сформоване. Модель – це розроблений на основі теорії варіант практичної діяльності (Є.Ямбург), що є певною системою. При цьому зіставлення проєктованого з очікуваним результатом дозволяє кваліфікувати наявну педагогічну систему та усвідомлювати пошук шляхів її удосконалення. У такій системі зосереджена схема ідеальних намірів та їх спрямованість на майбутнє й, водночас, розкривається процес утілення ідеальних прогнозів.

При цьому розгортання процесів спирається на реальні ресурси та можливості, вказуючи тим самим на перехід від реального стану до бажаного.

Будь-яке моделювання педагогічного явища представлене функціями конкретного виду професійно-педагогічної діяльності. Додамо, що «сутність моделювання як методу наукового пізнання полягає в заміні досліджуваного об'єкта «замінником» (моделлю), який має суттєві з позиції мети дослідження риси, властивості, відносини чи зв'язки об'єкта-оригіналу, що розширює можливості експериментування і дозволяє розповсюджувати на оригінал результати, отримані на моделі» [295, с.12].

У цьому контексті видатний німецький спеціаліст із педагогічної діагностики та моделювання К. Інгенкамп відзначає, що «під моделлю розуміється така уявно подана чи матеріально реалізована система, яка, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна подати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [161, с.23]. Водночас В.Краєвський, говорячи про «виникнення» моделі, стверджує, що «модель – результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, а не прямий результат експериментування» [207].

Визначені в попередніх розділах теоретичні конструкти щодо формування професійної мобільності, готовності майбутніх педагогів школи першого ступеня бути мобільним у професійно-педагогічній діяльності слугували підґрунтям моделювання цього процесу, що базувалося на концептуально-методологічних підходах (п.1.3); сучасній теорії педагогічної діяльності (Т.Василькова, М.Галагузова, Н.Лавриченко, А.Мудрик, І.Підласий, А.Реан, О.Щербаков, В.Ягупов, В.Якунін та ін.); професійно-педагогічної підготовки та формування особистості сучасного вчителя (О.Абдулліна, Ю.Бабанський, В.Бондар, О.Глузман, О.Дубасенюк, К.Дурай-Новакова, І.Зязюн, Н.Кічук, Н.Кузьміна, А.Линенко, О.Мороз, А.Маркова, А.Орлов, В.Сластьонін, Л.Спірін, Т.Сущенко, О.Цокур та ін.); професійно-педагогічної підготовки та формування особистості сучасного вчителя початкових класів (Л.Александрова, В.Бондар, С.Власенко, О.Матвієнко, О.Мельник,



О.Савченко, Л.Хомич, Л.Ядвіршис та ін.); концепції змісту, організаційних форм і технологій навчання у ВНЗ (О.Архангельський, В.Беспалько, О.Вербицький, В.Гриньова, В.Котов, М.Нечаєв, Л.Хомич, П.Шевченко та ін.); дидактичних принципах; чинних вимогах щодо вищої педагогічної освіти та якості підготовки вчителів.

Аналіз педагогічної літератури (В.Беспалько, Є.Бондаревська, Л.Большакова, А.Маркова, Н.Кузьміна, В.Сластьонін, Н.Тализіна, В.Шадриков та ін.) засвідчує поширеність уживання поняття «модель фахівця», що пов'язано, на нашу думку, з унаочненням сутнісних характеристик майбутньої професійної діяльності та ефективної підготовки до неї. Така модель указує на різновидність функцій у підготовці спеціаліста і його якостей, може виступати системостворювальним фактором з метою відбору змісту освіти та форм його реалізації в навчальному процесі. За твердженням В.Шадрикова, узагальнена модель фахівця повинна охоплювати: уявлення про цілі діяльності; про функції, до яких він має бути підготовленим; результати підготовки компетентного спеціаліста та його індивідуальні професійно значущі якості; уміння й навички прийняття рішень, пов'язаних із майбутньою діяльністю; інформаційні навички, що забезпечують успіх подальшої професійної діяльності; сформованість уявлень про її значущість. При цьому науковець відзначає, що будь-яка конкретна модель вирізняється цілями, функціями, компетенціями, якостями, знаннями, інформаційним забезпеченням, правилами та критеріями досягнення мети [450, с.29].

Зазначимо, що педагогічні об'єкти характеризуються не тільки ознакою системності, оскільки за своєю природою вони «діяльнісні». Тому Г.Щедровицький характеризує, зокрема, професійну діяльність педагогів, як соціотехнологічну, що здійснюється відповідно на двох рівнях: нормативному і рефлексивному. Нормативний рівень передбачає побудову і реалізацію на практиці деякої ідеальної моделі, що декларована соціумом. На рефлексивному рівні здійснюється діяльність на основі відповідності створеної (спроектованої) моделі тій чи іншій об'єктивній реальності [454].

Поряд із поняттям «педагогічне моделювання» вживається «термін-партнер» (А.Дахін), який супроводжує його в наукових текстах, – проектування як такий, що співставляється і замінюється один одним, тобто вважаються певною мірою допустимо синонімічними.

Щодо трактування поняття «проект» (з латин. *projectus* – «кинутий уперед») воно має декілька значень, здебільшого пов'язаних із педагогікою. По-перше, проект – це «попередній текст якого-небудь документа, що має бути обговорений і затверджений». По-друге, проект розуміють як «задуманий план дій», деяку акцію, сукупність заходів, об'єднаних однією програмою, чи організаційну форму цілеспрямованої діяльності і, по-третє, це діяльність щодо створення (розробка, планування, конструювання) будь-якої системи об'єкта чи моделі [153, с.376]. Стосовно проектування й конструювання, то їх відмінність у цілому також має достатньо відносний характер, проте суттєва різниця все ж таки полягає в тому, що проектування може бути і теоретичним, а конструювання передбачає, зокрема, матеріальне (реальне) втілення проектної діяльності.

Таким чином, проектування спрямоване на створення моделей запланованих (перспективних) процесів та явищ. Компонентами проектної діяльності виступають конкретні моделі чи модулі (функціональні вузли, що об'єднують сукупність елементів, наприклад, освітньої системи). Щодо останнього положення, то «в умовах запровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців, яка є пріоритетною в контексті Болонського процесу, значну роль відіграє саме цілісний, науково-виважений «погляд» на будь-яку педагогічну проблему. В цьому сенсі важко переоцінити значення моделі – умовного образу певного процесу, а відтак і педагогічно доцільного визначення сукупності необхідних та достатніх пізнавально-операційних і технологічних модулів як відбиття системного впливу конкретної навчальної дисципліни на становлення відповідної особистісно-професійної якості студента» [201, с.29], зокрема професійної мобільності.

Зауважимо, що ціннісне обґрунтування особистісної значущості професійної мобільності будується на основі принципів (від лат. *principium* – початок, основа – те, що лежить в основі певної наукової теорії) [79, с.553]. При цьому під принципом ми розуміємо провідну ідею, основне вихідне положення, на якому базується дослідження феномена.

Вихідними при моделюванні процесу формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти були принципи, що зумовлюють оптимальність організації освітнього процесу ВНЗ і, водночас, його результативність. При цьому ми керувалися системним підходом як методологічною основою розробки теорії вибору оптимальних педагогічних рішень (Ю.Бабанський), оскільки тільки в тому випадку, коли при прийнятті рішення враховуються всі закономірні зв'язки між компонентами системи, можна очікувати, що буде обрано оптимальний варіант. У руслі означених позицій нами визначені такі принципи: студентоцентризму; рефлексивності; інноваційності; коеволюції.

Принцип студентоцентризму передбачає центрацію на особистісних особливостях студента, його здібностях, уподобаннях, цінностях. Ми виходили з того, що методологічний аналіз розвитку особистості полягає не стільки у виокремленні соціальних умов, диференційованих за ступенем їх впливу на цей процес, скільки у виявленні способів впливу цих умов на особистість [454]. При цьому, досліджуючи реальний процес формування особистості, ми розглядали його з позицій забезпечення соціумом можливості особистісно-професійного розвитку. Проте, у процесі навчання як конкретного способу соціалізації людини, не завжди враховується те, що механізм соціалізації спеціально спрямований на особистість, однак опосередковується нею самою. Водночас адаптація студентів до навчання у ВНЗ припускає процес, зворотний індивідуалізації та самовизначенню особистості. До того ж необхідно мати на увазі, що адаптується не психіка людини, а цілісна особистість, пристосування якої до нових умов здійснюється згідно її спрямованості, інтересів. Побудова експериментальної моделі процесу

формування професійної мобільності майбутнього вчителя в цьому ракурсі насамперед базується на засадах гуманізації і гуманітаризації педагогічного процесу, природовідповідності, особистісно орієнтованого підходу до навчання, розвитку творчого потенціалу, комплексного формування особистості студентів.

Інноваційність розглядається не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а передусім як відкритість

- до діалогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що передбачає рівень психологічних позицій;
- культурі й суспільству, яка виявляється у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити та обрати оптимальні способи їх розв'язання;
- свого «Я», власного внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке б сприяло формуванню і розвитку образу «Я» [119, с.13 – 14]. Саморозвиток як компонент інноваційності спрямований на створення такої моделі, яка вирізнялась би динамічністю, могла вар'юватися в залежності від конкретної навчально-виховної та соціальної ситуації. Це допоможе майбутньому вчителю сприймати педагогічну дійсність у руслі багатоаспектності ситуацій вибору, навчить успішно справлятися з розв'язанням професійних завдань.

Принцип рефлексивності зумовлює усвідомлення власного уявлення щодо професії вчителя, зокрема школи першого ступеня, оцінку особистісних смислів вибору фаху, здатність співвідносити свої можливості і вимоги до професії.

Опора на принцип коеволюції (у перекладі з англійської префікс ко – означає «об'єднання, спільність, сумісність, одночасність», а «evolution» – «процес зміни, розвитку чого- або кого-небудь»; з лат. «evolutio» – «розвиток, розгортання». Тобто за відсутності академічного визначення «коеволюція» може трактуватися як «об'єднання змін», «спільний розвиток») [400] одночасного розширення особистісного і фахового досвіду студента, що дозволяє організувати педагогічний процес професійно орієнтованим та

спрямованим на формування якостей мобільного спеціаліста. Відтак, забезпечується коеволюція особистісної та професійної мобільності майбутнього педагога через збагачення змісту й організацію фахової підготовки навчальним матеріалом, методами, прийомами, що розкривають особистісну значущість означеної іманентно властивої вчителю якості; використання активних методів навчання, які дозволять генерувати знання у процесі проектування і розв'язання педагогічних проблем, наближених до практики.

Зауважимо, що всі ці принципи мають, вочевидь, умовну диференціацію, оскільки в цілому зорієнтовані на цілісний, випереджувальний особистісний і професійний розвиток, саморозвиток, самореалізацію студентів, майбутніх фахівців початкової освіти.

При цьому найважливішим є те, що у процесі навчання у ВНЗ майбутній спеціаліст повинен набути рис творчої особистості, навички дослідника, здатного знаходити й виділяти провідні принципи, оцінювати головні параметри та властивості створюваних педагогічних систем, уміти подавати їх у вигляді моделей і компетентно використовувати весь арсенал новітніх методів та засобів, що дозволятимуть перевірити й уточнити правильність обраних конструктивних форм та освітніх технологій. У цьому руслі цілком правомірно стверджувати, що постіндустріальне суспільство XXI століття продукує соціальне замовлення на професійно мобільного педагога.

Крізь призму вищесказаного пріоритетного значення набуває актуалізація комплексності міжпредметних зв'язків як підґрунтя усвідомлення студентами професійної мобільності на рівні переконань. Під комплексними міжпредметними зв'язками розуміється їх сукупність, об'єднана загальним призначенням – для успішного формування системи знань, умінь, навичок, здатності їх практичного застосування у педагогічній діяльності. Зауважимо, що дієвість комплексності означених зв'язків зумовлена низкою фундаментальних положень :

- фізіологічного вчення І.Сеченова та І.Павлова про системність роботи мозку і психічних процесів людської діяльності;
- психолого-педагогічним обґрунтуванням системи навчання й виховання студентів;
- внутрішнім змістом та логікою розкриття матеріалів суміжних предметів та їх взаємозв'язком із практикою;
- необхідністю використання знання одного предмета при вивченні інших для всебічного ознайомлення з предметами і явищами педагогічної дійсності;
- завданням розвитку у студентів уміння застосовувати знання на практиці;
- необхідністю розвивати творче мислення, активізувати пізнавальну діяльність майбутніх учителів.

Саме інтеграція знань забезпечує вияв провідних ознак продуктивного мислення студентів як ознак мобільності, зокрема:

- глибини (інтегровані знання забезпечують можливість глибше осягнути властивості об'єкта, явища чи процесу);
- гнучкості (процес пошуку розв'язання проблеми ґрунтується на інтеграції міжпредметних знань і методів різних наук);
- усталеності (орієнтація на раніше відомі способи дій, що забезпечують не механічний, а свідомий пізнавальний процес);
- усвідомленості (умови, за яких одні знання дають можливість уточнити, зрозуміти, ввести в актив інші знання) [275].

На основі окреслених наукових положень моделювання процесу формування професійної мобільності майбутнього педагога розуміємо як цілісний педагогічний процес, у якому сукупність підходів навчання спрямована на набуття студентами певних знань, умінь і навичок, а також на їх випереджувальний особистісний та професійний розвиток, самопізнання, саморозвиток, самоактуалізацію, самореалізацію як майбутніх учасників професійної діяльності. При розгляді проблеми підготовки професійно

мобільного педагога передусім базувалися на методологічному положенні Б.Ананьєва, згідно якого професійний розвиток особистості, з одного боку, «є зростаючим за масштабами та рівнем інтеграції – утворення великих «блоків», систем та структур, синтез яких у певний момент життя людини виступає найбільш загальною структурою особистості; з іншого боку, розвиток особистості є все більш зростаючою диференціацією її психофізіологічних функцій, процесів, станів та особистісних властивостей, відповідних прогресуючій інтеграції» [19, с.255 – 260].

Експериментальна модель проектувалася з позицій вищезазначених концептуально-методологічних підходів, гуманістичної теорії самоактуалізації і самореалізації особистості як сукупність закономірних, функціонально пов'язаних компонентів, що складають певну цілісну педагогічну систему.

Поняття «педагогічна система», введене Н.Кузьміною, формулюється як безліч взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти і навчання підростаючого покоління і дорослих людей [218]. Таких компонентів п'ять: суб'єкт і об'єкт педагогічної взаємодії, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання і засоби педагогічної комунікації. Функцією педагогічної системи є оптимізація процесу навчання. Критеріями оптимальності (за Ю.Бабанським) є: досягнення тих, хто вчиться, такого рівня успішності, вихованості і розвинутості, що відповідає його реальним навчальним можливостям... [34].

При цьому структурно-функціональна зорієнтованість експериментальної моделі окреслена у виділених компонентах, виокремлених у блоки (цілепокладання, організаційно-змістовий, результативний), що забезпечує можливість відтворити цілеспрямований процес інтегративної системи формування професійної мобільності майбутнього вчителя школи першого ступеня (див. рис. 5)

**Блок цілепокладання.** Метою освітнього процесу в експериментальній моделі є реалізація таких завдань :



- розвиток системного (інтегративно-цілісного) мислення майбутніх учителів, випереджувальний особистісно-професійний розвиток;
- формування професійної спрямованості особистості, мотивації бути мобільним, успішним;
- стимулювання студентів до професійного самовдосконалення, саморозвитку.

Наступний блок моделі – **організаційно-змістовий**, що базується передусім на організації процесу формування професійної мобільності студентів, технологічному аспекті його забезпечення під впливом усіх компонентів цілісного освітнього процесу, його інтенсифікації через актуалізацію рефлексивно-вольових механізмів педагогічного спілкування у підсистемах «студент – студент», «викладач – студент»; «студент-учень», домінування інтерактивних, проектно-діяльнісних форм організації навчально-пізнавальної діяльності; стимулювання особистісного розвитку студентів шляхом організації взаємодії та спілкування між студентами, студентами і викладачем, студентськими міні-групами із забезпеченням при цьому позитивної динаміки професійної мобільності майбутніх учителів. Домінантою означеного блоку є спеціальний курс «Професійна мобільність як підґрунтя самореалізації майбутнього вчителя початкових класів», дидактичною метою якого є ознайомлення студентів із теоретико-методичними засадами процесу формування професійної мобільності як виключно важливої особистісно-фахової характеристики сучасного педагога на етапі його підготовки у вищій школі. Зазначимо, що зміст цього спецкурсу за навчальним планом підготовки магістра (напряму 0101 – «Педагогічна освіта», спеціальність 8.010102 – «Початкове навчання») структурно входить до циклу дисциплін вільного вибору студента, а за функціональним спрямуванням є логічним доповненням теорії і методики викладання педагогіки («Аксіологія педагогічної освіти», «Методика викладання педагогіки», «Технології інтерактивного навчання», «Організація управління навчальним процесом у ВНЗ», «Професійно-педагогічний тренінг»). Водночас

це значно збагачує фахову підготовку вчителя початкової ланки освіти в контексті забезпечення гнучкості і багатофункціональності професійної освіти, досягнення якісно нового рівня мобільності як інтегрованого особистісного утворення та професійно-практичної підготовки спеціалістів через

- ознайомлення майбутніх учителів із психолого-педагогічною сутністю феномена «професійно мобільна особистість»;
- систематизацію наукових уявлень магістрантів про професійну мобільність як ключову характеристику педагога-європейця, важливу ознаку пізнавальної самостійності вчителя у діяльності;
- стимулювання творчого пошуку викладачів і студентів, зміни характеру педагогічного спілкування в напрямі його відкритості, емпатійності;
- активного включення студентів у проблемно-пошукову, науково-дослідну роботу;
- створення відповідної емоційної атмосфери самовираження, розширення простору самореалізації, саморозвитку, вільного вибору творчої діяльності особистості та відповідальності за її наслідки;
- включеність студентів у процеси самопізнання, самоаналізу засобами рефлексії, самодіагностики;
- практико орієнтовану спрямованість освітнього середовища ВНЗ, застосування активних, зокрема інтерактивних технологій навчання, індивідуалізації навчання і виховання майбутніх педагогів.

Відповідно до структурно-компонентного аналізу педагогічної сутності поняття «професійна мобільність учителя школи першого ступеня» змістова частина означеного блоку конкретизована в когнітивному, особистісному та процесуально-поведінковому компонентах, характеристика яких подається у підрозділі 2.1.

**Результативний блок** моделі засвідчує динаміку процесу формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти на рівні його:

- **особистісних якостей:** відкритість до змін, здатність до саморозвитку, потреба у самореалізації, орієнтованість на успіх, особистісно-позиційне ставлення до професійно-педагогічної діяльності, мотиваційна цілеспрямованість;
- **характеру діяльності:** компетентність, активність самореалізації у професійній діяльності, мобілізація зусиль на зміну ситуації, потреба в суб'єкт-суб'єктній взаємодії у процесі професійного становлення, гнучкість, креативність;
- **самовдосконалення** через бачення перспективи професійної самореалізації, розширення компетентностей, зміну професійної орієнтації, соціального середовища, життєдіяльності (мобілізація зусиль на інше сприйняття себе в нових ситуаціях), адекватне уявлення про свої можливості (ідеальні і реальні), уміння аргументувати варіант вибору рішення, якість обґрунтованості явищ професійної діяльності, сформованість аналітичних, організаторських, прогностичних умінь, проектних здібностей, рефлексивність, здатність до цілетворення.

Змістова характеристика окреслених блоків моделі транслюється у наскрізній деталізації інформативності освітнього середовища формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти в умовах неперервної освіти.

Зауважимо, що до стандартизованих характеристик професійної мобільності майбутнього педагога, які можуть слугувати основою оцінки, тобто критеріями, відносимо: **суб'єктно-орієнтований; інформаційно-пізнавальний; діяльнісно-технологічний**, детальна характеристика яких подається у підрозділі 2.2.

Вищезазначене дозволяє виокремити відповідні ознаки їх вияву за кожним критерієм, а відтак, визначити ступені сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості в логіці підсистеми «бакалавр-магістр». Принагідно зазначимо, що виокремлення ступенів сформованості професійної мобільності – це умовна процедура, проте вона дає можливість визначити

якість її сформованості в майбутнього фахівця початкової освіти. На основі поглибленого аналізу педагогічної своєрідності феномена «професійна мобільність», узагальнення досвіду ВНЗ різних регіонів України в цьому плані мали можливість конкретизувати ступеневу характеристику, зважаючи на те, що у майбутніх учителів означена якість має різний рівень виразності через цілком природну неоднорідність їх індивідуально-професійної траєкторії розвитку та здатності до саморозвитку, самоактуалізації. Таким чином, стало можливим розрізняти такі ступені сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості, як – **пасивний; обмежено-пошуковий; активно-пошуковий; усвідомлено-діяльнісний** (див п.2.2).

Щодо ознак вияву окреслених ступенів (ОКР «бакалавр – магістр») ми виходили з того, що бакалаврат є базовим (основним) рівнем неперервної освіти, а магістріум розглядається як етап науково-педагогічного вдосконалення та саморозвитку. Врахування означеного дає підстави припустити, що у магістрантів за всіма показниками відбувається динаміка і поглиблення (від пасивного до усвідомлено-діяльнісного ступеня) рефлексивної позиції самовираження у професії, управління власним потенціалом, зміна акцентів у системі ціннісних орієнтацій, позитивної «Я – концепції».

У ході дослідно-експериментальної роботи – діагностики, констатувального, формувального етапів педагогічного експерименту – вважали за доцільне приділяти особливу увагу відслідковуванню динаміки вияву рефлексивного аспекту професійної мобільності. Ми зважали на те, що саме рефлексія як процес осмислення власної діяльності має виключне значення у саморозвитку особистості, є домінантою, що сприяє переходу внутрішнього потенціалу майбутнього вчителя у зовнішню активність, гнучкість, забезпечує досягнення студентами значущих результатів особистісно-професійного розвитку, і водночас, гарантування їх педагогічної успішності.

Зміст окреслених блоків експериментальної моделі з урахуванням критеріально-ступеневої характеристики досліджуваного процесу у відповідності з логікою дослідження передбачає поетапну його реалізацію на таких етапах: **мотиваційно-потребнісний; пізнавально-операційний; діяльнісно-продуктивний; контрольно-коригувальний.**

Поетапна реалізація процесу формування професійно мобільного фахівця початкової освіти розглядається нами як його поступальний і неперервний особистісно-професійний розвиток, який відбувається в ході практико орієнтованого навчання, технологічності освітньо-виховного середовища ВНЗ завдяки «переведенню» майбутніх педагогів із стану виконавців у стан активно дієвих суб'єктів, внутрішньо підготовлених до самозмін у динамічному світі, які оволоділи здібностями коректувати життєві (в тому числі професійні) ситуації, змінюючись та розвиваючись і як особистість, і як професіонал.

При цьому ми керувалися ідеєю взаємозв'язку етапів і взаємозумовленістю функціональних завдань навчання на кожному із них, ураховуючи гнучкість переходу від одного етапу до іншого, репрезентативність сукупності педагогічних умов, що схематично подаємо на рисунку 6.

Схарактеризуємо визначені етапи процесу формування професійно мобільного вчителя школи першого ступеня крізь призму структурно-функціональної зорієнтованості розробленої експериментальної моделі.

Так, метою першого – мотиваційно-потребнісного – етапу визначено розвиток у студентів прагнення вчитися бути мобільним (ефективним, успішним).

Провідні завдання цього етапу окреслені таким чином:

- формування стійкої мотиваційної настанови на оволодіння цілісним змістом педагогічної діяльності, внутрішньо вмотивованих ліній поведінки й розвитку

(мотивація ефективності, цільова активність, орієнтація мотивів на способи дій);

- визначення цілей і завдань професійно-педагогічної підготовки через змістове доповнення навчальних курсів, що уможливорює набуття майбутніми педагогами ознак професійної мобільності як складного процесу взаємодії потреб, інтересів, стимулів, ціннісних орієнтацій та мотивів, що віддзеркалюють певний тип мобільної поведінки, орієнтованість на успіх;
- формування мотивів і цілей особистісно-орієнтованої педагогічної діяльності.

Цей етап передбачає проведення відповідної діагностики, зокрема через анкетування, тестування, що дозволяє з'ясувати ступінь усвідомлення студентом необхідності бути мобільним фахівцем як особистісно-професійної цінності. Принагідно зазначимо, що у дослідженні ми зробили спробу досягти цієї мети, посиливши потенціал лекційних, практичних занять професійно зорієнтованих дисциплін через постановку проблемних питань і вирішення навчальних завдань, моделювання нестандартних педагогічних ситуацій як методичного інструментарію формування у студентів позитивно активного ставлення до власного особистісно-професійного розвитку.

Метою другого етапу – пізнавально-операційного – є формування системи професійно-педагогічних знань як передумови самореалізації особистості, аналітико-діагностичних умінь (рефлексивний показник досвіду студента). Для цього передбачається розв'язання таких завдань:

- заохочення студентів до актуалізації механізмів самореалізації, саморозвитку; оптимізація інтегративних зв'язків у змісті нормативних навчальних дисциплін, самостійної і навчально-науково-дослідної роботи студентів (складання та проектування особистісно-орієнтованих виховних ситуацій, аналіз й оцінка стану реально існуючого педагогічного явища, діагностування рівня власного особистісно-професійного розвитку, творчої індивідуальності).

Третій етап – діяльнісно-продуктивний – актуалізує випереджувальний особистісно-професійний розвиток, самореалізацію студентів у діяльності через

- створення «ситуації успіху» в їх навчанні ;

- вироблення індивідуального стилю суб'єкт-суб'єктної взаємодії, збагачення досвіду педагогічної діяльності в особистісно-орієнтованому виховному процесі;
- забезпечення позитивної динаміки професійної мобільності засобами інтерактивного навчання;
- оволодіння навичками самопізнання і самоаналізу, самооцінки й самоконтролю, самоосвітньої діяльності як педагогічного ресурсу професійної мобільності.

Педагогічні зусилля завершального контрольного-коригувального етапу спрямовуємо на коригування процесу власного особистісно-професійного розвитку шляхом технологічних прийомів практико-орієнтованого навчання, посилення компенсаторної ролі елективних курсів (зокрема, спецкурсу «Професійна мобільність як підґрунтя самореалізації майбутнього вчителя початкових класів»), що дозволяє за допомогою моніторингу відслідкувати зміну акцентів у змісті освіти з цінностей «кінцевого продукту» на самоцінність самого процесу їх отримання, на механізми активізації мобільності.

Організація моніторингу в дослідженні розглядається як органічна частина дослідно-експериментальної системи формування мобільності вчителя школи першого ступеня в умовах університетської освіти, за допомогою якої з'ясовується її результативність – динаміка ступенів сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості студентів. Розгортання досліджуваного процесу покажемо на прикладі окремих дисциплін як навчально-професійного ресурсу на всіх етапах формування професійно мобільного фахівця початкової освіти, доповнених темами професійно мобільної спрямованості, з опорою на інтегративно-тематичний підхід щодо реалізації міжпредметних зв'язків, у форматі особистісно-орієнтованої педагогіки (див. додаток К).

Ми виходили з того, що дієвість можливостей інтеграції знань (на методологічних і методичних рівнях) полягає у виявленні спільності в підходах



і методах, які використовуються різними науками та «пронизують» навчання майбутнього педагога по горизонталі й вертикалі (А.Панфілов). Тобто фактично мова йде про те, що потрібно виявити, зафіксувати і закріпити у свідомості студентів загальні прийоми аналізу дисциплін не у формі «конкретної рецептури», а як підходи, придатні для практичного використання в широкому діапазоні педагогічних ситуацій, які виникають у педагогічній діяльності.

Зазначимо, що при коректуванні змістових аспектів компонентів процесу формування професійно мобільного вчителя школи першого ступеня крізь призму вищезазначеного інтегративного моделювання в логіці підсистеми «бакалавр – магістр» пріоритетним був метод експертних оцінок. Експерти – викладачі-науковці (56 осіб), що читають фахові дисципліни у базових ВНЗ, оцінювали відповідність змістового доповнення виокремлених нами навчальних дисциплін як навчально-професійного ресурсу щодо вимог підготовки професійно мобільного фахівця із урахуванням предметної специфіки початкової ланки освіти. Для об'єктивації оцінки отриманих пропозицій вони ранжувалися за такою шкалою :

- 5 балів – доповнені теми повністю відповідають вимогам підготовки професійно мобільного вчителя початкових класів – 1 ранг;
- 4 бали – відповідають вимогам підготовки - 2 ранг;
- 3 бали – доповнені теми частково відповідають вимогам фахової підготовки мобільного вчителя – 3 ранг;
- 2 бали – не відповідають вимогам – 4 ранг ;
- 1 бал – абсолютно не відповідають – 5 ранг.

Ступінь узгодження думок опитуваних оцінювався за допомогою коефіцієнта конкордації ( $\tau$ ), запропонованого М.Кенделем та Б.Смітом, який обчислюється за формулою :

$$\tau = \frac{12S}{m^2(n^3 - n)}, \text{ де } S = \sum_{j=1}^n \left( \sum_{i=1}^n x_{ij} - \frac{\sum_{j=1}^n \sum_{i=1}^m x_{ij}}{n} \right)^2$$

Величина  $\tau$  знаходиться у межах від 0 до 1. Для нашого випадку коефіцієнт конкордації ( $\tau = 0,89$ ), а це означає, що думки більшості експертів практично однакові.

Для оцінки значущості коефіцієнтів конкордації використовуємо критерій  $\chi^2$  (критерій Пірсона), який підлягає  $\chi^2$  розподілу з числом ступенів свободи  $(n - 1)6$ . Для визначення  $\chi^2$  використовується формула:

$$\chi^2 = \frac{S}{\frac{1}{12}mn(n+1)}$$

На підставі одержаних від 56 експертів оцінних класифікацій та відповідних математично-статистичних обрахунків навчально-професійний ресурс процесу формування професійно мобільного вчителя початкових класів був доповнений темами, ранжованими 85% експертів за найвищою шкалою (відповідно 5 і 4 бали), орієнтуючи кожну тему на формування певного компонента професійної мобільності, що подаємо в додатку К.

Без сумніву, якість фахової підготовки у вищій школі визначається не лише змістом навчального плану та робочих програм. Значною мірою вона залежить і від особистості викладача, його професійної й наукової компетенції, знання проблем сучасної школи, дослідницького потенціалу, творчого ставлення до педагогічної справи, вміння співпрацювати (з колегами та зі студентами). Особистісно-професійна позиція викладача повинна бути спрямована на забезпечення співтворчості, підтримки студента, що оптимізує формування адекватної «Я-концепції» майбутнього вчителя.

Дієвість та результативність запропонованої експериментальної моделі процесу формування професійної мобільності вимагає забезпечення відповідних умов, при визначенні яких ми виходили з того, що умова – філософська категорія, що виражає відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких вона не може бути реалізована. Умови складають те середовище, простір, де виникають, існують і розвиваються явища, процеси. Педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей, що забезпечують успішне розв'язання поставлених завдань.

Нами визначені такі умови:

- позитивна динаміка мотивації досягнень в особистісно-професійному зростанні студентів через наступність педагогічного супроводу в межах бакалаврату і магістріуму;
- актуалізація інтерактивних форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, зорієнтованих на реалізацію поліфункціональності вчителя школи першого ступеня, де домінантою є дитиноцентризм із урахуванням вікової специфіки особистості молодшого школяра;
- стимулювання рефлексивно-вольових механізмів педагогічного спілкування в підсистемах «студент-студент», «викладач-студент», «студент-молодший школяр», де системостворювальною є мобільність суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Зазначимо, що рушійними силами досліджуваного процесу є чинники (особистісно орієнтоване освітнє середовище, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, педагогічне спілкування, навчально-науково-дослідницька, самоосвітня діяльність студентів), формувальний вплив яких фіксується, якщо :

- забезпечується визнання самоцінності кожного студента, домінування у діяльності «педагогіки успіху» (ситуації вибору, самопізнання, самовираження, самореалізації студентів);
- навчально-виховний процес у ВНЗ має неперервний характер і всі ознаки особистісно орієнтованого освітнього середовища, суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

- самоосвітня діяльність спрямована не тільки на створення умов для визначення «вектора» професійного розвитку майбутнього педагога, але й формування самоосвітньої компетентності, завдяки якій вони зможуть удосконалюватися в обраній професії;
- навчально-науково-дослідницька діяльність сприяє самопізнанню і самовдосконаленню студентів на основі високого рівня регуляції цієї галузі.

Саме такий підхід дозволяє розглядати професійну мобільність учителя початкових класів як складне інтегративне утворення у цілісній структурі особистості, де взаємодіють вияви особистісного та професійно-діяльнісного характеру, в яких акумулюються мотиваційна цілеспрямованість, педагогічна гнучкість, потреба у професійній самореалізації через необхідний і достатній рівень професійної компетентності, самоефективності в інтенсивній діяльності, схильність до педагогічної творчості та готовність до інноваційних змін. Специфічними ознаками професійної мобільності вчителя початкових класів відзначаємо: дитиноцентризм, адаптивність при зміні педагогічних ситуацій, навчальних дисциплін у розкладі занять, природна схильність до інтеграції знань, оскільки вчитель початкових класів є багатопредметником, педагогічне сприяння соціалізації дитини через мобільний і компетентний зв'язок із сім'ями учнів.

Отже, професійно мобільний учитель школи першого ступеня, якому властиві вищеназвані характеристики, - це новий тип фахівця зі сформованим позитивним мотиваційно-ціннісним ставленням до педагогічної професії, до неперервного особистісно-професійного розвитку, самореалізації, який здатний не тільки оптимально адаптуватися до нових соціально-педагогічних умов, але й, проявляючи власну активність, гнучкість, здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність у побудові нових варіантів власної успішної життєдіяльності, залишаючись в освітньому просторі початкової школи.

Таким чином, розроблена експериментальна модель, що складається з трьох блоків (цілепокладання, організаційно-змістовий, результативний), кожен із яких характеризується локальними можливостями, але у той же час їх

взаємозв'язок віддзеркалює системно-цілісну єдність етапів (мотиваційно-потребнісний, пізнавально-операційний, діяльнісно-продуктивний, контрольнo-коригувальний), чинників впливу (особистісно орієнтоване освітнє середовище, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, педагогічне спілкування, навчально-науково-дослідницька, самоосвітня діяльність студентів), та вище окреслених педагогічних умов, що забезпечує можливість чіткого цілеспрямованого формування професійної мобільності майбутнього педагога.

#### **4.2. Створення «ситуації успіху» в навчанні студентів – засіб формувального впливу на їхню професійну мобільність**

Головною метою дослідно-експериментальної роботи в контексті дослідницького задуму є сформованість у студентів професійної мобільності, розвиток позитивної мотивації як передумови успішності, що допоможе майбутньому вчителю школи першого ступеня сприймати педагогічну діяльність з її багатоаспектними ситуаціями вибору, успішно справлятися з розв'язанням професійних завдань.

Такий підхід зумовлений теоретичними узагальненнями, зробленими у попередніх підрозділах дисертації, результатами діагностувального зрізу щодо визначення прагнення студентів оволодіти навичками професійної мобільності в освітньому просторі ВНЗ та домінантній ідеї блоку цілепокладання експериментальної моделі формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти.

Стратегія впровадження спроектованої моделі передбачає визначення основних параметрів поетапності її реалізації в освітньому середовищі ВНЗ, що забезпечує можливість відтворити цілеспрямований процес інтегративної системи формування професійної мобільності майбутнього вчителя, зміст якої репрезентований сукупністю педагогічних умов.

У відповідності з логікою та концепцією дослідження на мотиваційно-потребнісному етапі визначені вихідні позиції, зорієнтовані передусім на

досягнення динаміки мотивації досягнень в особистісно-професійному зростанні студентів через наступність педагогічного супроводу в межах бакалаврату і магістріуму засобами створення «ситуацій успіху» у навчанні студентів як передумови збагачення їхньої професійної мобільності.

Створення «ситуації успіху» розглядається як вагомий педагогічний ресурс у досягненні студентами ефективних результатів, їх усвідомлення для подальшої професійної діяльності, оскільки суб'єкт, мотивований на успіх, володіє більшою наполегливістю щодо досягнення мети, соціальною сміливістю, здатністю до побудови кар'єри.

У ракурсі означеної проблеми конструктивним є твердження щодо залежності результативності будь-якого виду діяльності від впливу амбівалентного (суперечливого) характеру емоцій успіху-неуспіху (В.Валюнас). Сказане сприяє розвитку рефлексії, несе інформацію про досягнення у діяльності, забезпечує формування адекватного рівня потреб, спроможності відповідально приймати рішення, уточнювати і коректувати мету й завдання особистісного розвитку тощо. У структурі експериментальної моделі його реалізація передбачена комплексно на мотиваційно-потребнісному, пізнавально-операційному та діяльнісно-продуктивному етапах через розвиток у студентів прагнення вчитися бути мобільним (інтегративно-цілісного (системного) мислення, позитивної мотивації мобільності як передумови успішності), формування системи професійно-педагогічних знань (рефлексивний показник досвіду студента), самореалізацію майбутніх учителів початкової школи через домінування у діяльності «педагогіки успіху» (ситуації вибору, самопізнання, самовираження, самореалізації студентів), провідною ідеєю якої є: професіоналізм, цілеспрямований розвиток майбутнього фахівця як самоцінність, досягнення успіху через відкриття нових можливостей.

Щодо «педагогіки успіху», на нашу думку, потребує передусім поглибленого вивчення, осмислення феноменологія успіху, успішності як багатогранних понять.

Зазначимо, що «успішність» є однією з найважливіших характеристик будь-якої, в тому числі професійної педагогічної діяльності (А.Деркач, Є.Єрмолаєва, Л.Каравасва, О.Родіна та ін.), яка залежить як від зовнішніх, так і внутрішніх факторів. Як слушно зауважують науковці, знання внутрішніх, особистісних детермінант успішності у професійній діяльності, їх практичне застосування сприяє ефективній самореалізації фахівця відповідно до поставлених цілей. У зв'язку з орієнтацією професійної підготовки майбутнього вчителя, зокрема школи першого ступеня, на розвиток його здібності до самореалізації, самоактуалізації, самоефективності та саморозвитку проблема успішності набуває конкретного теоретико-прикладного смислу.

Явище успіху, успішності впродовж тривалого часу є предметом дослідницької уваги різних наук про людину, зокрема: філософії, психології, соціології, педагогіки, що, безумовно, підтверджує його інтегративний зміст і водночас потребує гнучкості міждисциплінарного підходу щодо сутнісної характеристики.

Цілком закономірно природний інтерес складає філософський підхід до означеної проблеми як методології, що розкриває механізм визначення суті людського життя. Він базується на екзистенціально-персоналістській філософії (М.Бердяєв, П.Тичін, К.Ясперс, Ж.-П.Сартр, А.Камю та ін.), провідною проблемою якої є життєдіяльність і світовідчуження індивіда в суспільстві. В руслі означеного підходу виокремлюється тріада «людина – діяльність – успіх» як віддзеркалення наскрізної ідеї в роботах класиків прагматизму (У.Джеймс, Дж.Дьюї, Ф.Шиллер, С.Хус та ін.), що є домінантою дослідження.

Із соціально-психологічних позицій «успіх» – це оптимальне співвідношення між очікуваннями навколишніх, особистості та результатами її діяльності, оскільки кожен член спільноти завжди оточений системою так званих експектацій (очікувань) від його вчинків, дій, поведінки. При цьому психологічний підхід визначає детермінанти успішної поведінки, внутрішні

спонуки, до яких відносять: індивідуальні особливості особистості, розвинений інтелект, позитивну мотивацію, адекватну самооцінку, особливості ціннісних орієнтацій тощо.

Попри невизначеність тлумачення самого терміна «успішність» у психологічній літературі наявна стійка тенденція щодо оцінки особистості через успішність і ситуативне переживання успіху («ситуація успіху»). Зауважимо, що ситуація – це поєднання умов, які забезпечують успіх. Ситуація успіху – це таке цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності, це результат продуманої, підготовленої стратегії й тактики; а сам успіх – результат цієї ситуації [47]. Як вважає А.Белкін, успіх – «це переживання стану радості, задоволеності від того, що результат, до якого особистість прагнула у своїй діяльності, чи співпав із її надіями, очікуваннями, чи перевершив їх». На базі цього стану можуть сформуватися стійкі почуття задоволення, нові, сильніші мотиви діяльності; змінитися рівень самооцінки, самоповаги, тобто «ситуація успіху» може стати своєрідним «спонукальним механізмом» подальшого особистісного розвитку, ланцюговою реакцією, що вивільняє потенційні можливості особистості [47].

Зазначимо, що невизначеність психологічних позицій у з'ясуванні сутності досліджуваного феномена підтверджується різними поглядами на його природу. Окремі науковці (Ф.Хоппе, К.Левін, Д.Макклелланд, М.Батурін, В.Степанський та ін) розглядають успіх як переживання, «прив'язане» до конкретної ситуації або результату діяльності. Інші (А.Бандура, Л.Мальц, А.Федосеева та ін.) пов'язують успішність особистості зі зростаючою усвідомленістю своєї здатності та компетентності в управлінні власним життям, з реалізацією поставлених цілей, із загальною самоефективністю і визначають її як стан, що з'являється в результаті передчуття або досягнення успіху. К.Роджерс із позицій гуманістичної психології розглядає успішну особистість як унікальність і цінність, в якій закладений потенціал щодо саморозвитку через зміцнення віри, довіри до себе, підвищення самоповаги



шляхом формування адекватних уявлень і відносин як до власного «Я», так і до оточуючих .

У педагогіці проблема успіху трактується також в різних контекстах. Так, на думку Ю.Азарова, успіх – це досягнення значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому [7], що є наслідком продуманої тактики педагога, його аналітичної, прогностичної діяльності. Зауважимо, що в основі очікування успіху – прагнення заслужити схвалення, утвердити своє «Я», свою позицію, зробити тим самим заявку на майбутнє.

У контексті дослідження значущими є концептуальні ідеї педагогіки успіху, серед яких виокремлюємо такі :

- ідеї гуманістичної педагогіки (Ш.Амонашвілі [17], Є.Бондаревська [69], В.Серіков, В.Сухомлинський [414], І.Якиманська та ін.): визначення унікальності людської особистості, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, досягнення успіху, відкриваючи при цьому для себе нові можливості;

- пріоритети особистісно-орієнтованої освіти (І.Бех, В.Бочарова, О.Леонтьєв, О.Савченко та ін.): урахування своєрідності, індивідуальності особистості у вихованні як активного суб'єкта цього процесу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, заснованої на саморозвитку учасників освітньої діяльності, що сприяє відкриттю перед студентами перспективи їх особистісно-професійного росту, допомагає досягати радості успіху, а також реалізувати одне із головних завдань освітньо-виховного процесу – усвідомити свої можливості і повірити в себе.

- позиції системно орієнтованого підходу (О.Козакова), одним із провідних постулатів якої є орієнтація на успіх (досягнення) як ключовий компонент орієнтаційного поля розвитку індивіда. При цьому технологія здобування успіху зводиться до такої стратегії: спираючись на внутрішній потенціал розвитку особистості створити умови для її самореалізації і самовизначення, так зване «поле успіху», «поле можливостей» (А.Грачев).

Акцентуємо, що у професійній підготовці майбутнього педагога, зокрема школи першого ступеня, вищезазначена стратегія забезпечує досягнення студентами значущих результатів особистісно-професійного росту, їх усвідомлення для подальшої професійної діяльності; дозволяє зняти такі проблеми, як занижена самооцінка, невпевненість в собі; виступає в якості одного із способів вироблення у них працелюбства, наполегливості, заповзятливості, ініціативності, що дозволяє розглядати орієнтацію на успіх як педагогічний ресурс самовиховання, саморозвитку в контексті професіоналізації, формування професійної мобільності студентів.

Крізь призму зазначеного правомірною видається позиція науковців (А.Маркова, Г.Суходольський, О.Родіна, Л.Караваєва та ін.) щодо розгляду успішності суб'єкта професійної, в тому числі педагогічної, діяльності. Зокрема, відзначається, що для «високого професіоналізму» характерна наявність особливого вільного процесу в тій чи іншій формі; його самоцінність, яка визначається через свободу, імпровізованість, багатоваріантність.

Додамо також, що окремі автори [116, 117, 141, 176] характеризують професіоналізм двома базисними векторами: по-перше, високим ступенем задоволеності професією і прагненням щодо подальшого самовдосконалення і, по-друге, рівнем оволодіння операційним боком діяльності та мислення (психотехнологіями). При цьому, як зауважує Л.Караваєва, рівень професіоналізму детермінований особливостями самооцінки професійно значущих якостей, що є своєрідною проекцією еталона як один із важливих психологічних регуляторів професійного становлення [176, с.27]. Тобто є підстави розглядати професійну успішність у нерозривному зв'язку з особистісно-професійним розвитком, зростанням майбутнього фахівця, що є домінантою акмеологічного підходу формування професійно мобільного вчителя. Його суть, на думку А.Деркача, «полягає у стратегії акмеологічного дослідження, що не обмежується вивченням лише наявного предмета, а має своєю спрямованістю дослідження, що супроводжується прогресивним

зростанням професійно-особистісного потенціалу суб'єкта діяльності, виникненням у нього особистісного акмеологічного механізму і перетворенням його особистості, яке призводить до суттєвого підвищення закладених у ньому можливостей продуктивного розвитку, причому продуктивність трактується як напрям руху особистісного і професійного росту людини щодо досягнення свого акме». Науковець уточнює, що під акмеологічним механізмом розуміються «...такі явища і процеси, завдяки яким відбувається прогресивний розвиток суб'єкта діяльності, взаємодія, що підвищує рівень його організації й організованість усієї особистісної системи, включаючи її професійно-діяльнісні складові» [117, с.362].

У руслі означеного аспекту чітко прослідковується зв'язок понять «акме», «продуктивність (ефективність, успішність)», «особистісно-професійний розвиток», «професійно-діяльнісний ріст (кар'єра)» як окремих складових змістової характеристики професійної мобільності.

Правомірною, вочевидь, є позиція Е.Шпека, який уважав першим кроком до успішної кар'єри об'єктивну самооцінку, самореалізацію і самовдосконалення [199, с.188]. Це вимагає продуманої роботи щодо пізнання власної особистості, критичного ставлення до самого себе, вміння бачити і виправляти власні помилки, спрямовувати свою активність на досягнення ефективного результату в професійній діяльності.

У межах експериментального дослідження окреслені ключові позиції щодо створення «ситуацій успіху» в освітньому процесі ВНЗ як підгрунтя збагачення професійної мобільності студентів, а саме:

- енергію для свого особистісного і професійного росту й удосконалення майбутній педагог здобуває від своїх успіхів;
- успіхи студента опосередковуються успіхами викладача, який може стати успішним, допомагаючи бути успішним студенту.

Викладач, створюючи «ситуацію успіху», з одного боку, актуалізує в структурі потребнісно-мотиваційної сфери особистості студента диспозиції досягнення успіху в будь-якій професійно орієнтованій діяльності. З іншого

боку, актуалізація цих диспозицій призводить до змін щодо сприйняття студентом навчальної та будь-якої іншої життєвої ситуації. Його увага в цьому випадку стає вибірковою. Якщо студент упереджено сприймає і оцінює ситуацію з погляду диспозиційної мотивації досягнення успіху, а не з позиції уникнення невдач, - це є одним із найбільш цінних ефектів створення «ситуації успіху» в освітньому процесі вищої школи, оскільки рівень мотивації досягнення успіху в людини на сьогоднішній день (це визнається більшістю вітчизняних та зарубіжних авторів [65; 135; 143; 160; 358]) є основним інтегративним показником її психічного і соціального здоров'я.

Практично не існує спеціальних прийомів створення «ситуацій успіху», але можна виявити певні закономірності, розробити своєрідні алгоритми педагогічних дій, що оптимізують цей процес. Тому конструктивною в аспекті дослідження є ідея щодо алгоритмізації створення «ситуації успіху» як джерела внутрішніх сил студента, що дає енергію для подолання труднощів та формування у нього бажання бути успішним, що є результатом продуманої, підготовленої діяльності педагога [47]. При цьому вчитель повинен усвідомлювати свою причетність до успіху, має бути впевнений у правильності методів впливу на учнів.

Ми виходили з того, що ймовірність досягнення успіху як результат сприяння підвищується в тому випадку, якщо наявні «зустрічні зусилля» («зустрічний рух») – прагнення успішності як у студента (в навчально-пізнавальній, комунікативній та інших видах діяльності), так і у викладача (у його професійній діяльності). Тому пріоритетним у створенні «ситуації успіху» в навчанні студентів (ОКР «бакалавр») було визначено потребнісно-мотиваційний збіг (конгруентність) в системі «викладач – студент» - психолого-педагогічне явище спільної спрямованості на успіх, що зумовлює синхронізацію та інтеграцію зусиль суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності, при розв'язанні освітніх, комунікативних, соціально-педагогічних завдань. Конгруентність зумовлює високий ступінь ефективності співпраці в

діаді «викладач – студент» при розв’язанні професійно-педагогічних завдань у руслі досліджуваної проблеми.

Явище конгруентності фіксується в контексті експериментального навчання за такими параметрами:

- прагнення обох сторін до позитивної співпраці, гармонійності взаємостосунків;
- адекватна самооцінка;
- стан емоційної задоволеності результатом спільної діяльності.

Загальну мету такої конгруентної співдії в педагогічній системі можна сформулювати як спільне переживання позитивного емоційного стану, задоволення від досягнення успіху. Але конгруентність та успіх – це не самоціль. Розвиток студента в суб’єкт-суб’єктній особистісно орієнтованій взаємодії, особистісно-професійне удосконалення і викладача, і студента – це і є найголовнішим завданням «педагогіки зустрічних зусиль», педагогіки успіху.

Алгоритмізація взаємодії викладача і студента щодо забезпечення створення «ситуації успіху» в освітньому процесі ВНЗ на етапі формувального експерименту передбачала реалізацію таких послідовних «кроків»:

перший – цілепокладання й розробка індивідуалізованої педагогічної допомоги студентові в його особистісно-професійному розвитку (карта особистісного зростання);

другий – технологічне забезпечення реалізації педагогіки успіху (технології створення «ситуації успіху» у навчанні студентів), моделювання «ситуацій успіху» в освітньому процесі;

третій – діагностика (самооцінка) сформованості у студентів мотивації досягнення (бути успішним, професійно мобільним фахівцем), складання автопортрету-роздуму «Я – професійно мобільний учитель?»; рефлексія діяльності щодо створення «ситуації успіху».

Розглянемо докладніше змістовно-процесуальні аспекти означених «кроків».

Першим кроком створення «ситуації успіху» було цілепокладання, розробка й апробація індивідуалізованої педагогічної допомоги студентові в його особистісно-професійному розвитку, заповнення карти особистісного росту.

У процесі експериментального навчання зі студентами другого-четвертого курсів (ЕГ, ОКХ «бакалавр») на практичних заняттях із нормативних навчальних дисциплін «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності», «Педагогічні технології у початковій школі» апробувалася розроблена індивідуалізована педагогічна допомога студентові, що складається з таких педагогічних дій (операцій): зняття страху, авансування успішного результату, «прихований інструктаж» щодо способів і форм взаємодії, активізація мотиву, персональна винятковість, мобілізація активності, висока оцінка фрагмента діяльності, що допомагало студентам подолати невпевненість, формувало цілеспрямовану мотивацію, спонукало до виконання конкретних дій тощо (Див. таблицю 4.7.).

Означені педагогічні операції є підтвердженням конгруентності взаємодії викладача і студента та дієвим підґрунтям при заповненні карти особистісного зростання, основними компонентами якої є: власні досягнення (позитивне в кожному студентові); індивідуальні проблеми (найбільші труднощі); особистісно-професійні перспективи (шляхи саморозвитку), а функціональними параметрами:

- 1) наявність професійних цілей і планів: їх спрямованість, характер, структурованість, чіткість, оперативність щодо досягнення.
- 2) сформованість педагогічної рефлексії;

Таблиця 4.7

**Індивідуалізована педагогічна допомога у створенні «ситуації успіху» в навчанні студентів**

№ з/п	Педагогічна дія (операція)	Функціональне значення	Мовна парадигма
1.	«Зняття страху»	Допомагає студентам подолати	«Люди вчаться на своїх помилках і знаходять

		невпевненість у своїх силах, нерішучість, боязнь справи і оцінки оточуючих	інші способи вирішення»; «Не бійся пробувати, шукати – тільки так можна чогось досягти»
2.	<i>«Авансування успішного результату»</i>	Формує у викладача тверде переконання в тому, що студент обов'язково впорається із поставленим завданням; переконує студента у своїх силах і можливостях (формує оптимістичну Я-концепцію )	« У вас обов'язково все вийде...»;  « Я навіть не сумніваюся в успішному результаті»
3.	<i>« Прихований інструктаж» щодо способів і форм здійснення діяльності</i>	Допомагає студенту уникнути невдалого рішення через натяк, побажання	« Можливо краще розпочати з...»; « Виконуючи роботу не забудьте про ...»

Продовження таблиці 4.7

4.	<i>« Активізація мотиву»</i>	Допомагає студенту усвідомити реальну значущість виконання діяльності, формує цілеспрямовану	« Від тебе залежить ...»; « Ми одна команда... »
----	------------------------------	--	---

		мотивацію	
5.	<i>«Персональна винятковість»</i>	Визначає важливість зусиль студента у діяльності, що здійснюється чи здійснюватиметься	«Тільки ви змогли б...»; «Тільки вам я можу доручити...»
6.	<i>«Мобілізація активності»</i>	Спонукає студентів до виконання конкретних дій	«Так хочеться поскоріше побачити»;
7.	<i>«Висока оцінка фрагмента діяльності»</i>	Допомає студенту емоційну пережити успіх не результату в цілому, а якоїсь окремої деталі, фрагмента діяльності	«Вам найбільше вдалося...»; «Найбільше мені сподобалось у вашій роботі...»

3) оцінювання ролі освітнього середовища неперервної професійної підготовки в особистісно-професійному розвитку та самовизначенні майбутнього вчителя.

«Карта особистісного зростання» запроваджувалася на першому курсі як індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ) відповідно до програми нормативної дисципліни «Вступ до спеціальності» виконувалася протягом семестру і дозволяла відстежити динаміку якісних особистісних змін студента як результат самоаналізу і самооцінювання своїх достоїнств, проблем, труднощів. Це допомагало майбутнім педагогам рухатися вперед у своєму особистісно-професійному розвитку, відшліфовуючи у подальшому



педагогічну майстерність, набуваючи досвіду професійно мобільної поведінки. Акцентуємо на тому, що завдяки системно-інтегративній організації навчального процесу відбувається поглиблення формування рефлексивних механізмів професійної мобільності майбутнього вчителя школи першого ступеня. Зокрема, базуючись на сформованих на другому курсі умінь складати портрет професійно мобільного педагога-вихователя («Методика виховної роботи», ІНДЗ), на четвертому курсі студенти вправляються у складанні власного професійно-педагогічного портрету: вправа «Ваш професійно-педагогічний портрет»: Які якості Вашого характеру можуть допомогти проявити мобільність у ситуації вибору нової посади, нової роботи? (курс «Основи педагогічної майстерності», тема «Професійна мобільність учителя – вимога сучасної освіти»), а на п'ятому курсі («Методика викладання педагогіки», тема «Функціональне спрямування професійної мобільності у формуванні конкурентноспроможного фахівця»), («Аксіологія педагогічної освіти», тема «Формування успішної особистості майбутнього педагога») магістранти як ІНДЗ складають автопортрет-роздум, рефлексують щодо потенційного (робочого) стану мобільного вчителя. При цьому план складання автопортрету-роздуму «Я – професійно мобільний учитель?» визначений нами у такий спосіб :

- рефлексивний аналіз сформованості основних компонентів мобільності в педагогічній діяльності;
- самосприйняття й оцінка особистісних особливостей;
- аналіз труднощів (проблем), що заважають бути мобільним у професійно-педагогічній діяльності;
- рефлексивний прогноз щодо особистісно-професійного розвитку.

Після колективного обговорення, виокремлення основних компонентів мобільності у професійній діяльності, здійснюючи рефлексивний аналіз, студенти описали свій автопортрет за запропонованим алгоритмом. Пропонуємо фрагменти міркувань студентів при складанні автопортретів:

Віталій К.( IV курс): «Я пасивний у своєму прагненні до самореалізації,

байдужий щодо перспективи власного розвитку, не відчуваю потреби бути професійно мобільним фахівцем».

Наталя Т. (IV курс): «Якщо говорити відверто, мені ще багато треба працювати над собою, щоб стати успішним фахівцем, але твердо переконана, що маю потенціал, хочу реалізувати його і впевнена мені це вдасться – я у творчому пошуці себе у професії вчителя...».

Оксана К. (V курс): «Я невпевнена в собі, в своєму прагненні до самореалізації, хоча розумію, що успіх приходить до тих, хто рухається вперед, вірить у себе. Я вчуся бути успішною, мобільною особистістю...»

Лілія Б. (V курс): «Я активна, організована, комунікабельна, розсудлива, з легкістю включаюсь у нову діяльність, спроможна адекватно оцінити проблемну ситуацію, швидко адаптуватися при зміні педагогічних ситуацій. Я вважаю себе мобільним фахівцем, оскільки постійно працюю над собою і докладаю зусиль щодо збереження своєї позиції.

Щодо технологічного забезпечення реалізації педагогіки успіху (технології створення «ситуації успіху» у навчанні студентів) як другого кроку відзначимо, що технологію ми розглядаємо як систему, в якій послідовно реалізується заздалегідь спроектований освітній процес, що гарантує досягнення педагогічної мети (успіху). Під технологією створення «ситуації успіху» розуміємо проектування і реалізацію на практиці такої педагогічної системи, яка була б адекватна когнітивним та емоційно-вольовим станам студентів (орієнтація на розвиток системного мислення, здібностей особистості, набуття знань, умінь та навичок для ефективного «просування» до власного успіху), що активізує їх особистісно-професійний розвиток, органічно «вбудовуючись» в ідеї розвивального, особистісно-орієнтованого навчання.

Одним із методів, який дозволяє ефективно розвивати системне педагогічне мислення студентів, є метод аналізу педагогічних ситуацій, суть якого полягає в тому, що студентам пропонується осмислити реальну ситуацію – діагностичну, педагогічну чи життєву, опис якої одночасно відображає не

тільки певну практичну проблему, але й актуалізує комплекс знань і умінь, необхідних при розв'язанні цієї ситуації. При цьому важливим є те, що сама ситуація не має однозначного розв'язання.

За основу аналізу педагогічних ситуацій було взято схему, що, на нашу думку, найбільш повно відповідає завданням самодіагностики і рефлексії студентами власної позиції та аналіз позиції інших: з'ясування педагогічного аспекту ситуації, що склалася; виокремлення педагогічної проблеми; визначення педагогічної мети (заплановані дії); формулювання варіантів ефективної поведінки педагога в даному випадку; вибір і обґрунтування оптимальних варіантів педагогічної діяльності в цій ситуації; визначення критеріїв досягнення та методів оцінки результату, які планується отримати.

Практика переконує, що позитивним навчальним ефектом володіє «програвання» педагогічних ситуацій із використанням позиційно-рольових ігор (позиційно-рольовий тренінг), зокрема при використанні прийома «зміна ролей», що дозволяє активізувати здатність студентів до вибору рішень, прогнозування, відкритість до змін тощо як особистісно значущих для професійної мобільності якостей. Ми виходили з того, що тренінг у цілому за своєю суттю є квазіпрофесійною діяльністю, що має риси як навчання, так і праці за фахом, оскільки у ньому відтворюється «проживання» предметного змісту майбутньої професійної діяльності («проживання» варіантів педагогічної діяльності), моделювання систем відносин, характерних для них, «прийняття» професійних цінностей. Образно кажучи, тренінг «розширює, розсуває» простір діяльності студентів в умовно уявному плані: дозволяє їм «перенестись» у своє професійне майбутнє, «приміряти» власні можливості до вимог та умов професійної ситуації, і тим самим активізує процес самопізнання, саморозвитку. Він допомагає краще відчувати атмосферу професійної діяльності (її соціально-педагогічний контекст), усвідомити складність і варіативність рішень, які приймаються, що в кінцевому варіанті приводить до ототожнення (ідентифікації) себе з учительством. До того ж елемент несподіваності, властивий задуму й динаміці тренінгу, спонукає

студентів значною мірою мобілізувати свої інтелектуальні та організаторські ресурси, спрямувати їх на творче розв'язання професійних завдань.

При цьому завданням студентів є аналіз педагогічних ситуацій з позицій різних персонажів, коли студенти, включаючись у рольові ігри, «приймають» їх, а їхній саморозвиток на шляху формування власної професійної мобільності здійснюється через :

- усвідомлення і прийняття ними норм та правил співжиття у групі, на факультеті, в університеті;
- формування, розвиток, поглиблення мотивів і мотивації самовдосконалення;
- осмислення, опанування норм й правил педагогічної культури, дотримання їх у реальному житті;
  - формування переконань;
  - прояв емоційно-вольового ставлення до власних дій;
  - самоконтроль, самоаналіз, самооцінку своєї поведінки та внесення змін до неї;
  - формування позитивного прийняття себе та інших людей, оптимістичного світосприйняття.

Наведемо приклади таких ситуацій.

**Ситуація 1.** Студент виступає в позиції (ролі) учителя. Аналіз здійснюється у такій логічній послідовності: власна інтерпретація ситуації в цілому; конкретні дії студента у цій ситуації, їх мета і смисл; емоційний стан, почуття в даній ситуації; ставлення до всіх учасників цієї ситуації.

**Ситуація 2.** Студент знаходиться у позиції учня. Аналіз здійснюється у такий спосіб: у чому смисл власної позиції у цій ситуації; як я собі пояснюю цю ситуацію, яку мету перед собою ставлю; як дію в ситуації, який вихід із неї є найбільш оптимальним для мене; ставлення до всіх учасників ситуації та емоційний стан.

Таке «проживання» ситуацій різних персонажів сприяє розвитку гнучкості педагогічного мислення, збагаченню паттернів поведінки, набуття

навичок предметно-рефлексивного аналізу. Зауважимо, в дослідженні предметно-рефлексивний аналіз – це показник усвідомленого ставлення студентів до процесу навчання, інструмент, за допомогою якого здійснюється формування професійно мобільної особистості, її здібностей до самооцінки, саморозвитку, самовдосконалення, творчості. При орієнтуванні студентів на самоаналіз спонукали їх до того, щоб предметом самоаналізу були реальні (актуальні і потенційні) можливості в конкретній діяльності. Досягнення успіху майбутніми педагогами здійснюється через оволодіння вміннями: самооцінювання (рефлексія), правильно визначати власну мету діяльності, оцінювати ресурси (співвідносити поставлену мету та умови її досягнення), осмислення алгоритму дій (бачити і планувати їх, робити усвідомлений і відповідальний вибір).

Погоджуючись із думкою Є.Мегем [264], відзначимо, що практичним орієнтиром для викладача під час формування рефлексивних умінь майбутніх фахівців початкової освіти є врахування таких взаємопов'язаних видів рефлексії :

- предметна рефлексія ( що я роблю?) – усвідомлення змісту діяльності;
- процесуальна рефлексія (як я роблю?) – усвідомлення себе у процесі діяльності;
- ціннісна рефлексія (для чого я роблю?) – виявлення власного ставлення до зробленого, що є особливо важливим в особистісно-орієнтованому контексті формування мобільного вчителя.

Використання позиційно-рольового (рефлексивного) тренінгу в руслі створення «ситуації успіху» в навчанні студентів зумовлене його можливостями впливу на розвиток здібностей студентів до аналізу й самоаналізу, формуванню установки на осмислений, варіативний підхід до різних проявів професійного життя педагога. Такий тренінг дозволяє його учасникам усвідомити, осмислити й оцінити свої розумові процеси, стани та підстави дій, внутрішній світ інших людей, а також події, відтворені в цій ситуації. Таким чином, рефлексивний тренінг ставить кожного учасника в

позицію зовнішнього спостерігача, дослідника щодо самого себе і подій, що відбуваються.

На підтвердження означеної позиції пропонуємо фрагменти найбільш характерних тренінгових занять, які проводилися зі студентами четвертого (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр») та п'ятого курсу (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр») у контексті змістового ресурсу визначених навчальних курсів, доповнених темами професійно мобільної спрямованості (Додаток 3):

Наприклад: зі студентами бакалаврату (4 курс, «Основи педагогічної майстерності») з теми «Особистісно зорієнтована рольова позиція вчителя» виконувалися вправи такого змісту:

*Вправа. Актуалізація уявлень про ідеальний (потенційний) робочий стан учителя.* Залежність успішності ситуації і внутрішнього стану педагога.

*Позиція успішного вчителя.* Уявіть себе в ситуації, коли Ви як спеціаліст переживаєте почуття успіху, отримуєте задоволення від своєї праці.

*Позиція неуспішного вчителя.* Ситуація «професійного згорання»: Ви не задоволені роботою, не задоволені і вашою працею. Спробуйте пояснити самому собі: які найсуттєвіші особливості цього переживання; «вслухайтесь у себе» чи є щось таке, що заважає Вам відчувати ці почуття; уявіть це «щось», намалюйте його образ; повторіть цю вправу, уявляючи себе в різних педагогічних ситуаціях (на уроці, у бесіді з учнями, батьками, колегами).

*Вправа «Педагогічна ініціатива»* - відпрацювання педагогічних ситуацій. Наприклад:

*Ситуація 1.* Вчитель розпочав урок, усі учні заспокоїлися, але раптом пролунав сміх. Педагог, ще нічого не повідомляючи школярам, запитально-здивовано поглянув на учня, що засміявся. Той, зазираючи йому прямо у вічі, заявив: «Мене завжди розбирає сміх, коли ви говорите». Як ви відреагуєте на це? Можливі варіанти :

- 1) « От тобі й на! »;
- 2) « А що тобі смішно? »;

- 3) *« Ну і ради Бога!»;*
- 4) *« Люблю веселих людей»;*
- 5) *« Я радий ( а ), що створюю у тебе веселий настрій»;*
- 6) *«Який ти дивакуватий!»;*
- 7) *Своя пропозиція*

*Ситуація 2.* Учень 3 класу, розчарований своїми навчальними успіхами, сумнівається у своїх здібностях, говорить учителю: «Як Ви думаєте, чи зможу я коли-небудь учитися на відмінно і не відставати від інших дітей у класі?»  
Що має на це відповісти вчитель?

- 1) *«Якщо відверто сказати - сумніваюсь»;*
- 2) *«Так, звичайно, у цьому ти можеш не сумніватися»;*
- 3) *«У тебе прекрасні здібності, я покладаю на тебе великі надії»;*
- 4) *«Чому ти сумніваєшся у собі?»;*
- 5) *«Давай поговоримо і з'ясуємо проблеми»;*
- 6) *«Багато залежить від того, як ми з тобою будемо працювати»;*
- 7) *Своя пропозиція*

Магістранти ж у контексті тренінгового заняття «Як стати мобільним педагогом» (ЗМ1, курс «Професійно-педагогічний тренінг») виконували оригінальні «вправи особистісного зростання», вправлялися у проведенні рольових тренінгів. Наприклад:

**Заняття-тренінг. Вправи особистісного зростання** (розвиток системного мислення, прийняття себе, визначення перспективних життєвих цілей; удосконалення навичок саморефлексії, самовираження, підвищення впевненості в собі) :

- образно-рефлексивна вправа «Подаруй собі ім'я» - досягнення кожним учасником тренінгу ресурсного емоційного стану;
- проектний малюнок «Я такий, який я є» - вироблення у студентів більш об'єктивної самооцінки;
- вправа «Колір емоцій» - розвиток самовираження;
- вправа «На якій я сходинці?» - допомога у «вибудові» адекватної самооцінки;

- вправа «Вексель-рейтинг» - рефлексія особливостей міжособистісних стосунків.

**Заняття-рольова гра «Пошуківлення різних типів поведінки».** Виділіть найбільш привабливий для вас тип поведінки: активного самоутвердження, пасивного очікування (все розв'яжеться само собою), пошуки сторонньої допомоги (передача повноважень).

Мікрогрупам пропонується завдання: проаналізувати думки, переживання обраного типу вчителя (ситуації програються кожною групою).

Питання для обговорення: Який тип поведінки представляла група? Що було особливо вдалим? Які почуття ви відчували в момент його подання і як вони пов'язані з вашою поведінкою? Що допомагає (чи заважає) бути успішним фахівцем? Таким чином студенти поступово набували рефлексивного досвіду особистісного «осмислення – усвідомлення – переосмислення»: наприклад, не прогнозуючи можливість спілкування і взаємодії педагога і студентів у створюваних ситуаціях обмежували «програвання» зворотнього зв'язку і тим самим активізували швидкість реакції магістрантів на створену ситуацію, формування нових рефлексивних умінь щодо оцінки проблемної ситуації, її співвіднесення зі своїми можливостями; вмотивованість дій у непередбачуваних ситуаціях.

Результативність набуття рефлексивного досвіду особистісного «осмислення – усвідомлення – переосмислення» засвідчує розв'язання студентами четверого-п'ятого курсу такої ситуації :

«Уявіть собі, що через три роки навчання в університеті Ви виявили, що вибір фаху зроблений невдало: ні професія не приваблює, ні перспективи не обнадіюють. Батьки і друзі радять закінчити ВНЗ (будеш з дипломом)..., а у тебе є можливість отримати роботу зараз (реальна успішніша перспектива)». Завдання: обгрунтуй своє рішення.

Пропонуючи студентам цю ситуацію, ми ніби конструктивно змінювали перспективу їхнього життя, створювали ситуацію зміни позиції студента як особистості залежної, непередбаченої до самостійного й відповідального



вибору, намагалися навчити їх рефлексувати, планувати свою педагогічну діяльність, прогнозувати, бачити часткові явища у широкому контексті, аргументувати свою позицію.

На наш погляд, одним із значущих аспектів сформованості професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти виявилася надана студентам можливість реально задуматися над власними перспективами життєдіяльності.

Наведемо деякі міркування студентів, пов'язані з розв'язанням запропонованої ситуації.

Ірина Т.: «Найбільш значущим було відкриття того, що відчуває людина в ситуації «загнаної в кут» обставинами і з якими труднощами може зіткнутися педагог, не готовий проявити мобільність. Відповідаючи собі на запитання «Що нового ви дізналися про себе?» ця студентка відзначає: «Я змогла виявити потребу і можливості бути активною в різних ситуаціях, пов'язаних із поліфункціональною діяльністю класовода, у відстоюванні своєї позиції» (4 курс).

Оксана К.: «Власні перспективи життєдіяльності є для мене серйозною проблемою. Мене лякає соціальна незахищеність вчителя в цілому і початкової школи зокрема. Чи зможу я самореалізуватися в умовах сільської малокомплектної школи, хоч і відчуваю необхідність бути успішним спеціалістом, маю здібності до усвідомленого аналізу фахової діяльності?» (5 курс).

Олена П.: «Про себе дізналася багато нового й цікавого і вже «порекомендувала» собі, що потрібно більше аналізувати свою діяльність. Але найголовніше те, що я зробила такий висновок: щоб бути успішним, треба бути компетентним, постійно працювати над своїм професійним ростом, не покладатися на когось у вибудові власної професійної кар'єри» (5 курс).

Такі роздуми студентів переконливо доводять, що вихід за межі студентської позиції, проекція себе на образ успішної особистості, педагога-професіонала допомагає студентам усвідомити сутність самовиявлення,

самоефективності. При цьому постійні самоаналізи розкривають внутрішні процеси становлення особистості мобільного фахівця початкової освіти, глибше розуміння ними особистісних смислів готовності бути успішним, динаміку мотивації досягнень, формування їхнього особистісно-професійного досвіду, що базується на рефлексивному «коректуванні» педагогічних умінь: «усвідомлення» (що передувало виникненню ситуації?), «осмислення» (які зміни сталися?), «переосмислення» (які нові проблеми виникли?). Наприклад, у вищезазначеній ситуації студенти усвідомлюють складність щодо знаходження методів, прийомів аналізу педагогічної ситуації неуспішного вчителя для забезпечення подальшої успішної діяльності, що відкриває досвід особистісного осмислення, переживання, оцінного ставлення до поліфункціональної діяльності вчителя початкових класів, що сприяє успіху, виявляє недостатність рефлексивних умінь для виходу із ситуації, що склалася, потребу в нових технологіях навчання студентів рефлексивному досвіду, науково-педагогічного вдосконалення та фахового саморозвитку професійно мобільного педагога школи першого ступеня.

У контексті науково-педагогічного вдосконалення та фахового саморозвитку професійно мобільного педагогам школи першого ступеня як альтернативну розглядаємо технологію педагогічних майстерень, апробовану зі студентами 5 курсу (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр») у процесі вивчення курсу «Методика викладання педагогіки» (теми: «Основні характеристики, що зумовлюють досконалість професійної підготовки педагога»; «Сутність феномена «самоактуалізована особистість»; «Проблема підготовки вчителя як суб'єкта особистісного і професійного зростання»; «Професійне удосконалення – шлях до майстерності вчителя» -, головне в якій не повідомити і освоїти інформацію, а передати способи роботи з нею, коли магістрантам надається можливість вибору шляху практичної дії, засобу досягнення мети тощо. Це дозволяє сприймати цю технологію як оригінальний інструментарій щодо творчої самореалізації через створення «ситуації успіху» у навчанні студентів, оскільки «майстерня» забезпечує обстановку для успішної

групової діяльності, коли успішність одного суб'єкта стає поштовхом для діяльності іншого (Н.Шакурова) і, водночас, як знаряддя інтерактивної взаємодії. При цьому особливістю взаємодії суб'єктів є співробітництво (взаємна підтримка) і суперництво (змагання), які, власне, і визначають ефективність розвитку успішної особистості. Причому досягнення власних результатів багато в чому залежить від розуміння труднощів щодо здійснення професійної діяльності та мотивації на продуктивну суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача-«майстра» та студента-учня.

Серед основних елементів названої технології (індукція, самоконструкція, соціоконструкція, соціалізація, розрив, рефлексія) виокремлюємо індукцію і рефлексію, оскільки перший елемент (індукція) є індуктором (так назвали його автори – науковці, представники «Французької групи нової освіти» – П.Ланжевен, А.Валлон, Ж.Піаже), системостворювальним елементом майстерень, з якого починається «продумування» проблеми, що вимагає від кожного студента прийняття незалежного рішення, свого бачення цієї проблеми. Рефлексія ж є відображенням почуттів, аналізом успіху та невдачі на кожному етапі майстерні, усвідомлення конфлікту в самому собі, розв'язання цього конфлікту через його подолання вольовим зусиллям. Тобто практичне використання технології педагогічних майстерень спрямоване на формування саморозвиваючої і самореалізованої особистості – професійно мобільного фахівця.

Узагальнюючи вищевикладене відзначимо, що впровадження в освітню практику ВНЗ означених технологій розширює можливості студентів щодо самостійного пошуку й використання інформації, надає педагогічному процесу діалогічного характеру, сприяє розвитку комунікативних умінь, формуванню адекватної самооцінки майбутнього педагога. Окрім цього, це забезпечує механізми розвитку критичного мислення, підвищує впевненість студента у власних силах, розвиває інтелект та дослідницькі творчі здібності, вміння шукати шляхи вирішення поставлених завдань, що є запорукою успішності фахівця в подальшій професійно-педагогічній діяльності. Ці

технології є своєрідним адаптивним ресурсом студента в оволодінні способами професійно-педагогічної комунікації, рефлексії, професійної мобільності, набуття унікального досвіду особистісного «усвідомлення – осмислення – переосмислення» педагогічної дійсності.

Завершальним (третім) кроком алгоритмізації створення «ситуації успіху» є діагностика ступеня сформованості мотивації досягнення (бути успішним, професійно мобільним фахівцем), що здійснювалася за допомогою теста самооцінки (Додаток В6) і дозволило оцінити результативність технологічного забезпечення означеного процесу за такими параметрами: потреба студентів у досягненні професійних цілей; сформованість ідеалу професійно мобільного вчителя початкових класів, відповідальності щодо підготовки до майбутньої професійно мобільної діяльності; прагнення до самореалізації, професійного зростання як мобільного фахівця школи першого ступеня; цілеспрямованість щодо самовиховання власних особистісно-професійних якостей.

За самооцінними судженнями студентів бакалаврату (спеціальність «Початкове навчання») базових ВНЗ у процесі тестування було виявлено такі якісні й кількісні характеристики сформованості мотивації досягнення: пасивний ступінь – 10,3%, що засвідчує відсутність прагнення до самореалізації, професійного зростання, динаміки мотиваційно-ціннісного ставлення до професії вчителя, необхідності бути професійно мобільним фахівцем, байдужість щодо перспективи власного розвитку, неусвідомленість необхідності бути успішним спеціалістом; обмежено-пошуковий – 25,6% як свідчення нестабільності професійно-педагогічної спрямованості інтересів і потреб студентів; їхнього прагнення до самореалізації, професійного зростання, динаміки мотиваційно-ціннісного ставлення до професії вчителя, неадекватна самооцінка, епізодична адаптованість до змін педагогічних ситуацій; поверховість рефлексивного аналізу; активно-пошуковий – 42,6% , що характеризує сформованість мотивації досягнення, потреби щодо набуття ознак мобільності в діяльності вчителя початкової школи, прагнення і виявлення необхідності бути успішним спеціалістом, але неадекватну

самооцінку, поверховість рефлексивного аналізу; усвідомлено-діяльнісний – 21,9%, що засвідчує цільову активність мотивації досягнення студентів, усталене прагнення і потреба бути успішним педагогом, адекватна самооцінка, динамічна адаптованість до змін педагогічних ситуацій.

Щодо магістріуму за допомогою теста самооцінки сформованості мотивації досягнення студентів (бути успішним, професійно мобільним фахівцем) виявлено такі результати: пасивний ступінь – 10,1%; обмежено-пошуковий – 25,4%; активно-пошуковий – 42,4%; усвідомлено-діяльнісний ступінь – 21,7%, що в порівнянні з бакалавратом у цілому засвідчує поглиблення у магістрантів сформованості прагнення щодо набуття власної професійної ідентичності, зміни у системі ціннісних орієнтацій, рефлексивної позиції самовираження у професії в умовах поліфункціональної діяльності вчителя, зрілість педагогічної свідомості, потреби в досягненні успіху, стійке прагнення до саморозвитку й самореалізації. Тобто в цілому очевидно є позитивна динаміка сформованості означеної якості у студентів як домінанти професійної мобільності вчителя школи першого ступеня.

Таким чином, як підсумок змісту означеного етапу дослідно-експериментального навчання зазначимо, що його цільове спрямування через наступність педагогічного супроводу в межах бакалаврату і магістріуму забезпечувалося комплексною взаємодією

- принципів – студентоцентризм, рефлексивність;
- чинників впливу – особистісно орієнтоване освітнє середовище, суб'єк-суб'єктна взаємодія, педагогічне спілкування;
- педагогічних умов – позитивна динаміка мотивації досягнень в особистісно-професійному зростанні студентів як складових експериментальної моделі формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти через домінування у діяльності «педагогіки успіху» (ситуації вибору, самопізнання, самовираження, самореалізації студентів).

Наступний етап формувального експерименту мав на меті активізувати випереджувальний особистісно-професійний розвиток, самореалізацію студентів у навчально-науково-дослідницькій діяльності внаслідок актуалізації інтерактивних форм її організації, зорієнтованих на реалізацію поліфункціональності вчителя школи першого ступеня, стимулювання рефлексивно-вольових механізмів педагогічного спілкування в підсистемах «студент-студент», «викладач-студент», «студент-молодший школяр».

#### **4.3. Випереджувальний особистісно-професійний розвиток студентів у навчально-науково-дослідницької діяльності**

Експериментальна система формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи охоплює навчальну та науково-дослідницьку діяльність, стратегія і тактика вибудовування якої підпорядковувалася визначеним принципам та вимогам щодо самоорганізації студентів (дивись п.4.1) на засадах особистісно-орієнтованого навчання.

Передбачено, що для формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти потрібна така організація навчального процесу, за якої студенти будуть залучені до активної навчально-науково-дослідницької діяльності в особистісно-орієнтованому освітньому середовищі, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, педагогічного спілкування, що визначені чинниками його позитивного впливу.

За такого підходу опора на принцип коеволюції нормативного й одночасного розширення суб'єктного досвіду студента дозволяє так організувати педагогічний процес, щоб він формував у майбутнього вчителя настанову на постійний саморозвиток. Відтак стимулював його потребу щодо пошуку нових шляхів розв'язання шкільних проблем (принцип інноваційності), зорієнтованих передусім на реалізацію поліфункціональності вчителя школи першого ступеня; ставив у позицію неперервного творчого

переосмислення педагогічної дійсності як шлях до самовдосконалення, самоефективності в інтенсивній діяльності. Тобто очевидною є інтеграція пізнавально-операційного та діяльнісно-продуктивного етапів, де комплексно реалізуються педагогічні умови – актуалізація інтерактивних форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, зорієнтованих на реалізацію поліфункціональності вчителя школи першого ступеня, де домінантою є дитиноцентризм із урахуванням вікової специфіки особистості молодшого школяра; стимулювання рефлексивно-вольових механізмів педагогічного спілкування в підсистемах «студент-студент», «викладач-студент», «студент-молодший школяр», де системостворювальною є мобільність суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Закономірно виникає запитання: чому саме студенти мають бути залучені до активної, а точніше до інтерактивної взаємодії, які її функціональні переваги в порівнянні з традиційним навчанням?

Спробуємо насамперед з'ясувати педагогічну суть інтерактивного навчання як домінантного в окресленому аспекті дослідження.

«Інтерактивний» (від англ. *inter* – взаємний та *act* – діяти) означає здатний до взаємодії, діалогу. Метою інтерактивного процесу є зміна і покращення моделі поведінки майбутніх педагогів, що відповідає сьгодні пріоритетній ідеї в освіті – допомогти майбутньому вчителю, зокрема школи першого ступеня, повірити в себе, цінність своїх думок, навчитися дослухатися до себе, відчутти свою інтелектуальну спроможність, конструювати власне знання.

Цілком умотивованим є твердження А.Маркової [260], що інтерактивне навчання дозволяє проявлятися «творчому базису» особистості, оскільки активізує її внутрішні механізми. При цьому суть інтерактивних методів навчання – в орієнтації на мобілізацію пізнавальних сил і прагнень студентів, на пробудження інтересу до пізнання, становлення власних способів діяльності, розвитку вміння концентруватися на творчому процесі і отримувати від цього задоволення. Інтерактивні методи, звертаючись до

суб'єктивного досвіду майбутніх учителів, дозволяють їм у процесі навчання освоїти власні способи відкриття соціального досвіду, оскільки передбачають залучення студентів до розв'язання проблем, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності, не просто відтворити засвоєні у ВНЗ знання, а й сформувані пізнавальну активність, розвинути вміння мобілізувати необхідні творчі здібності і реалізувати себе, роблячи власний вибір. Зупинимось на характеристиці різновидів інтерактивного навчання у контексті формування професійної мобільності майбутнього вчителя школи першого ступеня.

Так, технологічний тренінг розглядається як інноваційна форма навчання майбутнього вчителя школи першого ступеня, різновид інтеракції, покликаний:

- стимулювати вміння студентів взаємодіяти з іншими (студентами, викладачами) в ході професійної діяльності (тренінг професійного співробітництва);
- формування готовності до інновацій (тренінг професійної творчості);
- сприяти стимулюванню потреби в постійному професійному самовдосконаленні, апробації різних стратегій професійного росту (тренінг професійного самовдосконалення).

Нам видається за необхідне докладніше схарактеризувати технологічний тренінг розвитку позитивної «Я-концепції», (адаптований варіант Л. Мітіної) [232], що інтегрує ознаки вищезазначених тренінгів, є пріоритетною складовою формування особистісного компонента, що структурно входить до організаційно-змістового блоку експериментальної моделі формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти.

Різновиди цього тренінгу на етапі формувального експерименту застосовувалися в системі навчання майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін «Методика виховної роботи» (II курс, освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»), «Методика викладання педагогіки», «Інтерактивні технології навчання», «Професійно-педагогічний тренінг» (освітньо-



кваліфікаційний рівень «магістр») у варіаціях (фрагментарно та в повному обсязі), із забезпеченням при цьому наступності бакалаврату і магістріуму.

Перед проведенням тренінгу студентам другого курсу заздалегідь повідомлялися загальні правила його проведення, які на наступних заняттях стисло повторювалися з метою глибшого їх засвоєння, зокрема такі, як:

- безпосередня присутність – орієнтує студентів на те, що предметом їх аналізу на тренінгу є процеси, почуття і думки, які відбуваються, з'являються в групі, особисто у кожного в цей момент;

- щирість й відкритість – передбачає розповіді й аналіз тих проблем, які дійсно турбують та цікавлять особистість. Зауважується, що розкриття свого «Я» іншій людині – це ознака впевненої в собі особистості (С.Джурард);

- акцентування «Я» – зосереджує увагу учасників тренінгу на процесах самопізнання, самоаналізу й рефлексії, що забезпечує об'єктивну оцінку будь-якого члена групи, оскільки вона «пропускається» через власні почуття і переживання. Наголошується на тому, що всі висловлювання студентів повинні починатися такими фразами, як: «Я відчуваю...», «на мою думку...», «мені імпонує...», «мені здається ...» тощо;

- гнучкість й активність – продумане включення всієї групи до активної участі у тренінгу.

Погоджуючись із думкою Л.Мітіної [268], вважаємо, що поетапне впровадження тренінгу пов'язане з виокремленням трьох взаємопов'язаних складових.

**Перша** – забезпечує усвідомлення майбутнім педагогом своїх особистісно-професійних особливостей, оптимізує позитивне ставлення до себе, до своєї особистості. Для цього підбираються вправи, що потребують від студентів зосередження уваги на своїй особистості, на власних переживаннях, почуттях, звичних способах поведінки тощо (наприклад, вправи «Візитівка» - імідж при першому контакті, «образ Я» – більш глибоке усвідомлення особистісного існування, поєднання вербальної і невербальної виразності

самооцінної позиції), що сприяє постійній вербалізації рефлексії власних думок і переживань.

Для прикладу наведемо фрагмент практичного заняття з теми: «Програма чотирьох азбук» з курсу «Методика виховної роботи », ЗМ №2 «Виховні системи вчителя початкових класів». Перед початком роботи з'ясували наскільки студенти налаштовані на таку незвичну для них роботу як тренінг. Студенти були заінтриговані таким початком. Після ознайомлення зі специфікою цієї програми, її структурою, завданнями для забезпечення позитивної мотивації на групову взаємодію при опрацюванні творчої програми «Азбука мого Я» (компонент програми «Чотирьох Азбук») з метою створення сприятливого морально-психологічного клімату, продуктивних міжособистісних стосунків у колективі використовувалися психогімнастичні ігри типу: «Риси характеру», «Розкажи мені про мене», дискусійні ігри «Ми такі подібні, ми такі різні», релаксаційні хвилинки, психологічні ігри-вправи «Шлях довіри», «Як знайти друга», спрямовані на підвищення впевненості в собі, самоповаги, самооцінки, саморегуляції, довіри тощо.

Із студентами п'ятого курсу, які вже набули навичок тренінгової роботи, на практичних заняттях, наприклад, з курсу «Методика викладання педагогіки» апробувалися вправи, орієнтовані на саморозкриття, самоаналіз, самопрезентацію. Так, перед складанням програми професійного самовиховання (Тема: «Педагог: професія і особистість», ЗМ №3) магістрантам була запропонована вправа «Розповідь про власника». Алгоритм цієї вправи наступний: кожен із студентів бере якусь свою річ (ручка, зошит, олівець, дзеркало, гаманець тощо) і від імені цього предмета розповідає про свого господаря (про себе): «Я ручка Оксани, якою вона веде записи у зошиті на заняттях з методики викладання педагогіки. За час нашого знайомства я багато чого дізналася цікавого про неї...». Інші «предмети» (наприклад, зошит) можуть дискутувати, задавати оповідачеві будь-які питання про його хазяїна. Розповідь про себе через ідентифікацію з неістотою у третій особі однини створює атмосферу розкнутості, сприяє тому, що студенти презентують

себе з почуттям гумору, з посмішкою висловлюють і сприймають критичні зауваження.

**Друга** – спрямовується на усвідомлення майбутнім педагогом себе в системі педагогічного спілкування (з колегами, дітьми, батьками та ін.). Ця компонента певною мірою є пропедевтичною в контексті практико орієнтованого навчання, зокрема для студентів другого курсу, оскільки вони ще не були на практиці. Тому тут передбачається відпрацювання вмінь і навичок невербальної та вербальної комунікації, гуманістичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми, реалізація особистісно орієнтованого підходу до них тощо. З цією метою використовуються ділові та рольові ігри, в яких студентам бакалаврату пропонуються для аналізу різноманітні нестандартні педагогічні ситуації, які можуть виникнути у процесі майбутньої професійної діяльності (Наприклад, «ситуація, в якій є страх перед невдачею...», «ситуація, в якій не контролюється поведінка учнів на уроці...», «опинившись у важкій ситуації, я...», що потребує оперативної реакції). Обраний вихід із ситуації дозволяє робити висновок про наявність педагогічних здібностей, адекватність усвідомлення майбутнім педагогом проблем у системі педагогічного спілкування, а ігровий характер проведення забезпечував максимальну включеність у навчання всіх учасників освітнього процесу, створював мотивацію особистісного росту, розвитку суб'єктності. Ігрові методи, як слушно зауважує М.Фіцула, «є ефективними і характеризуються наявністю ігрових моделей об'єкта, процесу його діяльності; активізацією мислення й поведінки студента; високим ступенем задіяності в навчальному процесі; обов'язковістю взаємодії студентів між собою та викладачем; емоційністю й творчим характером заняття; самостійністю студентів у прийнятті рішення; їх бажанням набути умінь і навичок за відносно короткий термін» [432].

Конструктивною у досліджуваному аспекті вважаємо позицію П.Щербаня щодо гри, зокрема навчально-педагогічної, спрямованої на вироблення у майбутніх педагогів оптимальних рішень, застосування рольових методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальне оточення чи

психолого-педагогічну ситуацію на заняттях та в міжособистісних стосунках. Науковець наголошує, що в процесі гри у студента виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль, а це передусім означає успішне відтворення діяльності, до якої ця роль його зобов'язує. Головна мета гри – сприяти пізнанню й розвитку системи розумових дій, спрямованих на прийняття правильних рішень [455, с.28].

Зауважимо, що навчальна гра може добре поєднуватися зі структурованою дискусією, яка зводиться до того, що викладач заздалегідь виокремлює в навчальному матеріалі предмет обговорення. При цьому тема обговорення природно поєднується з умовами ігрової дії, що сприяє вмотивуванню студентами аргументації власної думки, забезпечує вияв їх особистісної позиції.

Наведемо приклад такого заняття (курс «Основи педагогічної майстерності»), побудованого у формі ділової гри, з теми: «Суд над ідеалом учителя». В якості підсудного виступає «ідеал педагога», обвинувач – невстигаючий учень, захисник – учень-відмінник. Свідками з боку обвинувачення виступають: «сучасні соціально-економічні умови (фінансово-економічна криза)», батьки учня-двійчника, песиміст, учитель-практик, що професійно не реалізував себе; зі сторони захисту – батьки школярів, учителі-професіонали, «майбутнє», «інноваційна школа», оптиміст. У процесі дієвого «судового слухання» в кожного підсвідомо виникає потреба поставити себе на місце «підсудного», прийняти власне рішення, зважаючи на визначені обставини, що активізує мислення, сприяє розвитку у студентів критичного мислення, навичок вирішення проблем і прийняття зважених рішень, унаслідок чого в них формується образ «ідеалу – професійно мобільного, компетентного у своїй галузі вчителя», зокрема початкової ланки освіти.

Результатом комплексного різнопланового застосування активних методів навчання було проведення заняття-тренінгу з теми: «Компетентнісний підхід у початковій освіті» з курсу «Педагогіка початкової школи» (ЗМ №1, модуль3). Заслуговує на увагу продуманість підсумку заняття, де акцентувалося на

необхідності формування суб'єктивного досвіду молодшого школяра, відображеного в різних сферах соціального досвіду: предметних і надпредметних знань (результат: «Я знаю...»); предметних і загальнопредметних умінь («Я умію...»); творчості («Я створюю...»); в емоційно-ціннісній сфері («Я прагну...»). В якості результатів навчання слід розглядати не сукупність вивчених знань, умінь і навичок, а здатність учнів діяти в різних проблемних ситуаціях.

Щодо магістрантів у навчально-педагогічній грі («Методика викладання педагогіки», «Аксіологія педагогічної освіти», «Професійно-педагогічний тренінг») вони демонстрували здатність і спроможність самостійно визначати проблему, аналізувати вихідні умови педагогічної дії, вибудовувати продуктивну суб'єкт-суб'єктну взаємодію, гнучкість і динамічність впливу на розвиток ситуацій тощо.

**Третя** – через наступність бакалаврату й магістрії орієнтується на усвідомлення магістрантом себе в системі професійно-педагогічної діяльності та створення власного позитивного ставлення до неї, тобто як і попередня складова вона має чітко виражену спрямованість на майбутню фахову діяльність, де особлива увага приділяється розвитку творчого потенціалу майбутнього професійно мобільного вчителя школи першого ступеня (створення власних ігор, ситуацій, виконання вправ, наприклад рольові ігри «Діємо за сигналом SOS», «Ситуації»).

Ми розуміємо, що розв'язання окремих педагогічних «випадків» не може передбачити всього розмаїття шляхів, способів взаємодії між учителем і дитиною (чи його батьками), неможливо виробити досвід вирішення всіх можливих ситуацій. Суть експериментальної роботи полягала в тому, щоб озброїти студентів методологією творчої діяльності, що передбачає професійну мобільність та компетентність, тобто навчити їх правильно інтерпретувати педагогічну ситуацію, оцінювати її з позиції гуманістичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, проектувати й передбачати можливі наслідки

своїх дій, прогнозувати варіанти взаємодії і знаходити серед них педагогічно доцільне рішення.

Розглядаючи професійну мобільність у контексті становлення фахівця початкової освіти акцентуємо на специфіці його підготовки для роботи у сільській школі, зокрема малокомплектній. І тут важливим і доцільним є читання спецкурсу «Актуальні проблеми сільської малокомплектної школи» (IV курс). Саме в освітньому середовищі означеного навчально-виховного закладу професійна мобільність учителя початкових класів проявляється як інтегративна якість, де пріоритетними є почуття обов'язку, відповідальність, зрілість педагогічної свідомості, оптимізм, активність, віра у свої можливості та сили, ініціативність, енергійність, самодисципліна, організованість, зібраність, гнучкість, творчість.

У руслі дослідницької позиції при вивченні цього курсу наголошується на тому, що попри соціально-економічні негаразди, не завжди сприятливі психологічні фактори, вчитель сільської малокомплектної школи, акумулюючи в собі вищеназвані якості, з честю й гідністю виконує важливу соціальну місію, реалізуючи поліфункціональну діяльність керівника школи, вихователя-організатора, методиста, завгоспа, бібліотекаря, класовода, вчителя-предметника. У реальних умовах малокомплектної школи набуті у ВНЗ знання, сформовані якості інтегруються і яскраво виявляються в професійній мобільності педагога. Специфіка його роботи в освітньому середовищі означеного навчального закладу потребує вміння гнучкого складання розкладу занять, при цьому швидко адаптуватися при зміні педагогічних ситуацій, навчальних дисциплін, самостійно вирішувати нетипові проблеми, формувати міжособистісні стосунки у різновіковому колективі малокомплектної школи, частих переходів від одного виду діяльності до іншого з урахуванням кількості учнів, їх віку, рівня підготовки до виконання самостійних завдань. Так, за допомогою ігрового моделювання (виконання різних ролей) під час практичних занять з курсу «Актуальні проблеми сільської малокомплектної школи» майбутні вчителі вчаться самостійно приймати рішення, критично,

свідомо мислити, адаптуватися до зміни характеру педагогічного спілкування. Завдяки оволодінню раціональними прийомами самостійної пізнавальної діяльності, оптимального планування роботи на уроці з різновіковим складом учнів (однопредметних чи різнопредметних) формується їхній творчий пошук, розширюється простір самореалізації, саморозвитку. Студенти усвідомлюють необхідність швидкої зміни методів та прийомів педагогічного впливу на школярів, здатності вчителя малокомплектної школи швидко долати властиві людині інертність та стереотипність мислення, шаблонність дій, доцільність раціональної зміни видів діяльності через забезпечення динаміки, чіткості та взаємовідповідності структур етапів «самостійна робота» – «робота з учителем», їх оптимальну взаємодію в організації навчально-виховного процесу малокомплектної школи.

У логіці дослідження домінантного значення в розвитку професійної мобільності майбутнього вчителя школи першого ступеня надавалося інтерактивним технологіям як співнавчанню, взаємонавчанню, де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють [322, с.21]

Конструктивною є позиція науковців (В.Беспалько, А.Вербицький, О.Комар, Л.Пироженко, О.Пометун та ін.) щодо пріоритетів інтеракції, спрямованих на інтенсифікацію та оптимізацію навчального процесу, оскільки інтерактивне навчання дозволяє студентам: зробити засвоєння знань більш доступним; навчитися формулювати власну думку, правильно її висловлювати, доводити свою позицію, аргументувати й дискутувати; слухати іншу людину, поважати альтернативну думку; моделювати різні ситуації, збагачувати власний соціально-педагогічний досвід через включення у різні життєві ситуації та «проживати» їх; учитися будувати конструктивні відносини в групі, прагнути до діалогу, знаходити спільне розв'язання проблем; аналізувати отриману інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу;

розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт [321].

Зауважимо, що інтерактивне навчання з широким спектром його можливостей правомірно розглядати як сукупність технологій, як таку організацію навчального процесу, що унеможливорює «неучасть» студента (школяра) в колективному, взаємодоповнювальному, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання, зорієнтованого на досягнення запланованого результату.

У руслі досліджуваної проблеми акцентуємо увагу на таких інтерактивних технологіях, як: технології кооперативного і колективно-групового навчання, ситуативного моделювання й опрацювання дискусійних питань, які акумулюють систему активних дій та інтенсивну взаємодію всіх учасників навчального процесу. Означені технології в експериментальних групах ми ефективно поєднували із традиційними формами та методами навчання у ВНЗ, використовуючи як базовий ресурс навчальних дисциплін, виокремлених у п.4.1 (додаток 3), на різних етапах фахової підготовки професійно мобільного вчителя початкових класів.

Передусім зупинимося докладніше на характеристиці вищезазначених інтерактивних технологій крізь призму їх динамічного потенціалу в формуванні професійної мобільності студентів – майбутніх учителів школи першого ступеня.

*Технології кооперативного навчання* розглядаються як форма організації навчання в малих групах учнів (студентів), об'єднаних спільною навчальною метою, згідно якої вчитель (викладач) керує роботою кожного опосередковано, через завдання, що спрямовують діяльність групи. Таке навчання відкриває для студентів можливість співпраці зі своїми однокласниками, дозволяє реалізувати при цьому їх природне прагнення до спілкування, сприяє особистісно-професійному зростанню, досягненню кращих результатів засвоєння знань і формування вмінь. Це може бути робота в парах, ротаційних



(змінювальних) трійках, робота в малих групах, технології «Два – чотири – всі разом», «Карусель», «Акваріум» тощо.

Уважаємо репрезентативними так звані «магічні дрібнички» (О.Пометун) як своєрідний інструктаж, пам'ятка до кожної технології, методичні рекомендації, які забезпечують ефективність їх упровадження. Щодо інтерактивних технологій кооперативного навчання «магічні дрібнички» «дають» такі поради викладачам: намагайтеся ніколи не вживати слова «розділитись», «розподілити» студентів (учнів) на пари, трійки, групи тощо. Пам'ятайте, що вони об'єднуються!; беріть до уваги й обговорюйте все, що пропонують студенти; це допоможе їм опрацювати інформацію і прийняти власні рішення; серйозно сприймайте рішення (вибір) студентів, якщо ви прагнете з ними конструктивної взаємодії і розвитку їх критичного мислення [322].

Але слід зважати на те, що одних лише вказівок типу «працюйте разом», «співробітничайте», «будьте єдиним колективом» недостатньо для того, щоб члени академічної групи почали працювати спільно. Ми свідомі того, що організувати навчання в режимі співробітництва можна лише при врахуванні «пускових» механізмів співробітництва. До них відносимо: позитивну взаємозалежність; особистісну взаємодію, що стимулює діяльність; індивідуальну й групову підзвітність; навички міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих групах; обробку даних про роботу групи.

На початкових етапах навчання студентів співробітництва в малих групах особливо ефективною є робота в парах (один проти одного, один – удвох – усі разом; «думати, працювати в парі, обмінюватися думками»). Для прикладу наведемо фрагмент практичного заняття з теми: «Програма «Чотирьох азбук» (ЗМ № 2. Сучасні виховні технології, тема «Виховні системи вчителя початкових класів») з курсу «Методика виховної роботи» (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр») як логічне продовження тренінгового навчання.

У контексті проблематики практичного заняття викладач пропонує пригадати головну мету інноваційної виховної системи – програми «Чотирьох азбук», її завдання. Студенти відзначають, що ця виховна система створена з метою сприяння зрілості та життєвій компетентності особистості молодшого школяра. Стратегія роботи за цією системою спрямована на моделювання комфортного і творчого освітнього середовища, що актуалізує рушійні сили особистісного зростання, формування позитивного «Я-образу», оптимальної самореалізації, ефективної соціалізації дитини; пошуку шляхів співпраці, співдружності між учителем, учнями та батьками, між самими учнями. Студенти отримують завдання підготувати панораму методичних знахідок: «Методи і форми роботи за програмами цієї Азбуки – «Азбука мого Я», «Азбука культури», «Азбука моральності», «Азбука здоров'я»). Об'єднуючись у пари, вони обговорюють свої ідеї спочатку один із одним (5-10 хвилин), а потім переходять до спільного обговорення з тим, щоб досягти консенсусу щодо найефективнішої методичної знахідки. Це сприяє розвитку навичок спілкування студентів, уміння висловлюватись, переконувати й вести дискусію, критично мислити.

Подібні функціональні можливості закладені у таких варіантах кооперативного навчання, як «Ротаційні трійки» та «Два – чотири – всі разом», апробованих нами на практичних заняттях із «Основ педагогічної майстерності» та «Педагогічних технологій у початковій школі». Наприклад, на практичному занятті з теми: «Технології саморозвитку» з курсу «Педагогічні технології у початковій школі» (ЗМ №3) було поставлено запитання для обговорення: «Як Ви вважаєте, система М.Монтессорі – нове чи старе в педагогіці?»

Студенти спочатку обговорювали свої ідеї один із одним в парах (2-3 хвилини). Наводилися, зокрема такі аргументи:

«Педагогічна система видатного італійського гуманіста Марії Монтессорі «Будинок вільної дитини» близька гуманістичним традиціям української

етнопедagogіки й сучасним концепціям навчання та виховання дітей» (Світлана К.);

«Головною місією педагога, за переконанням М.Монтессорі, є здатність «вникати в секрет дитинства», знати, любити дитину і вміти служити їй «згідно із законами вищої справедливості »» (Оксана І.).

Аналізуючи всі висловлені ідеї, позиції, студенти дійшли згоди щодо світового визнання цієї технології завдяки гуманістичному підходу до навчання й виховання дітей, вірі в безмежні можливості розвитку дитини, опорі на її самостійність та індивідуальність.

Дещо докладніше зупинимося на характеристиці технології «Карусель» як найбільш ефективного варіанту кооперативного навчання, що передбачає одночасне включення всіх учасників в активну роботу з різними партнерами для обговорення дискусійних питань. Доцільність її застосування обумовлюється:

- потребою обговорення гострих проблем із діаметрально протилежних позицій, що забезпечує фундаментальність знань, розвиток умінь аргументувати власну позицію;
- необхідністю інтенсивної перевірки обсягу й глибини наявних знань (наприклад, термінології в контексті дослідження).

Робота за цією технологією організовується таким чином: підготовка приміщення – розставляються стільці у два кола; розміщення учасників – кожен сидить навпроти іншого, оскільки студенти, що сидять у внутрішньому колі, розташовані спиною до центру, а в зовнішньому – обличчям; алгоритм дії – внутрішнє коло – нерухоме, а зовнішнє – рухливе. За сигналом ведучого всі його учасники пересуваються на один стілець управо і таким чином опиняються перед новим партнером; мета – пройти все коло, виконуючи поставлене завдання.

Можливі змістові варіації цієї технології. Зокрема, покажемо практично як вона спрацьовує у трьох варіантах інтерпретації з поступовим ускладненням відповідно до етапу освітньо-професійної підготовки (бакалавр-

магістр) на матеріалі практичних занять навчальних дисциплін «Основи педагогічної майстерності» та «Методика викладання педагогіки».

Так, на практичному занятті з «Основ педагогічної майстерності» зі студентами IV курсу з теми: «Формування навичок невербальної комунікації» (ЗМ №2 «Професійно-педагогічне мовлення вчителя») для його проведення за технологією «Карусель» було сформульовано проблему: «Індивідуальний імідж учителя як засіб педагогічної дії на учнів» і обрано такий варіант організації діяльності: кожен студент зовнішнього кола під час переміщення збирає максимум інформації, аспектів, поглядів із зазначеної проблеми, занотовуючи їх у своєму зошиті. На завершення руху заслуховуються окремі відповіді, найбільш конструктивні чи навпаки не зовсім вдалі, дається оцінка роботи партнерів. У цьому випадку застосування методу «Карусель» дозволяє досягти узагальнення наявних у студентів знань і, що найголовніше, їх активізації та перетворення у загальногрупове надбання, оскільки студенти роблять для себе висновок: імідж учителя забезпечує не тільки професійну ідентифікацію і саморозвиток особистості, але й впливає на емоційну сферу учнів, а через неї – на їх свідомість, поведінку і діяльність.

З іншою групою за цією ж темою було апробовано другий варіант означеної технології: учасники внутрішнього кола є прихильниками позиції, що імідж учителя – це «форма самовиявлення індивідуального цілісного образу особистості вчителя, сходинка до успіху у справі виховання учнів», а зовнішнього – іншої – «головне у діяльності вчителя – навчити учнів мислити і самостійно здобувати знання». Спочатку відбувається обмін думками у перших парах, подаються необхідні відомості (аргументи типу «це образ-уявлення», «мистецтво управляти враженнями», оригінальний поворот проблеми у русло становлення культури педагогічної діяльності вчителя тощо). При цьому обидві підгрупи фіксують у своїх зошитах усі судження. За сигналом ведучого відбувається зміна партнерів, дискусія продовжується, але студенти намагаються підібрати нові контраргументи, що переконує в багатогранності змістового наповнення категорії «імідж учителя». До кінця

кола відшліфовується власна система аргументів, здобувається досвід спілкування з різними партнерами .

Для магістрантів ми розробили ще й такий варіант вищезазначеної технології і апробували її на практичному занятті з курсу «Методика викладання педагогіки» (тема: «Педагогічні задачі та ділові ігри в процесі викладання педагогіки», ЗМ №2 «Основи дидактики вищої школи») в такий спосіб: студенти заздалегідь готують глосарій (термінологічний словник-довідник) ключових понять цієї теми («педагогічна задача», «педагогічна ситуація», «моделювання», «рольова гра» тощо), записують його на маленьких аркушах, а на звороті пишуть своє ім'я. Під час заняття з метою інтенсифікації перевірки обсягу й глибини засвоєних знань, зокрема понятійного апарату проблеми, партнери ставлять один одному запитання. На підтвердження правильності відповіді студент отримує від автора запитання його картку. Наприкінці вправи підраховується кількість зароблених карток і таким чином визначається переможець.

З цієї ж теми вважали за доцільне застосування ще одного варіанта кооперативного навчання – «Акваріум», що є формою діяльності студентів у малих групах, де удосконалюється вміння дискутувати та аргументувати свою думку (курс «Методика викладання педагогіки»). Інтерактивна взаємодія, базуючись на методі дискусії, забезпечує інтенсивну роботу у малих групах, оскільки атмосфера відкритості, щирості стимулює пізнавальний інтерес магістрантів, набуття ними нових знань, виховання поваги до аргументів опонентів, толерантного відстоювання власної думки, позиції. При цьому одна група, читаючи вголос ситуацію (у нашому випадку ситуація: творчий семінар молодих педагогів, на якому обговорюються питання оптимізації навчання), протягом 3-5 хвилин активно її обговорює. Всі інші студенти тільки слухають, не втручаючись у хід обговорення, спостерігають чи не порушуються правила ведення дискусії. Тут можливе використання різних прийомів:

- аргументації (сукупності аргументів на користь будь-якого твердження);

- дебатів (обмін думками з визначеного питання);
- демонстрації (логічного розмірковування, у процесі якого на підставі аргументів робиться висновок про істинність чи хибність гіпотези);
- неточних висловлювань, полеміки (суперечка з метою захисту власної позиції, заперечення думки опонента);
- софістики (умисне використання в дискусії помилкових тверджень, «доказів-софізмів», які зовні видаються істинними);
- евристики (мистецтво сперечатися, користуючись беззаперечними засобами, розрахованими на перемогу) [323].

Після цього працююча група (та, що була в акваріумі) займає свої місця і всі разом починають дискутувати, з'ясовуючи такі позиції:

- чи погоджуєтесь Ви з думкою групи?;
- чи була ця думка достатньо аргументованою, доведеною?;
- який аргумент, на Ваш погляд, був найбільш переконливим?

У такий спосіб усі підгрупи мають побувати в «акваріумі», а діяльність кожної з них обговорюється в групі.

Серед розмаїття технологій колективно-групового навчання, які передбачають одночасну спільну роботу всієї академічної групи (обговорення проблеми в загальному колі, «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Мозковий штурм (атака)», «Навчаючи–учусь («Кожен учити кожного», «Броунівський рух», «Мозаїка», «Ажурна пилка», «Джиг-со»), «Case-метод (case-study)», «Дерево рішень» тощо), у контексті дослідження виокремлюємо «Мозковий штурм» і «Case-метод («case-study»)), які можуть використовуватися не тільки як самостійні методи інтеракції, але й як елементи «вливання», «вкраплення» у процес діяльності з метою посилення її продуктивності, що практично здійснювалося нами на заняттях зі студентами V курсу (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр», навчальні дисципліни «Аксіологія педагогічної освіти», «Інтерактивні технології навчання»).

Вибір означених технологій зумовлений їх впливом на особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя початкових класів, оскільки

спонукає його до самоефективності в інтенсивній діяльності, що базується на виявленні власної уяви, творчості, вільного висловлення своїх думок («Мозковий штурм»). Зауважимо, що метод і термін «мозковий штурм» (мозкова атака) вперше був застосований американським ученим А. Осборном як модернізований варіант евристичного діалогу Сократа з широким використанням вільних асоціацій, одночасним створенням психоевристичного мікроклімату в малих групах для підвищення ефективності вирішення творчих завдань. У процесі навчання цей метод є важливим засобом розвитку творчої активності студентів, динаміка якого відображена у трьох «фазах»:

- *Перша фаза* є «входженням» у психологічну розкутість, відмову від стереотипності, страху здаватися смішним та невдахою, що досягається створенням сприятливої психолого-педагогічної обстановки і взаємної довіри, коли ідеї, по суті, втрачають авторство й стають загальними. Основне завдання цієї фази – заспокоїтися, налаштуватися на конструктивну діяльність.

- *Друга фаза* – це, власне, атака, штурм у вигляді «потоків», «лавини» ідей, що здійснюється за такими принципами:

- є ідея – говорю, немає ідеї – не мовчу; кажіть усе, що спаде вам на думку;
- заохочуються будь-які асоціювання – ніяких обмежень у висловлюваннях ідей;
- критика виключається, можна висловлювати всі думки, без побоювання, що їх визнають поганими, хибними, оскільки тих, хто спробує критикувати позбавляють слова; не допускайте глузування, коментарів, висміювання яких-небудь ідей;
- комбінуйте і покращуйте будь-які ідеї;
- всі ідеї записуються;
- час висловлювань – не більше 2-3 хвилин.

- *Третя фаза* – творчий аналіз ідей з метою пошуку конструктивного рішення проблеми на основі таких правил:

- аналізувати всі висловлені ідеї без дискримінації будь-якої із них, знаходячи місце ідеї у системі і, відповідно, знайти систему під ідею» (А.Долгоруков);
- не повинна порушуватися краса і вишуканість отриманого результату;
- має з'явитися принципово нове бачення проблеми;
- «шукайте родзинку»!

Метод «case-study» (від англ. case – випадок, ситуація) – це метод активного проблемно-ситуативного аналізу, що базується на навчанні шляхом розв'язання конкретних завдань-ситуацій (розв'язання кейсів) [319]. Він розглядається сьогодні як сучасна технологія професійно орієнтованого навчання: відбір і розв'язання проблем, робота з різноплановою інформацією – осмислення значення деталей, відображених у ситуації, аналіз та синтез аргументів, оцінка альтернатив, прийняття рішень, слухання й розуміння інших, тобто навички групової роботи. Це своєрідний інструмент, що дозволяє оперативно застосовувати теоретичні знання щодо розв'язання практичних завдань, сприяючи тим самим розвитку у студентів критичного мислення, уміння вислуховувати й враховувати альтернативну думку, аргументовано висловлювати власну, працюючи в команді знаходити найраціональніше рішення поставленої проблеми. Як інтерактивний метод «case-study» позитивно впливає на професіоналізацію студентів, сприяє їх дорослішанню, формує інтерес та позитивну мотивацію щодо навчання. Одночасно цей метод віддзеркалює спосіб мислення викладача, його оригінальність, що дозволяє по-іншому думати й діяти, оновлювати свій творчий потенціал.

Зауважимо, case-приклад, взятий із реальної педагогічної дійсності, сприймається як інформаційний комплекс, що дозволяє зрозуміти ситуацію. При цьому ефективний «case» має задовільняти такі вимоги: відповідати чітко визначеній меті створення; мати оптимальний рівень складності; бути актуальним; ілюструвати типові педагогічні ситуації; розвивати аналітичне, системне мислення студентів; спонукати до дискусії; передбачати альтернативність рішень, принципово виключаючи єдине рішення.



Принагідно зазначимо, що технологія «case-study» інтегрує елементи різних інтерактивних методів, оскільки обговорення кейсів традиційно базується на відкритій дискусії та вже згадуваному нами методі генерації ідей, що отримав назву «мозкового штурму», який використовується, коли у групі виникають реальні труднощі щодо осмислення ситуації. У цьому випадку мозкова атака презентується не як інструмент пошуку нових рішень (хоча така її роль не виключена), а як своєрідний «запал до бомби пізнавальної активності» (А.Долгоруков).

Наприклад, зі студентами V курсу (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр») на основі технології «case-study» (відкрита дискусія, «мозковий штурм») з курсу «Аксіологія педагогічної освіти» було проведене практичне заняття з теми: «Духовні цінності сучасного педагога». Магістрантам заздалегідь було визначене завдання: дібрати вислови відомих педагогів про цінність освіти, педагогічної праці, що будуть аналізуватися на занятті, тобто навколо самооцінних суджень розгортатиметься дискусія. Обов'язковим атрибутом технології «case-study» та «мозкового штурму» є наявність діаметрально протилежних позицій, тому група була поділена на «оптимістів» і «песимістів». Викладач виступав у ролі ведучого та експерта.

*Мета:* узагальнити знання студентів із теми, водночас поглибити відтворення ідеї необхідності мобільності у професійній діяльності, звертаючи увагу на різноманітність думок і позицій на означену проблему; розвивати у майбутніх педагогів уміння висловлювати свої думки, судження, аргументувати їх, оцінювати, формувати комунікативні навички.

Кожен із магістрантів наводив аргументи щодо сказаного, акцентуючи на таких цінностях сучасного педагога, як: висока культура, духовність, гуманізм, самопізнання, гнучкість, креативність, компетентність, критичність мислення, самостійність, сміливість, упевненість, мобільність, відповідальність, толерантність, активність, оптимізм (Наприклад, В.Сухомлинський: «Тільки світле почуття оптимізму є цілющим струмком, який живить річку думки») [414, с.63].

На наш погляд, постійне включення студентів у вирішення проблемних ситуацій культивує довіру до себе, створює впевненість у своїх здібностях і можливостях. Це свого роду збагачення «фонду» набутого студентом досвіду, який в подальшому стане важливою внутрішньою опорою його професійної діяльності, що допомагає оцінити значущість різних видів знань із загальнолюдських, гуманістичних позицій.

Із позицій збагачення «фонду» набутого студентом досвіду, розглядаючи магістріум як етап науково-педагогічного вдосконалення та фахового саморозвитку, вважаємо за доцільне докладніше зупинитися на змістовій характеристиці спецкурсу «Професійна мобільність як підґрунтя самореалізації майбутнього вчителя початкових класів» як додаткового дидактичного компонента інтегративного характеру, який виконує адаптивні функції щодо програмного змісту професійної підготовки і компенсаторні щодо формування професійної мобільності, оскільки забезпечується індивідуальний коректив у розвитку студента, де через задіяний рефлексивний механізм він починає сприймати педагогічну діяльність як необхідну умову свого особистісно-професійного розвитку (додаток Л). При розробці спецкурсу ми орієнтувалися на механізми розвитку у магістрантів суб'єктних ставлень щодо готовності до вияву мобільності в майбутній педагогічній професії і виходили з того, що основними з них є :

- включеність студентів у процеси самопізнання, самоаналіз через рефлексію, самодіагностику, тренінгові процедури;
- інтерактивну взаємодію, участь в дискусіях, спрямованих на вияв ціннісного ставлення до образу мобільного фахівця, кар'єрного зростання тощо;
- співвіднесення магістрантами своїх індивідуальних особливостей із професійно значущими якостями;
- актуалізація і розвиток досвіду студентів у ситуації вибору.

Зауважимо, що зміст розробленого спецкурсу репрезентовано у трьох взаємопов'язаних модулях: концептуально-контекстному, технологічному й рефлексивно-проектувальному.

У відповідності з логікою дослідження *концептуально-контекстний модуль* (ЗМ №1) націлений на розкриття теоретико-методологічних основ формування професійної мобільності вчителя: висвітлюється психолого-педагогічна сутність поняття «професійна мобільність особистості», викладаються основні концептуальні положення професійної мобільності у контексті генези вимог до фахової підготовки вчителя, визначається програмно-змістове забезпечення процесу формування професійно мобільного вчителя сучасної початкової школи. При цьому ми виходили з того, що аудиторні заняття – це, передусім, передумови зацікавленого оволодіння знаннями, які орієнтують магістрантів на усвідомлений самостійний пошук смисла педагогічних явищ, що зумовлюють досконалість професійної підготовки педагога і водночас суттєво доповнюють їх уявлення про «професійну мобільність», змістовно уточнюють трактування цього поняття, їх власного місця у професії, вибору стратегії особистісного саморозвитку. У зв'язку з цим основне завдання полягало в забезпеченні проблемної, дослідницької спрямованості навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка організовувалась переважно у формі діалогу.

Фактичний матеріал було структуровано таким чином, щоб спонукати магістрантів до творчої активності, самостійного вибору, самопрезентації, наприклад: поглиблений опис педагогічних феноменів «професіоналізація», «професійна активність», «професійна мобільність», «професійна компетентність», «професійна майстерність», «професійна зрілість», «кар'єрний ріст», створення педагогічних ситуацій, що стимулюють процеси прийняття якісних (продуктивних) професійних рішень тощо. Зокрема, з метою забезпечення позитивної динаміки у формуванні мобільного професіонала в якості навчально-професійного ресурсу, що посилює функціонально-цільову потужність розробленого спецкурсу у процесі

експериментального навчання було використано такі форми організації навчального процесу, як: проблемна лекція, лекція з елементами диспуту, лекція, складові якої «провокують» дію студентів, де групова дискусія стимулює їх глибинні асоціації, активізує цей процес, спонукає майбутніх учителів початкової школи відкрито висловлюватися в емоційно-афектній атмосфері інтелектуального суперництва, що створюється в ході дискусії. А така відкритість забезпечується розвитком так званої «інноваційної свідомості», здатності до глибокої рефлексивної активності. Саме рефлексивні механізми мислення є основою мобільності – здатності педагога до регулювання власної інтелектуальної і професійної діяльності, вміння долати бар'єри й стереотипи тощо.

Так, у проблемній лекції, на відміну від інформативної, де подається і пояснюється готова інформація, яку необхідно запам'ятати, новий матеріал пропонується як невідоме, що потребує «відкриття». Зауважимо, теоретичним підґрунтям проблемного викладу матеріалу є «положення психологічної науки про те, що інтелектуальний розвиток людини найкраще здійснюється за умов подолання труднощів, у процесі самостійного розв'язання розумових завдань. Це відповідає загальним психологічним законам: активність живого організму зростає при зустрічі з деякою непевністю, боротьба за її подолання збуджує енергію, викликає почуття задоволення, тоді як цілковита впевненість атрофує життєву активність» [175, с.113].

Мета викладача – створити проблемну ситуацію, спонукати студентів до пошуку підходів щодо вирішення проблеми, крок за кроком підводячи їх до «шуканої» мети, що забезпечує розвиток критичного мислення, пізнавальної активності, професійної мотивації, корпоративності тощо. Суттєвим є те, що на такій+ лекції студент знаходиться у соціально активній позиції, особливо коли вона проходить у формі «живого діалогу»: відкрите висловлювання своєї позиції, постановка запитань, знаходження відповідей та їх подання «на суд» усієї аудиторії. Водночас це дозволяє одразу встановити і контролювати зворотний зв'язок між аудиторією і викладачем.

Наведемо для прикладу фрагмент проблемної лекції з теми: «Освітньо-виховне середовище вищої школи як чинник формування професійно мобільного вчителя сучасної початкової школи» (ЗМ №2.Технологія формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів в освітньому просторі ВНЗ).

*Проблема: Діалектика педагогічного процесу в освітньому середовищі ВНЗ.*

Виклад теоретичного матеріалу пропонується у формі проблемної задачі, в умові якої окреслюється суперечність :

- Закон єдності і боротьби протилежностей: суперечність між новими суспільними реаліями, пов'язаними з входженням вітчизняної освіти в європейський простір, орієнтацією на сучасний ринок праці, конкурентноспроможністю фахівця, потребою активно діяти, швидко приймати рішення та недостатністю дидактико-інформаційного забезпечення підготовки мобільного фахівця, невідповідністю технологій і методик його навчання;
- Закон переходу кількісних змін у якісні виміри: його дія в освітньому середовищі підготовки професійно мобільного вчителя початкової школи.

Презентація власної позиції у процесі обговорення проблеми розвиває в майбутнього педагога вміння «передавати потрібну думку», готовність відстоювати свої переконання, «заряджати своєю ідеєю», «внутрішнім енергетизмом» тощо як виявлення сформованості педагогічної гнучкості.

Лекція з елементами диспуту (від лат. disputare – досліджувати, розмірковувати, сперечатися) є різновидом проблемної лекції, зміст якої презентується серією запитань. Групове обговорення забезпечується досягненням істини шляхом зіставлення різних думок, що демонструє її інноваційні переваги, конструктивні в контексті дослідження, а саме: актуалізація наявних у студентів знань, необхідних для розуміння діалогу та участі в ньому; створення проблемної ситуації, аргументування, розгортання системи доведення тощо; порівняння різних поглядів, вільного вибору,

вироблення власної позиції; формування наочного уявлення про культуру дискусії, способи ведення діалогу як сучасного пошуку і прийняття рішення.

Така лекція є своєрідним «навчальним середовищем» формування технологічної культури майбутнього вчителя, оскільки активізує пізнавальну діяльність студентів, дозволяє виявити динаміку якісних змін у їх поведінці, мисленні, спілкуванні як проявам сформованості професійної культури, компетентності, мобільності. Це школа спілкування-діалогу, засіб колективного розв'язання проблем, метод критичного засвоєння знань. Так, проведення з магістрантами лекційного заняття з теми: «Вчитель початкових класів: професія і особистість» (ЗМ №1) як диспуту дозволило з'ясувати розуміння ними соціальної значущості професії вчителя, необхідності бути мобільним, відповідаючи на ключове дискусійне питання: «Вчитель – професія масова і унікальна, вічна і творча?». Це спонукало студентів, передусім, звернутися до довідкових джерел щодо узагальнення своїх уявлень про феноменологію понять «вчитель», «професійно мобільний учитель», крізь призму яких випускники демонстрували власне бачення цієї проблеми. Заслуговують на увагу такі роздуми-твердження:

- «Учителем часто називають людину, чия мудрість і життєвий досвід залишили глибокий слід у розвитку окремої особистості та її долі» (Оксана К.);

«Кожного дня з року в рік учитель заходить до класу. Навіть один і той же клас постійно змінюється: діти ростуть, розвиваються, змінюються їх настрої, уподобання, захоплення протягом року, чверті, тижня, одного дня і навіть уроку. Кожного разу, входячи до класу, вчитель зустрічається з чимось новим, що вимагає від нього спостережливості, оперативності, адаптивності, аналізу, активності..., кожного разу не подібним на те, що вже було, кожного разу в чомусь унікального. Професія вчителя – творча: не може бути однакових дітей, однакових взаємодій із ними, впливів на них...» (Вікторія М.)

Загальну зацікавленість викликають самооцінні судження студентів з теми: «Я і професія», «Професійно мобільний учитель початкових класів:

який він?», що мотивували й рефлексували проведення диспуту, де дискусія допомогла студентам з'ясувати власну позицію, виявити багатогранність підходів, поглядів щодо означеного питання та в результаті обміну думками досягти всебічного, об'ємного бачення предмета обговорення. При цьому когнітивний досвід студентів збагатився знаннями про мобільність як наукову категорію, поняттями «професійна мобільність», «професійна самореалізація», «пізнавальна мобільність», «мобільне знання», розширилися їхні уявлення про індивідуальність учителя, професійну майстерність як спосіб самореалізації тощо.

За такого підходу до проведення лекції з елементами диспуту співпраця викладача і студентів спрямована на розвиток самостійності, активності й волі, формування суб'єктної позиції, моральних установок, уміння працювати в колективі та комунікативних якостей. Вчити і навчити студентів думати, обирати, рефлексувати, долати труднощі в досягненні результату, розвивати силу волі – провідні процеси щодо формування у майбутніх учителів початкової школи професійної мобільності.

Лекція, елементи якої «провокують» дію студентів (або лекція із наперед запланованими помилками) [432] передбачає введення у її зміст визначеної кількості помилок текстового, методичного і поведінкового характеру, завдяки чому створюються передумови для формування у магістрантів уміння оперативно аналізувати матеріал, орієнтуватися в потоці інформації та оцінювати її. Це розвиває критичне мислення майбутніх фахівців, їх активність, оперативність, компетентність. Наприклад, при проведенні лекційного заняття з теми: «Професійна мобільність у контексті генези вимог до фахової підготовки вчителя» (ЗМ №1 «Теоретичні основи формування професійно мобільного вчителя»), акцентуючи на необхідності формування педагогічної культури викладача ВНЗ, одразу було повідомлено, що у змісті навчального матеріалу умисно зроблено сім помилок різного характеру (понятійного, функціонального, методичного, процесуально-операційного), які за потреби (проханням) можуть бути оголошені в кінці лекції. Завдання

студентів: знайти ці помилки, відзначити їх у конспекті, разом із викладачем або самостійно запропонувати правильні версії розв'язання означених проблем. Така вихідна ситуація спонукає магістрантів до активності: треба не просто сприймати інформацію, щоб запам'ятати, а сприймати, щоб проаналізувати й оцінити. Не менш значущим є й особистісний аспект: цікаво знайти у викладача помилку й одночасно перевірити себе (чи можу я це зробити?). Слід відзначити, що і для викладача, і для студента така лекція є своєрідною перевіркою на компетентність, оскільки у методичному плані викладачу необхідно у позитивному матеріалі виокремити найбільш складні, вузлові моменти (специфіка діяльності педагога, педагогічний професіоналізм, функції, рівні педагогічного спілкування тощо) і подати їх у формі помилки, при цьому не порушуючи природного викладу фактажу, а студент має оперативно аналізувати інформацію (професійні ситуації), виступати у ролі своєрідного експерта, опонента, рецензента, виокремлювати помилкову і неточну інформацію.

*Технологічний модуль (ЗМ №2) спрямований на пізнання магістрантами методів діагностики і технологій особистісно-професійного розвитку, формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів в освітньому просторі ВНЗ: вивчення та оволодіння методиками діагностики, аналізу, рефлексії, комунікативною компетенцією як важливим напрямком саморозвитку студентів на шляху їх професійної мобільності в формі дискусій, рольової гри, тренінгів професійного самовдосконалення тощо. Наприклад, практичне заняття з теми: «Результативність педагогічної технології формування професійної мобільності вчителя школи першого ступеня», проводилося в формі тренінгу професійного самовдосконалення «Як стати мобільним» (ЗМ №2 «Технологія формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів в освітньому просторі ВНЗ») [336, с.87]. Головне завдання тренінгу – змінити поведінку студента під час навчання щодо власного ставлення до себе як до майбутнього професійно мобільного вчителя. Причому ці зміни стосуються мотиваційної, когнітивної,*



афективної та поведінкової сфер особистості. Закінчується тренінг рефлексією – процесом самооцінки, самоаналізу із подальшою самокорекцією, тобто кожен студент вирішує для себе сам: у чому він успішний, у чому відчуває свою слабкість (усвідомлює неадекватні елементи своєї поведінки, фіксує нові особистісні якості на основі порівняння з попередніми станами); оцінює результат своєї діяльності та власний потенціал, визначає шляхи саморозвитку («виробляє нову тактику реагування у педагогічній взаємодії, вибудовує траєкторію саморозвитку»).

Для прикладу наведемо деякі рефлексивні висновки студентів після вивчення спецкурсу «Професійна мобільність як підґрунтя самореалізації майбутнього вчителя початкових класів» :

- Анна М.: «Яким би освіченим не був учитель-класовод, він не зможе досягти позитивних результатів у навчанні і вихованні молодшого школяра, якщо буде пригнічувати його особистість, самостійність, активність... Учителю слід навчити дитину бути вільною у своїх думках, упевненою у собі, а для цього педагог сам повинен бути таким...»;

- Оксана П.: «У процесі вільного обговорення, я мимоволі ніби спрямувала увагу всередину себе, замислилася над своїми поглядами, професійними і життєвими позиціями, своїми проблемами, вчинками. Я поглянула на себе іншими очима і, треба визнати, що мені не все у собі сподобалося. Я розпочала роботу над собою і буду її продовжувати...»;

- Ніна Н.: «Я багато нового відкрила для себе, мені здається, що я стала оптимістичніше дивитися на світ і себе у цьому світі..., у мене з'явилася якась внутрішня свобода, що дозволяє мені робити самостійний вибір і відповідати за нього, бути вільною та сміливою у думках, вчинках...».

Резюмуючи наведені приклади, можна зробити висновок, що тренінгове навчання сприяє формуванню у майбутнього вчителя школи першого ступеня цілісного уявлення про професійну діяльність, набуттю досвіду мобільних дій, становленню самореалізуючої індивідуальності кожного студента.

Свідченням позитивної динаміки формування професійної мобільності студентів є результативність практичного заняття з теми: «Професійна мобільність – важлива особистісно-професійна якість учителя сучасної початкової школи», що проходило у формі ділової гри «Педагогічний конгрес» (ЗМ №1, тема 4 «Професійна мобільність – важлива особистісно-професійна якість учителя сучасної початкової школи»).

У контексті практико-орієнтованого навчання відповідно до мети і завдань спецкурсу ми вважали за доцільне включати студентів не у процес традиційного інформування, а у діяльнісне «проживання» інформації. Трансформуючи досвід М.Пазюкової [298] щодо такого особистісного «входження» майбутнього вчителя в освітній процес як діяльнісного «проживання», коли компоненти діяльності ним самим спрямовуються та контролюються – студент займає активну позицію суб'єкта своєї діяльності, було використано позиційно-дієвий спосіб навчання, що забезпечує протікання освітнього процесу як мотивованого входження у пізнавальну діяльність, яка стає бажаною, привабливою, захоплюючою, результативною. Завдяки реалізації цього способу навчання на занятті створюється такий емоційний «фон», що занурює кожного студента у процес пізнання і пошуку відкриттів, усвідомлення свого «Я», розуміння того, що відбувається «в собі», визначенню особистісних ресурсів. До того ж атмосфера розкнутості, приязні, що виникає за такого способу навчання, забезпечує магістрантам почуття впевненості, захищеності, сприяє саморозкриттю, творчому самовираженню, «проживанню» стану успіху.

*Проектувально-рефлексивний модуль (ІНДЗ) спецкурсу* націлений на розвиток особистісно-професійної рефлексії педагога, здійснення самодіагностики, визначення власного ступеня сформованості професійної мобільності, проведення мікродосліджень (самооцінка професійної мобільності у педагогічній діяльності), психолого-педагогічного проектування (самопроектування особистості, професійної позиції, міжособистісних стосунків тощо). Магістранти включаються у процес складання

індивідуальних професіограм, карт самооцінки, беруть участь в експертній оцінці індивідуальних проектів однокласників, студентів бакалаврату тощо.

У відповідності з логікою дослідження для забезпечення особистісно-професійного зростання майбутнього фахівця початкової освіти через наступність бакалаврату і магістрів навчальні проекти (ІНДЗ) зі спецкурсу [336] визначені в такий спосіб, наприклад :

1.З'ясуйте характерні риси особистості вчителів (викладачів) із усвідомлено-діяльним ступенем сформованості професійної мобільності; окресліть ознаки їхньої діяльності, що визначають ефективність мобільного спілкування, взаємодії; заповніть таблицю:

Прізвище, ім'я, по батькові вчителя	Особистісні якості вчителя з усвідомлено-діяльним ступенем сформованості мобільності	Характерні ознаки діяльності щодо формування професійної мобільності
-------------------------------------	--	--

2.Продіагностуйте себе, визначте свій ступінь сформованості професійної мобільності за такими параметрами: мотиваційно-ціннісне ставлення до професії вчителя, розуміння цільових та ціннісних орієнтацій, необхідності бути професійно мобільним фахівцем; розвинене педагогічне мислення, знання базової специфіки професійно-педагогічної діяльності вчителя початкової школи; уміння розпоряджатися своїми знаннями, вчасно й адекватно їх використовувати, самостійність у вираженні педагогічних завдань, самодисципліна, адаптованість, рефлексія.

3.Складіть модель ідеального професійно мобільного вчителя сучасної початкової школи (манера звертання до аудиторії, засоби комунікативного впливу, які він використовує, домінуюча стратегія поведінки тощо).

4.Змодельуйте план самопостереження за розвитком професійної мобільності особистості вчителя.

5.Під час практики проведіть спостереження за роботою класовода, викладача (коледжу, педінституту, університету) і проаналізуйте рівень

сформованості його професійної мобільності. Наприклад, після проходження педагогічної практики у відповідності з логікою дослідження з магістрантами проводилося мікродослідження: тест «Самооцінка професійної мобільності у педагогічній діяльності» [336].

Розробляючи зміст лекційно-практичних занять, ІНДЗ, передбачених програмою спецкурсу, ми враховували вагомість їх прицільного впливу на різні аспекти як професійного, так і рефлексивного досвіду особистості майбутнього професійно мобільного вчителя школи першого ступеня. Окрім цього, розв'язувалося завдання цілеспрямованого впливу на досягнення аксіологічних цілей (цінності-цілі, цінності-спонуки тощо) фахової підготовки майбутнього педагога.

Можливості впливу змістових характеристик спецкурсу «Професійна мобільність як підґрунтя самореалізації майбутнього вчителя початкових класів» на процес формування означеної інтегрованої особистісно-професійної якості фахівця відображені у таблиці 4.8.

Таблиця 4.8.

**Вплив змістових характеристик спецкурсу на процес формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти**

Компоненти	Змістові характеристики спецкурсу
<p><b>Особистісний</b></p>	<p><i>Ціннісний досвід:</i> ціннісне ставлення до образу мобільного педагога, кар'єрного зростання; поведінка (вияв активності) у ситуаціях вибору; гуманістична спрямованість ставлення до педагогічної професії і до себе.</p> <p><i>Досвід активізації:</i> готовність до професійної мобільності. Визначення</p>

	<p>напрямку вдосконалення професійно важливих якостей. Здатність до презентації власних можливостей у швидко змінних ситуаціях. Вияв вольових якостей у досягненні ситуації успіху.</p> <p><i>Рефлексивний досвід:</i> рефлексія мотивації вибору і ставлення до професії вчителя школи першого ступеня; самооцінка особистісних якостей у відповідності з професійно значущими. Відкритість до змін.</p>
--	---

## Продовження таблиці 4.8.

<p><b>Когнітивний</b></p>	<p><i>Ціннісний досвід:</i> усвідомленість, інтенсивність, стійкість спрямованості щодо досягнення ефективних результатів діяльності, забезпечення гуманістичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії.</p> <p><i>Досвід активізації</i></p> <p>Самопізнання, самовдосконалення у професійному становленні. Розуміння сутності мобільності та її значущості у професії вчителя школи першого ступеня, фаховому становленні педагога.</p>
<p><b>Процесуально-поведінковий</b></p>	<p><i>Рефлексивний досвід</i></p> <p>Уміння знаходити оптимальні виходи із проблемної ситуації; аргументувати</p>

	<p>варіант вибору рішення. Рефлексія власних установок на діалог.</p> <p style="text-align: center;"><i>Досвід активізації</i></p> <p>Готовність до змін. Активне самовиявлення в реальних умовах педагогічної практики та спеціально змодельованих умовах.</p> <p style="text-align: center;"><i>Досвід взаємодії</i></p> <p>Здатність до цілетворення, планування дій, проектування власного професійного розвитку в досягненні професійно значущих компетенцій та розв'язання педагогічних завдань</p>
--	---

Формування мобільності майбутнього педагога на основному етапі його професійної підготовки (бакалаврат-магістріум) у контексті дослідницького задуму передбачало уніфікацію навчально-науково-дослідницької діяльності через виконання різноманітних завдань, що акумулює алгоритми дій та компоненти змістової характеристики досліджуваної якості і тим самим уможливило «програмування» посилення динаміки їх вияву як активного саморозвитку мобільності фахівця.

При цьому ми послугувалися такою алгоритмізацією дій: пропедевтика, самопроекування (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»); саморегулювання (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр»). Розгортання окресленої діяльності в експериментальній моделі процесу формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи відбувалося в руслі означених дій відповідно структурно-компонентного складу досліджуваної особистісно-професійної якості.

Зокрема, при виконанні пошуково-дослідницьких завдань *пропедевтика* передбачала підготовчу роботу щодо вияву студентами професійної

мобільності, ознайомлення з її змістовими характеристиками, структурою, таксономією цілей. *Самопроекування* орієнтувало студентів на вироблення варіантів-результатів професійної мобільності через індивідуалізацію, модифікацію та диференціацію апробованих зразків професійно-педагогічної діяльності, дії за аналогією. *Саморегулювання* націлювало на виявлення магістрантом свого творчого потенціалу, розробку власних програм особистісно-професійного саморозвитку, самоактуалізації, саморегуляції цього процесу.

Зауважимо, система організації навчальних пошуково-дослідницьких завдань передбачала їх розподіл відповідно логіки вищезазначених дій та за компонентами професійної мобільності; супроводжувалася описом послідовного виконання, що уможливило відстеження динаміки якісних зрушень, забезпечення самоконтролю і самооцінки цих змін.

Наведемо приклади цих завдань.

**Пошуково-дослідницькі завдання у контексті пропедевтики (ОКХ «бакалавр»)**, навчальна дисципліна «Основи педагогічної майстерності»):

Так, у межах теми «Професійна мобільність учителя – вимога сучасної освіти» майбутні вчителі початкових класів ознайомлюються з вимогами щодо фахової підготовки сучасного вчителя як динамічної, багатоаспектної проблеми, що має актуальне соціально-педагогічне і наукове значення, зокрема у контексті досягнення якісно нового рівня мобільності та професійно-практичної підготовки спеціалістів, виконуючи завдання, спрямовані на формування компонентів професійної мобільності. Проілюструємо функціональну зорієнтованість виокремлених характеристик та узагальнені алгоритми виконання навчальних пошуково-дослідницьких завдань.

*Особистісний компонент:*

- спрямованість на особистісно-професійне зростання (мотиваційно-ціннісний аспект):

- *аналітичний нарис* (аналіз вимог відомих педагогів до професійної підготовки вчителя початкових класів; вплив їхнього життя як особистісного еталона на систему цінностей, ідеалів та переконань студентів).

Узагальнений алгоритм завдання :

- проаналізуйте вимоги щодо професійно-педагогічної підготовки вчителя початкової школи;
- визначте серед них пріоритетні у контексті сучасних вимог до фахової підготовки педагога;
- схарактеризуйте їх вплив на оптимізацію вашого власного зростання як мобільного вчителя.
- особистісно-професійні якості мобільного вчителя:
  - порівняння-проекування (вивчення життєвого шляху видатних педагогів, визначення найхарактерніших рис їх особистості як потенційного мобільного вчителя, їх вплив на особистість студента, формування індивідуального іміджу).

Узагальнений алгоритм завдання:

- назвіть, у чому полягає значущість виокремленого факту з життя педагога у формуванні професійно мобільного вчителя;
- проаналізуйте вплив конкретного вчинку, особистісної риси на ваше уявлення про особистісно-професійні якості мобільного вчителя та самоуявлення як майбутнього фахівця;
- накресліть напрями формування власного іміджу.

*Когнітивний компонент:*

- формування уявлень щодо суті досліджуваної дефініції (спрямування студентів на дослідження феноменології професійної мобільності педагога за допомогою теоретичного аналізу інформації у довідкових, науково-педагогічних джерелах ).

Узагальнений алгоритм завдання:

- порівняйте визначення терміна «мобільність», «соціальна мобільність», «професійна мобільність особистості» у довідкових джерелах;



- знайдіть означені категорії в інших наукових виданнях (навчальних посібниках, статтях тощо);
- проаналізуйте сутність цих понять за різними науковими виданнями.
- Коментарі висловлювань видатних педагогів (аналіз висловлювань стосовно понять «професійна діяльність», «професійна майстерність», «професіоналізм» учителя початкових класів).

Узагальнений алгоритм завдання:

- розкрийте сутність авторських визначень;
- виокреміть спільні риси та підходи до формулювання понять;
- висловіть і аргументуйте власну позицію щодо кожної із наведених ідей.

*Процесуально - поведінковий компонент:*

- удосконалення вмінь і навичок рефлексії (саморефлексії) (включеність студентів у процеси самопізнання, самоаналізу, осмислення діяльності, спрямованої на саморозвиток як мобільного фахівця початкової освіти).

Узагальнений алгоритм завдання :

- оцініть власні можливості як майбутнього мобільного вчителя;
- окресліть ті якості, які, на вашу думку, позитивно впливають на оптимізацію особистісно-професійної перспективи мобільного фахівця початкової освіти;
- визначте власний особистісно-професійний потенціал.

**Пошуково-дослідницькі завдання у контексті самопроекування (бакалаврат) (Тема «Формування успішної особистості майбутнього педагога», курс «Основи педагогічної майстерності»):**

*Особистісний компонент:*

- самоактуалізована особистість: аналіз провідних ідей (розкриття студентами ключових позицій поняття «самоактуалізована особистість»).

Узагальнений алгоритм завдання:

- підготуйте реферат з теми: «Професійний саморозвиток і самопроекування в системі педагогічної освіти»;

- складіть тези повідомлення «Професійна мобільність як іманентна особистісно-професійна якість учителя школи першого ступеня»;
- упорядкуйте таксономію ключових понять «мотивація досягнення», «цільова активність», «мотивація ефективності» як системостворювального чинника самоактуалізації особистості.
- Напишіть роздум-нарис «Особистісно-професійні перспективи: формування «простору саморозвитку» як мобільного фахівця» (орієнтація студентів на прогнозування напрямів саморозвитку в контексті сучасної освітньої парадигми, накреслення траєкторії самозростання як професійно мобільного вчителя в площині найближчої та віддаленої часової перспективи).

Узагальнений алгоритм завдання :

- назвіть якості, що забезпечують вашу особистісну та професійну ефективність;
- окресліть риси особистості, на розвиток яких ви маєте звернути особливу увагу;
- накресліть перспективи досягнення власного життєвого успіху;
- зацентуйте увагу на заходах оптимального впливу на результативність вашої роботи над собою у зоні найближчої та віддаленої часової перспективи.

*Когнітивний компонент:*

- становлення концептуальних конструктів (орієнтація студентів на систематизацію та узагальнення інформації щодо висвітлення сутності та структури феномена «професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів» у руслі концепції дослідження).

Узагальнений алгоритм завдання :

- конкретизуйте провідні ідеї концепції дослідження;
- визначте доміанти дослідження (актуальність проблеми, методологічна база, теоретичні засади висвітлення проблеми, методичний інструментарій її практичного вирішення);

- обґрунтуйте пріоритетність системної методології як концептуальної домінанти дослідження.
- написання аналітичного есе «Професійно мобільний учитель початкової школи: реальність і перспектива» (дослідження студентами різних аспектів означеної проблеми у методологічному, теоретико-прикладному та прогностичному розрізі).

Узагальнений алгоритм завдання:

- здійсніть аналіз науково-педагогічних джерел з досліджуваної проблеми;
- схарактеризуйте стан проблеми в теорії педагогічної думки;
- спрогнозуйте перспективи її реалізації в найближчому майбутньому.

*Процесуально-поведінковий компонент:*

- накресліть програму дій щодо особистісно-професійного самовдосконалення (студенти прогнозують перелік дій, які актуалізуються у контексті особистісно-професійного зростання майбутнього фахівця початкової освіти).

Узагальнений алгоритм завдання:

- назвіть ваші конкретні дії щодо особистісно-професійного самозростання як мобільного спеціаліста;
- окресліть систему цих дій, їх необхідну комбінаторику;
- спрогнозуйте ймовірну ефективність запрограмованої діяльності;
- рефлексія-самопроєктування (самопрогнозування, визначення перспектив власного самостановлення як професійно мобільного вчителя початкової школи на основі розкриття вже набутих досягнень).

Узагальнений алгоритм завдання:

- конкретизуйте ті аспекти вашої професійно-педагогічної діяльності, які необхідно вдосконалювати;
- визначте стратегії свого самовдосконалення на шляху до професійної мобільності;
- розробіть проєкт власного самотворення як мобільного вчителя.

**Пошуково-дослідницькі завдання у контексті саморегулювання (ОКХ «магістр», спецкурс «Професійна мобільність як підґрунтя самореалізації майбутнього вчителя початкових класів»):**

Змістовий модуль 1 «Теоретичні основи формування професійної мобільності вчителя»:

*Особистісний компонент:*

- напишіть твір-роздум, психолого-педагогічне есе «Моя майбутня кар'єра – професійно мобільний учитель» (магістранти накреслюють пріоритети своєї професійної життєдіяльності, самозростання як професійно мобільного педагога).

Узагальнений алгоритм завдання :

- визначте систему ваших життєвих пріоритетів;
- оберіть з-поміж них найактуальніші щодо ефективного самотворення як акме-спеціаліста, професійно мобільного педагога;
- окресліть мету, що найбільше відповідає вашому ідеалу професійно мобільного вчителя школи першого ступеня.
- розробка програми «Професійна мобільність у площині «програми мінімум» і «програми максимум»» (студенти демонструють власне бачення наближеної та віддаленої перспективи свого особистісно-професійного самозростання, пропонують необхідний інструментарій для забезпечення оптимального режиму означеного процесу).

Узагальнений алгоритм завдання:

- накресліть узагальнену схему вашого саморозвитку, особистісно-професійного зростання протягом життя, відповідно до мети, окресленої у попередньому завданні;
- деталізуйте означені програми;
- конкретизуйте очікувані вами результати тими справами, діями, що мають бути виконані заради їх досягнення.

*Когнітивний компонент:*

- «звіт-аналіз» феномена «професійна мобільність майбутнього вчителя початкової школи» (магістранти проводять інтерструктурний та інтраструктурний аналізи досліджуваного феномена: його сутність у контексті різних наукових підходів, структурно-компонентна характеристика, взаємозв'язок з іншими категоріями, взаємозумовленість і синергетичний вплив на цілісність особистісно-професійного розвитку фахівця).

Узагальнений алгоритм завдання:

- підготуйте звіт щодо висвітлення в наукових джерелах сутності, структури та провідних характеристик досліджуваного феномена;
- визначте коло основних проблем дослідження;
- дайте обгрунтовану оцінку науковим підходам до їх розв'язання;
- спрогнозуйте власні варіанти забезпечення й оптимізації цілісного освітньо-виховного середовища формування феномена «професійна мобільність майбутнього вчителя початкової школи»;
- розробка авторських інноваційних систем для забезпечення неперервності формування досліджуваної особистісно-професійної якості (створення кожним студентом варіанту інноваційних методів, зорієнтованих на реалізацію означеної проблеми у відповідності з концепцією дослідження та обраною науковою парадигмою; обгрунтування педагогічних умов і вимог щодо їх функціонування в освітньому середовищі ВНЗ).

Узагальнений алгоритм завдання:

- визначте сфери професійної підготовки бакалавра педагогічної освіти, що, на вашу думку, потребують оптимізації у контексті формування його як мобільного фахівця;
- розробіть власну модель інноваційних методичних заходів щодо подолання проблем в означеній сфері;
- здійсніть експрес-прогноз її освітньої потужності крізь призму досліджуваної проблеми.

*Процесуально-поведінковий компонент:*

- самодіагностика-рекомендація (самооцінка магістрантами власного ступеня сформованості професійної мобільності в педагогічній діяльності та конструювання системи методичних рекомендацій для бакалаврів з метою активізації їхнього самозростання, перспективного самотворення як мобільного вчителя).

Узагальнений алгоритм завдання:

- оцініть ваші результати особистісно-професійного зростання, наскільки вони наблизили вас до спрогнозованої мети;
- складіть для студентів бакалаврату систему методичних рекомендацій (діагностичні тести, тренінгові вправи) з метою оптимізації їх самозростання як мобільного педагога.

Вищевикладене дозволяє стверджувати, що використання різнопланових навчальних пошуково-дослідницьких завдань забезпечує динамічний розвиток студентів, комплексне формування компонентів їхньої професійної мобільності. При цьому алгоритмізація виконання завдань передбачає рецепцію майбутніми педагогами навчального матеріалу, його осмислення, аргументацію власної позиції, створення нових знань в теоретичному і практичному аспектах, що віддзеркалює якісні зрушення за всіма показниками та ступеневими виявами сформованості означеної особистісно-професійної якості фахівця початкової освіти. Для прикладу наведемо дані, зафіксовані в ході формувального експерименту в експериментальних групах (ЕГ), зокрема Уманського державного педагогічного університету ім.П.Тичини (38 студентів):

відчутна позитивна динаміка активно-пошукового та усвідомлено-діяльнісного ступенів вияву у студентів усіх компонентів професійної мобільності – особистісний та процесуально-поведінковий компонент– на 4,5%, когнітивний – на 4,3%,– (активно-пошуковий ступінь) і відповідно 3,1%, 3,0%, 3,4% (усвідомлено-діяльнісний ступінь);

відсоткове зниження щодо вияву обмежено-пошукового та пасивного ступенів сформованості досліджуваної якості у майбутнього вчителя

початкової школи: особистісний компонент – на 6% , когнітивний компонент – на 6,3% , процесуально-поведінковий – на 6,0% (Додаток М).

Істотним чинником, який забезпечує неперервність, акмеологічність, гуманістичну орієнтацію, функціональне насичення змісту професійно-педагогічної підготовки мобільного фахівця початкової освіти, є науково-дослідницька діяльність студентів. Обґрунтованість авторського підходу щодо функціонального спрямування означеної діяльності зумовлена її специфічними ознаками, що акумулюють системну організацію, об'єктивність, обґрунтованість, доказовість знань, орієнтованість на їх практичне застосування та можливості щодо вироблення нових знань та встановлення об'єктивної істини.

Науково-дослідницька діяльність студентів є невід'ємною складовою навчального процесу ВНЗ, що відіграє вагомую самостійну роль у фаховій підготовці висококваліфікованого, конкурентноспроможного педагога, оскільки з одного боку, відрізняється всіма якостями навчально-пізнавальної роботи (передбачає вивчення певного об'єкта педагогічної дійсності у процесі розв'язання пізнавального завдання, насамперед, проблемного характеру); з іншого боку, носить ознаки творчої діяльності, актуалізує креативні можливості особистості в аспекті вироблення власного «бачення» шляхів розв'язання проблеми [190], адже саме проблемність мобілізує творчий пошук особистості.

Потенційні можливості науково-дослідницької діяльності студентів як чинника позитивного впливу на формуванні їхньої професійної мобільності акумульовані у трьох функціональних площинах :

- *особистісно-результативні функції* (посилення динаміки новоутворень на рівні особистісних якостей) з метою формування мотиваційної цілеспрямованості; орієнтованості на успіх; набуття в собі ознак професійної мобільності особистості (відкритість до змін, здатність до саморозвитку, потреба в самореалізації);

- *діяльнісно-результативні функції* (посилення динаміки новоутворень на рівні характеристики діяльності), спрямовані на вироблення потреби в суб'єкт-суб'єктній взаємодії у процесі професійного становлення; активність самореалізації у професійній діяльності; мобілізацію зусиль на зміну ситуації, творчого пошуку;

- *перспективно-регулятивні функції* (бачення перспективи професійної самореалізації, саморозвитку, самовдосконалення) через самоактуалізацію, поглиблену саморефлексію; сформованість аналітичних, прогностичних, проектних здібностей; коригування процесу власного особистісно-професійного розвитку.

Визначення дидактичної потужності кожної функції в аспекті її оптимального впливу на динаміку формування означеної особистісно-професійної якості майбутнього вчителя початкової школи здійснюється викладачем.

Залучення до системи фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи «ресурсу» науково-дослідницької діяльності, зокрема через індивідуальні навчально-дослідницькі завдання (ІНДЗ) дозволяє активізувати творчий потенціал як фундаментальну якість мобільної особистості, оволодіти методологією пошукової роботи, формує дослідницькі та рефлексивні вміння студентів.

Так, при виконанні ІНДЗ на рівні «бакалаврату» студенти складають проекти навчального, виховного змісту, програми виховання учнів молодшого шкільного віку, вони рефлексують, комплексно інтегруючи знання навчальних дисциплін у напрямку формування індивідуальних траєкторій особистісно-професійного зростання як професійно мобільного фахівця початкової освіти, накопичуючи об'єктивно значущу інформацію теоретичного і прикладного спрямування. Наприклад, з курсу «Методика виховної роботи» ІНДЗ передбачає :

- складання сценарію виховного заходу з теми (модуля) за заданим планом або розробленим студентом самостійно;



- реферування з теми ( модуля ) чи розділу програми;
- підготовку й оформлення папки матеріалів за темою « Виховна робота у початковій школі та в літніх оздоровчих таборах»;
- розробку і захист власної виховної технології;
- складання портрета професійно мобільного педагога-вихователя.

За програмою спецкурсу «Професійна мобільність як підґрунтя самореалізації майбутнього вчителя початкових класів» студентами виконувалися ІНДЗ за трьома рівнями :

- *репродуктивний*, що вимагає від магістранта знань основних понять категоріального апарату спецкурсу та уміння їх застосовувати для виконання елементарних завдань. Наприклад: здійснити аналіз понять «професійна мобільність», «професійна діяльність», «професіоналізація», «професійна активність», «професійна компетентність», «професійна майстерність», «професійна зрілість» ;
- *репродуктивно-творчий*, що потребує самостійного пошуку, аналізу педагогічної літератури з метою її застосування при виконанні певного завдання. Наприклад: виокремити спільні риси та підходи до формулювання вищезазначених понять; провести мікродослідження – довести чи спростувати тезу, що їх сутнісна характеристика зумовлює досконалість професійної підготовки педагога і водночас суттєво доповнює уявлення про «професійну мобільність»;
- *творчо-пошуковий*, який передбачає самостійне розв’язання індивідуальних завдань (переважно творчого характеру, таких, як: тренінги, ділові ігри, інтерактивні технології тощо), розробку тестів, написання рефератів. Наприклад: розробити сценарій проведення ділової гри «З’їзд мобільних педагогів», де учасники гри повинні представити своє бачення професійно мобільних педагогів ХІХ, ХХ і ХХІ століття.

Диференціація цих завдань, їх поступове ускладнення, гнучкий перехід від зовнішньої регуляції наукової роботи до її саморегуляції студентом забезпечують формування професійної мобільності – інтегрованої, іманентно

властивої вчителю початкових класів особистісно-професійної якості. Ми намагалися, щоб для кожного студента участь у науковому пошуці стала усвідомленою потребою.

Встановлено, що науково-дослідницька діяльність студентів на основному етапі їх професійної підготовки відіграє роль провідного чинника, котрий закладає основи особистісно-професійного розвитку майбутнього професійно мобільного вчителя школи першого ступеня як дослідника. Свідченням цього є виконання студентами курсових (ОКХ «бакалавр») і дипломних (ОКХ «спеціаліст», «магістр») робіт, тематика яких у руслі експериментального навчання інтегрує сегменти особистісного, когнітивного та процесуально-поведінкового компонентів професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти. Зокрема, це такі теми, як: «Гуманізація у системі взаємовідносин «учитель-учень»», «Професійна мобільність учителя і стиль педагогічних стосунків», «Система ігрових тренінгів у формуванні професійної мобільності майбутніх учителів школи першого ступеня», «Формування у майбутнього вчителя початкових класів потреби в самоутвердженні», «Самоактуалізована особистість педагога як умова самоактуалізації особистості вихованців», «Самореалізація професійно мобільного вчителя школи першого ступеня у процесі спілкування» тощо.

Зауважимо, завдання дослідно-експериментального характеру, які розв'язуються у процесі виконання курсових і дипломних робіт, вимагають від майбутнього вчителя креативного мислення, творчої діяльності, спрямованої на вироблення нового, соціально апробованого знання. При цьому ознакою творчого мислення студента є результат роботи як внутрішнього (прийняття рішення, визначення гіпотези, формулювання висновків тощо), так і зовнішнього (розробка програми дослідно-експериментальної роботи, методичного інструментарію, проведення моніторингу тощо) характеру, рефлексивний самоаналіз у процесі виконання означених робіт, публічний виступ за матеріалами дипломного (магістерського) дослідження під час попереднього захисту на секційних заняттях щорічних науково-практичних

конференцій, що традиційно проводяться у базових ВНЗ. Наприклад, «Волинь очима молодих науковців: минуле, сучасне, майбутнє» у рамках проведення Днів науки, зокрема у Волинському національному університеті імені Лесі Українки, закладає підвалини перспективного самопроекування, саморегулювання, самоактуалізації студентів у майбутній педагогічній професії, збільшує їхні шанси при вступі в магістратуру (для бакалаврів) і до аспірантури (магістрів).

Таким чином, науковий пошук, до якого долучаються студенти, не лише мобілізує, але й формує впевненість у власних силах, організованість, зібраність, дисциплінованість, відповідальність, водночас, створює умови для роботи за самостійно розробленими алгоритмами. Означені якості є провідними для професійно мобільного педагога, засвідчуючи його особистісно-професійне зростання. Це переконливо доводить, що навчально-науково-дослідницька робота є не тільки чинником позитивного впливу, але й педагогічним ресурсом активізації професійної мобільності, джерелом практико орієнтованого навчання майбутнього вчителя початкових класів.

У процесі формувального експерименту як засіб активізації професійної мобільності студентів і водночас збагачення досвіду їх творчої педагогічної діяльності ми використовували проектні технології (метод проектів), доцільність застосування яких зумовлена спонукою студентів виявляти здатність

- до осмислення професійно-педагогічної діяльності з позицій ціннісного підходу;
- до цілепокладання, орієнтованого на значущі результати;
- до саморганізації і самоосвіти;
- до синтезування, інтеграції й узагальнення інформації з різних джерел;
- бачити проблему, робити вибір та приймати рішення.

Зауважимо, долучення до системи фахової підготовки студентів «ресурсу» творчості дозволяє активізувати творчий потенціал як фундаментальну якість особистості і через нього комплексно і послідовно здійснювати досліджуваний

процес, створюючи простір для вільного самовираження особистості, становлення індивідуальних схильностей та інтересів майбутніх учителів початкових класів. Саме проектне навчання заохочує та посилює усвідомлене навчання студентів, розширює сферу суб'єктності у процесі самовизначення, творчості й конкретної участі щодо самостійного конструювання своїх знань, розвитку критичного і творчого мислення. Студенти при виконанні проектів освоюють алгоритм творчої діяльності, вчаться самостійно шукати й аналізувати інформацію, інтегрувати й застосовувати отримані раніше і набуті нові знання й уміння. Творче навчання сприяє вихованню та розвитку всіх суб'єктів навчального процесу.

Проектна діяльність в умовах системно-інтегративної організації навчального процесу у ВНЗ здійснювалася нами «по спіралі», кожен «виток» якої складався з декількох взаємопов'язаних складових: пошукового, конструкторського, технологічного й аналітичного. Таким чином при проектуванні студенти набували досвіду творчості: використання знань для розв'язання неординарних завдань за наявності дефіциту даних, відсутності еталону вирішення, комбінування і модернізації відомих рішень для досягнення нового результату, що диктується змінними зовнішніми умовами.

Викладені теоретичні підходи щодо організації творчої діяльності студентів були трансформовані нами у змодельовану систему формування професійно мобільного вчителя початкової школи у базових ВНЗ, що містить компоненти традиційної репродуктивної та інноваційної діяльності студентів. Зокрема, традиційна репродуктивна складова ретранслювалася у теоретичному і практичному навчанні студентів контрольних груп у формі лекційних, практичних занять за робочими програмами, затвердженими у встановленому порядку. Включення студентів експериментальних груп у процес творчої практичної діяльності розпочиналося з відповідної пропедевтичної підготовки, визначення тематики і створення умов виконання творчих робіт: науково-методичне забезпечення проектної діяльності студентів, організація змін у навчальному процесі, матеріально-технічне

забезпечення навчальної творчої діяльності, активна науково-пошукова робота студентів і викладачів.

У дослідно-експериментальній роботі віддавалася перевага передусім творчим міні-проектам, що передбачають розв'язання професійної проблеми в межах конкретного заняття, наприклад: «Як спроектувати творче навчальне середовище на уроці в початковій школі» (курс «Педагогічні технології у початковій школі», тема «Теоретичні основи моделювання уроку в початковій школі» ).

Розробка проекту кожним студентом передбачала їх послідовні, поетапні дії під керівництвом викладача:

1 етап: « Занурення » у проблему (вибір та усвідомлення проблеми).

2 етап: Збір і обробка інформації.

3 етап: Розробка власного варіанту розв'язання проблеми: актуальність і важливість означеної проблеми, аналіз різноманітної інформації, програма дій, розробка варіанту реалізації своєї програми).

4 етап: Реалізація плану дій (проекту), аргументація власної особистісно-професійної позиції.

5 етап: Підготовка до захисту проекту (поділ на підгрупи): розробка презентації, оформлення портфолію, підготовка стендового захисту тощо.

6 етап: Презентація проекту.

7 етап: Рефлексія (самоаналіз та самооцінка виконаної роботи, свої враження).

Означена технологія характеризується високою комунікативністю, передбачає вираження студентами власних думок, почуттів, активне включення у реальну професійно-педагогічну діяльність, прийняття особистої відповідальності в ситуаціях вибору тощо, що дозволяє розглядати її також як додатковий інструментарій створення «ситуацій успіху» у навчанні студентів. Зауважимо, використання проектного завдання можливе на різних етапах вивчення предметної теми чи елективного курсу, а саме: на початку – як спосіб створення проблемної ситуації; на етапі застосування вивченого теоретичного

матеріалу при розв'язанні практичних завдань (вправи-тренінги); як творча робота, що зараховується в особисте портфоліо для накопичувальної рейтингової оцінки.

Мета проектування вважалася досягнутою, коли у процесі експертного оцінювання в експериментальних групах фіксувалося динамічне зростання таких показників діяльності студентів: *інформаційна забезпеченість* (тезаурус, уявлення, розуміння); *функціональна грамотність* (сприйняття установок і пояснень, письмових текстів, уміння формулювати конструктивні питання тощо); *інтелектуальна підготовленість* (здатність вербалізувати технологічно-педагогічні операції, уміння користуватися джерельною базою для раціонального планування власної діяльності в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії); *емоційно-вольова підготовленість* (прагнення виконувати поставлені навчальні завдання на високому рівні якості, толерантне ставлення до зауважень, побажань та порад, успішне подолання психологічних і пізнавальних бар'єрів тощо).

Означені показники акумулюють сформованість ознак когнітивного та процесуально-поведінкового компонентів професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи. Зокрема, в експериментальних групах Бердянського державного педагогічного університету (44 студента) на проміжному етапі формувального експерименту зафіксовані такі результати: позитивна динаміка у виявах активно-пошукового та усвідомлено-діяльнісного ступенів вищезазначених компонентів – 13,3% – 8,3% (когнітивний компонент), 13,4% – 8,7% (процесуально-поведінковий компонент) і відповідно відсоткове зниження щодо виявів обмежено-пошукового та пасивного ступенів – на 6,5% – 1,5% ( Додаток М).

І що найголовніше, метод проектування сприяв виникненню такої взаємодії студентів між собою та викладачем, за якої не тільки досягається запланований результат, але й відбувається розвиток внутрішнього світу майбутнього вчителя, що відбивається у їхніх думках і почуттях, у глибині

вольових зусиль особистості. Атмосфера творчості створюється при цьому шляхом виконання своєрідних «законів»:

\* «гуманності»: сприймати не тільки себе, але й інших як особистість (Я = Я );

\* «саморозвитку»: прагнути до постійного самовдосконалення (я = Я );

\* «діалогічності та співдружності» (я поруч із іншими і ми разом вирішуємо всі проблеми ).

За такого підходу творча педагогічна діяльність розглядається нами також як педагогічний ресурс щодо технологічного забезпечення активізації професійної мобільності студентів в освітньому процесі ВНЗ, що виявляється, насамперед, у таких технологічних прийомах, як: «Портфоліо (портфель) досягнень» тощо.

У контексті наступності бакалаврату й магістратури при вивченні, наприклад, таких навчальних дисциплін, як «Методика виховної роботи», «Педагогіка початкової школи», «Основи педагогічної майстерності» («бакалавр»), «Інтерактивні технології навчання», «Методика викладання педагогіки», «Професійно-педагогічний тренінг» («магістр») пропонували студентам експериментальних груп підготувати «Портфоліо (Портфель своїх досягнень)». У широкому значенні портфоліо – це спосіб фіксування, накопичення й оцінки індивідуальних творчих досягнень студента. Поширена думка [144], що він належить до аутентичних індивідуалізованих оцінок та орієнтований на процес не тільки оцінювання, але й самооцінювання, оскільки надає допомогу майбутнім учителям у розвитку їхніх здібностей аналізувати власну діяльність, зіставляти її із загальноприйнятими стандартами і на основі цього самовдосконалюватися, тобто вибудовувати траєкторію власного професійного саморозвитку. У нашій інтерпретації – це своєрідне досье (справа), комплект документів, самостійних робіт студента, що розробляється спільно з викладачем та передбачає: індивідуальні завдання студенту щодо відбору матеріалу; параметри і критерії їх оцінки; анкети для експертизи після презентації зібраних матеріалів з метою об'єктивного оцінювання

представленого, що дозволяє відслідкувати творче особистісно-професійне зростання майбутнього вчителя.

Портфоліо розглядається як сукупність індивідуальних навчальних досягнень студента за педагогічної підтримки педагога. Перш ніж розпочати збирання портфоліо, а у подальшому й практично його використовувати, залучали студентів до визначення мети цієї роботи, технології її реалізації у контексті професійного самовизначення, самовдосконалення, формування успішної, мобільної особистості майбутнього вчителя початкових класів.

Означена технологія «спрацьовує» таким чином: студент за власним вибором чи завданням викладача відбирав у своє «досьє» матеріали, виконані ним самостійно на практичному занятті (контрольні роботи, тести), навчально-дослідницькій роботі (проекти, реферати, доповіді тощо). Відбір здійснювався або за одним навчальним предметом, або за різними протягом навчального року (семестру) чи протягом усіх 4-5-ти років навчання (наприклад, це можуть бути творчі письмові роботи чи проекти). Головне у цій роботі – самооцінка студента, причому як роздуми, аргументації своєї позиції, її обґрунтування.

Акцентуємо, що портфоліо як освітній продукт і своєрідна технологія контролю результату підготовки фахівця значною мірою націлене на виявлення таких показників: об'єктивно наявного рівня володіння вміннями та навичками, труднощів щодо засвоєння навчального матеріалу, мотивів учіння, пізнавальних інтересів, рівня розумової діяльності, критичного ставлення до навчальної діяльності тощо. Але найголовніше – це сприяє «опредмеченню» поінформованості в галузі самоорганізації та самооцінки, тобто вміння аналізувати, узагальнювати, систематизувати, де «внутрішнім механізмом» аутентичного оцінювання є рефлексія власної освітньої траєкторії, навчальної діяльності, академічних та особистісних досягнень студента. Зауважимо, в ході рефлексії відбувається подвійне, ніби дзеркальне, взаємовідображення студентами один одного (я – у власних очах, я – в очах іншого), результатом чого стає розуміння кожним того, ким він є насправді. При цьому майбутній



учитель має знайти відповіді на такі питання: що я думаю про свою майбутню професійну діяльність?; що я думаю про дітей, як я їх сприймаю?; мої індивідуальні особливості (особистісні, емоційні, когнітивні), як вони проявляються у діяльності; як я сприймаю себе у професії тощо.

Із таких позицій цілком правомірно розглядати портфоліо альтернативним способом щодо традиційних форм оцінювання, що дозволяє вирішити такі завдання :

- відстежити динаміку особистісно-професійного становлення кожного студента;
- об'єктивно схарактеризувати його готовність до вияву мобільності у професійно-педагогічній діяльності;
- забезпечити формування у майбутнього вчителя школи першого ступеня вмінь самопроекування професійного становлення на основі адекватного сприйняття й оцінки своїх достоїнств і недоліків;
- надати кваліфіковану допомогу у виборі напрямків саморозвитку, активізації особистісних сил і здібностей студента, вибудові власної траєкторії досягнення мети – формування професійно мобільного вчителя школи першого ступеня;
- оцінити індивідуальні освітні, професійні та особистісні досягнення студента.

За програмою експериментального навчання, трансформуючи запропонований Н.Зеленко та А.Могилевською [144] структурований підхід щодо змісту портфоліо студента педагогічного ВНЗ, на завершення вивчення спецкурсу «Професійна мобільність як підґрунтя самореалізації майбутнього вчителя початкових класів» була розроблена і апробована в експериментальних групах базових навчальних закладів блокова структура його побудови. Ми виходили з того, що кожен блок портфоліо характеризує певний аспект сформованості професійної мобільності майбутнього вчителя школи першого ступеня:

1 блок – «*Особистісне зростання*» - передбачає динаміку особистісно-позиційної спрямованості, професійно значущих якостей особистості, якісних особистісних перетворень, відкритості до змін, свободи вибору, потреби в самореалізації;

2 блок – «*Лізнавальна перспектива*» - характеризує якість навчальної діяльності, ступінь сформованості професійних знань, умінь мобільного фахівця; оволодіння інноваційними технологіями;

3 блок – «*Саморефлексія і самокорекція*» - враховує сформованість здатності до самоаналізу, самопізнання, постановки нових цілей; орієнтує на саморозвиток, самовдосконалення.

За такого підходу видається за можливе оцінити ступінь індивідуальних досягнень магістранта за кожним із виокремлених блоків, що засвідчує сформованість визначених компонентів його професійної мобільності (Див. таблицю 4.9).

Таблиця 4.9

**Портфоліо майбутнього професійно мобільного фахівця початкової освіти: параметри оцінювання індивідуальних досягнень магістранта**

№ з / п	Блоки	Шкала оцінювання ступенів сформованості професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти			
		Пасивний (1 – 2 бали)	Обмежено-пошуковий (3-4 бали)	Активно-пошуковий (5-7 балів)	Усвідомлено-діяльнісний (8-10 балів)
1	« <i>Особистісне зростання</i> »	Відсутність змін у системі ціннісних орієнтацій вчителя	Зміна акцентів у системі ціннісних орієнтацій	Сформованість позиції самовираження, прагнення бути успішним фахівцем	Гнучке і динамічне управління власним потенціалом, усталене прагнення бути

					успішним
2	<i>«Пізнавальна перспектива»</i>	Фахові знання фрагментарні, відсутність прагнення до набуття власної професійної ідентичності	Фахові знання здебільшого фрагментарні	Прагнення до набуття власної професійної ідентичності	Здатність самостійно окреслювати проблему, широкий кругозір, пізнавальна активність

## Продовження таблиці 4.9

3	<i>«Саморефлексія і самокорекція»</i>	Несформованість рефлексивної позиції	Епізодичний вияв рефлексивної позиції самовираження у професії	Активне самовиявлення в реальних умовах педагогічної практики	Стійкість, інтенсивність мотивації досягнення, сформованість рефлексивної позиції творчого самовираження
---	---------------------------------------	--------------------------------------	--	---	--

У ході підсумкової атестації через портфоліо студенти демонструють наступні очікувані результати :

- оволодіння теоретичними основами професійної мобільності вчителя;
- усвідомлення особистісного професійного потенціалу і можливість реалізації особистісних ресурсів;
- здатність до співробітництва, суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі розв'язання професійних завдань;
- уміння відбирати й застосовувати сучасні методи діагностики, самодіагностики особистісно-професійного розвитку, виявляти чинники, що стимулюють або гальмують професійну мобільність (розвиток, саморозвиток) та аналізувати отримані результати;
- здатність проектувати процес власного особистісно-професійного розвитку, розробляти програму саморозвитку професійної мобільності.

Принагідно зазначимо, що для студентів випускних курсів портфоліо поглиблює уявлення про майбутнього спеціаліста, визначає його освітній рейтинг при підведенні підсумків навчальної, науково-дослідної діяльності, при працевлаштуванні, а для магістрів – отримання рекомендації щодо вступу до аспірантури.

Результати дослідження, виконаного в межах портфоліо, репрезентуються у змісті курсових, дипломних (магістерських) робіт, оскільки накопичені матеріали підтверджують дидактичну потужність розробленої майбутнім учителем початкових класів оптимальної системи педагогічних заходів, аргументацію його власної професійної позиції.

Таким чином, у процесі формувального експерименту виявлено, що, навчально-науково-дослідницька діяльність студентів, детермінована впровадженням системно-інтегративної професійно-педагогічної підготовки в розрізі наступності основного етапу (бакалаврат) та етапу науково-педагогічного вдосконалення й фахового саморозвитку (магістріум), активізує випереджувальний особистісно-професійний розвиток, самореалізацію студентів, формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів через репрезентацію сукупності таких умов:

актуалізація інтерактивних, проектно-діяльнісних форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, зорієнтованих на реалізацію поліфункціональності вчителя школи першого ступеня, де домінантою є дитиноцентризм із урахуванням вікової специфіки особистості молодшого школяра;

стимулювання рефлексивно-вольових механізмів педагогічного спілкування в підсистемах «студент-студент», «викладач-студент», «студент-молодший школяр», де системостворювальною є мобільність суб'єкта навчально-професійної діяльності,

та чинників позитивного впливу – суб'єкт-суб'єктна взаємодія, навчально-науково-дослідницька діяльність студентів.

Водночас відкриваються перспективи щодо самоефективності майбутнього вчителя школи першого ступеня в інтенсивній самоосвітній діяльності студентів, педагогічному сприянню означеному процесу.

#### **4.4. Педагогічне сприяння самоосвітній діяльності майбутнього вчителя школи першого ступеня: шляхи і засоби**

У контексті дослідження самоосвіта розглядається як чинник позитивного впливу на формування професійної мобільності майбутнього вчителя школи першого ступеня, такий вид діяльності, соціально-педагогічною функцією якого є самореалізація особистості. Це відкритий, цілісний і водночас найбільш складний вид освітньої діяльності, оскільки пов'язаний із процедурами саморефлексії, самооцінки, самоідентифікації, із виробленням умінь та навичок самостійно набувати актуальні знання й трансформувати їх у практичну діяльність.

У світлі реформаційних процесів у вітчизняній освіті, з урахуванням загальних напрямів Болонського процесу, правомірно визначати динамічно зростаючу роль самоосвіти як важливої передумови розвитку особистості, її професійного і життєвого успіху, а також провідного завдання фахової підготовки мобільних педагогів, зокрема школи першого ступеня. Як бачимо,

самоосвіта є багатоаспектною проблемою, тому вважаємо за доцільне зупинитися докладніше на змістовій характеристиці означеного феномена.

Довідкові джерела [301] трактують самоосвіту як цілеспрямовану пізнавальну діяльність, керовану самою особистістю; як набуття систематизованих знань у будь-якій галузі науки, техніки, культури тощо; як один із засобів самовиховання; складову неперервної освіти.

У психолого-педагогічній літературі [38, 127, 128, 141, 223, 250, 303, 344] проблема самоосвіти розкривається у таких аспектах :

- як напрям самовиховання (В.Бондаревський, Б.Райський та ін.), удосконалення своєї особистості за допомогою самостійної та науково-дослідницької діяльності (О.Кочетов);
- як цілеспрямована пізнавальна діяльність (Н.Іванова, Л.Ковтун та ін.), що характеризує високий ступінь саморегуляції (Н.Косенко);
- як засіб засвоєння соціального досвіду (Т.Ільїна, Г.Серіков та ін.), саморозвитку творчої особистості (Л.Рувінський);
- як форма отримання і поглиблення знань (Г.Бичкова, О.Лебедева);
- як стрижень, що зумовлює цілісність системи освіти (С.Орлов);
- як цілезумовлена самою особистістю систематична пізнавальна діяльність з метою розвитку освіченості (А.Громцева).

Аналіз і узагальнення наявних наукових позицій, а також опора на власний досвід, дає можливість розглядати самоосвітню діяльність майбутнього вчителя школи першого ступеня як активну, саморегульовану, особистісно та професійно значущу пізнавальну діяльність, спрямовану на сприяння студентам у засвоєнні соціально-педагогічного досвіду з метою самовдосконалення, саморозвитку і самореалізації в контексті формування їх професійної мобільності. Акцентуємо увагу на понятті «сприяння» як ключовому, що, на нашу думку, акумулює функціонально-процесуальні можливості педагогічного забезпечення самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя школи першого ступеня.

Звернення до етимології терміна «сприяння» дозволяє стверджувати, що у ньому закладений внутрішній глибинний зміст, оскільки сприяти значить «позитивно впливати на що-небудь; взаємодіяти; створювати відповідні умови для здійснення, виконання чого-небудь; створювати, викликати бажання виконувати яку-небудь дію» [287, с.397 – 398].

Врахування вищевикладених позицій як вихідних дозволяє визначити смислову конструкцію, що розкриває сутність поняття «сприяння» з виокремленням відповідно двох аспектів: 1) сприяння як вплив на суб'єкта діяльності щодо надання допомоги і підтримки у здійсненні самоосвітньої діяльності та досягненні поставлених цілей; 2) сприяння як суб'єкт-суб'єктна взаємодія щодо отримання позитивних результатів.

Крізь призму домінуючого системно-інтегративного підходу виокремлено комплекс педагогічних позицій ефективного сприяння самоосвітній діяльності майбутнього вчителя початкової школи на етапі формувального експерименту:

- розвиток позитивної мотивації студентів щодо особистісно-професійно орієнтованої самоосвітньої діяльності, спрямованої на спричинення особистісних цінностей та смислів професії й життя, що стимулює вибірковість і активність майбутнього мобільного фахівця;
- самоосвітня діяльність має концептуальне обґрунтування, здійснюється як неперервний процес; забезпечення наступності аудиторної й позааудиторної діяльності через їх взаємодоповнення і взаємопроникнення;
- використання потенціалу змісту самоосвітньої діяльності для розширення професійного діапазону, реалізації ціннісно-смислових та діяльнісно-рефлексивних механізмів особистісно-професійного росту майбутнього педагога.

Реалізація *першої позиції* націлювала нас стимулювати спонукання, вибірковість і активність студентів як суб'єктів самоосвітньої діяльності. Дієвими механізмами розвитку мотивації при цьому були визначені: *самоактуалізація* (прагнення майбутніх учителів виявити й реалізувати особистісний потенціал); *стимулювання самовиховання* (чітке усвідомлення

цілей позааудиторної діяльності, наявність установки на самовдосконалення); *самоосвіта* (цілеспрямована, особистісно регульована позааудиторна діяльність студентів за пізнавальними та професійними інтересами). Для цього у процесі експериментальної роботи моделювалися педагогічні ситуації, створювалися «ситуації успіху» (п.4.2), розвивальне освітнє середовище міжособистісних (спільна діяльність), технологічних (навчально-науково-дослідницька діяльність, творча педагогічна діяльність, проектне навчання) та оцінювальних (рефлексія, самооцінка) суб'єкт-суб'єктних відносин (п.4.3).

*Друга позиція* втілювалася внаслідок розширення меж освітнього простору формування означеної особистісно-професійної якості в контексті неперервної освіти: використання можливостей освітнього середовища для пізнання специфіки професійної мобільності й самопізнання майбутньої професії, збагачення досвіду самореалізації у процесі самоосвітньої діяльності. Це дозволяло інтегрувати загальні, спеціальні і міжпредметні знання, удосконалювати професійно значущі якості студентів, розвивати їх досвід самостійного проектування власної життєдіяльності.

*Третя позиція* передбачала стимулювання дослідницької ініціативи студентів. При цьому пошуковий характер самоосвітньої діяльності студентів формувався в умовах вільного вибору проектних технологій із поступовим переходом до міждисциплінарних досліджень. Мотивація діяльності забезпечувалася за допомогою створення «ситуацій успіху», використання життєвого досвіду, практичного застосування отриманої інформації тощо.

Доведено, що основним механізмом реалізації сприяння самоосвітній діяльності студентів була спільна аналітична діяльність викладача і студента під час індивідуальної консультації, спрямованої на з'ясування передусім основ пізнавальної діяльності майбутнього вчителя початкових класів (ціннісні, цільові, операційні дії тощо), які вибудовувалися як супровід їх індивідуальних освітніх проектів. До того ж розвиток у студентів готовності до самоосвітньої діяльності відбувався також внаслідок спільної діяльності мікрогруп. Саме інтерактивна взаємодія у мікрогрупах підвищує пізнавальні



можливості кожного її члена, оскільки створює ситуацію «демонстрування» студенту невідповідності його актуальних можливостей і необхідного рівня самоосвітньої діяльності. Тим самим стає можливим перехід із зони актуальних можливостей у зону найближчих можливостей, спочатку як зовнішня дія, а у подальшому – у кожного студента вже автономно як поетапна реалізація самоосвіти: від постановки мети до визначення й усвідомлення особистісних смислів її результатів.

У цілому самоосвітня діяльність студентів спрямовувалася на їх особистісно-професійний розвиток як мобільних фахівців початкової освіти, а саме як: суб'єктів культури (загальна культура, духовність, толерантність, інтелігентність); суб'єктів життя (розвиток індивідуальних якостей: адаптивності, життєтворчості, самостійності); суб'єктів професійної діяльності (професійна мобільність, компетентність, творче ставлення до справи, відповідальність).

Для цього в базових ВНЗ у межах експериментального навчання студенти розробляли програми самоосвітньої діяльності (індивідуальні програми особистісно-професійного зростання), зміст якої подається у таблиці 4.9.

Таблиця 4.9

**Індивідуальна програма особистісно-професійного зростання  
майбутнього вчителя школи першого ступеня як мобільного фахівця**

№ з/п	Компоненти особистісно-професійного зростання	Зміст діяльності
1.	<b>Особистісний компонент</b>	Самодіагностика цінностей професійної діяльності і особистісного саморозвитку (самооцінка, рейтинг); освоєння гуманістичних цінностей; актуалізація потреби в особистісно-професійному саморозвитку. Позитивне сприйняття себе як

		вчителя; поглиблене вивчення психолого-педагогічної літератури щодо саморозвитку; тренінги саморегуляції.
2.	<b>Когнітивний компонент</b>	Оволодіння знаннями й уміннями педагогічної діяльності професійно мобільного вчителя початкових класів та особистісного саморозвитку (вивчення спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін); участь у науково-дослідницькій діяльності.
3.	<b>Процесуально-поведінковий компонент</b>	Оволодіння технологіями діалогового спілкування; вибір змісту й способів саморозвитку у сфері педагогічної діяльності та міжособистісних стосунків; виконання творчих проєктів. Аналіз ситуацій самореалізації, діагностика особистісно-професійного становлення.

За своїм змістом індивідуальні освітні програми особистісно-професійного зростання включали чотири види самоосвітньої діяльності студентів: загальнокультурна самоосвіта; педагогічна самоосвіта; перспективна професійна самоосвіта; актуальна педагогічна самоосвіта.

*Загальнокультурна самоосвіта* – самостійна пізнавальна діяльність, частина життя студента, що не потребує спеціальної організації і планування: читання художньої літератури й періодичних видань, дитячої літератури, перегляд телепередач, відвідування лекторіїв тощо.

*Педагогічна самоосвіта* – вивчення сучасної психолого-педагогічної літератури; систематизація інноваційних педагогічних ідей та технологій; створення власної бібліотеки; накопичення і класифікація різноманітних матеріалів для використання у навчальній діяльності.

*Перспективна професійна самоосвіта* – робота студента над певною предметною, психолого-педагогічною чи методичною проблемою тривалого

терміну виконання: написання рефератів, курсових та дипломних (магістерських) робіт.

*Актуальна педагогічна самоосвіта* – робота над окремими, найбільш суттєвими, але частковими труднощами у навчальній діяльності студентів. Щодо формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи за своєю суттю це методологічна професійна самоосвіта, змістом якої є засвоєння умінь цілепокладання, визначення провідних принципів, відбір і перебудова змісту, моделювання й конструювання умов і засобів, що формують та розвивають особистісні структури. Саме у процесі методологічного пошуку формується суб'єктність майбутнього педагога.

Зауважимо, кожний компонент самоосвіти майбутнього вчителя може знаходитися на різних ступенях сформованості, внаслідок чого вся самоосвітня діяльність розглядається як багаторівневе утворення. Педагогічне сприяння самоосвітній діяльності відповідно з логікою дослідження в контексті експериментальної моделі формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти (діяльнісно-продуктивний і контрольно-коригувальний етапи) передбачало такі послідовні дії: проектування, реформування, рефлексія і коригування.

Метою *проектування* було конструювання навчальної інформації. Для цього здійснена корекція робочих програм навчальних дисциплін – «педагогічного ресурсу» формування професійної мобільності майбутнього вчителя школи першого ступеня (п.4.1), спрямована на деталізацію самостійної та навчально-дослідницької діяльності студентів у руслі досліджуваного процесу; створені навчально-методичні матеріали [335, 337], що сприяли організації продуктивної самостійної діяльності майбутніх учителів початкових класів.

*Реформування* спрямовувалося на впровадження елементів інноваційних технологій у планування і здійснення самоосвітньої діяльності студентів (інтерактивні, проектні технології, портфоліо), які допомагали студентам повірити в себе, у свої сили й прагнення до самостійної діяльності, розвивати

логіку роздумів, доказовість думки, самостійність мислення, оволодівати навиками самоосвіти. При цьому через навчально-пізнавальну взаємодію у підсистемах «викладач-студент», «студент-студент» забезпечувалося педагогічне сприяння самоосвітній діяльності майбутнього вчителя, що базувалося на суб'єкт-суб'єктності з урахуванням: орієнтування на проєктований рівень творчого мислення студентів; сутнісних особистісно-професійних якостей і природодоцільності учасників освітнього процесу (студентоцентризм).

*Рефлексія і коректування* передбачали самооцінку, самоконтроль, взаємоконтроль щодо впливу самоосвітньої діяльності на формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи й подальшу корекцію (надання допомоги у подоланні труднощів та виправленні помилок), що засвідчувало якісні зрушення у сформованості рефлексивних механізмів процесуально-поведінкового компоненту означеної особистісно-професійної якості. Рефлексивний контроль – це контроль у рівноправному діалозі, як обмін думками між студентом та викладачем, що фактично поєднує переваги контролю за процесом і контролю за результатом та долає їх обмеженість.

Проміжний моніторинг, проведений в експериментальних групах усіх базових ВНЗ, засвідчив результативність означених дій як акумулятивних щодо попередньо проведеної роботи. Виявлено динамічні зміни у сформованості компонентів професійної мобільності як іманентно властивої вчителю початкових класів особистісно-професійної якості та їх ступеневих виявів: відсоткове збільшення кількості студентів із активно-пошуковим та усвідомлено-діяльним ступенем і відповідно зменшення за показниками обмежено-пошукового та пасивного ступеня сформованості особистісного та когнітивного компонентів. Наприклад, у Волинському національному університеті імені Лесі Українки у порівнянні з констатувальним зрізом встановлено зростання на 4,9% активно-пошукового та 2,7% усвідомлено-діяльного ступенів вияву особистісного компонента професійної мобільності; щодо когнітивного компонента відповідно – на 4,7% і 3,1%. В

інших базових ВНЗ маємо також позитивну динаміку, а саме відповідно: Уманському державному педагогічному університеті ім. П.Тичини – на 4,5% (активно-пошуковий ступінь), на 3,1% і 3,0% (усвідомлено-діяльнісний ступінь); Бердянському державному педагогічному університеті – на 4,9% і 5,% (активно-пошуковий ступінь), на 3,2% і 3,0% (усвідомлено-діяльнісний ступінь); Криворізькому державному педагогічному університеті – на 4,4% і 4,5% (активно-пошуковий ступінь), на 3,0% і 3,1% (усвідомлено-діяльнісний ступінь).

Моніторингові дані проміжного етапу щодо сформованості процесуально-поведінкового компонента також засвідчили позитивну динаміку у базових ВНЗ, зокрема: у Волинському національному університеті імені Лесі Українки у порівнянні з констатувальним зрізом зафіксовано зростання на 5,3% активно-пошукового та 2,7% усвідомлено-діялісного ступенів його сформованості; в Уманському державному педагогічному університеті ім. П.Тичини – на 4,5% (активно-пошуковий ступінь) та 3,4% (усвідомлено-діялісний ступінь); Бердянському державному педагогічному університеті – на 4,7% (активно-пошуковий ступінь) та 3,1% (усвідомлено-діялісний ступінь); Криворізькому державному педагогічному університеті – на 4,4% (активно-пошуковий ступінь) та 3,2% (усвідомлено-діялісний ступінь) (Додаток М).

Таким чином, побудований на основі індивідуальних програм особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя початкової школи процес самоосвітньої діяльності набував для студента значущого характеру, ставав більш мотивованим, носив корекційний характер щодо зміни себе, постійного самовдосконалення.

**4.5. Динаміка сформованості професійної мобільності студентів: порівняльна ефективність традиційного та експериментального підходів**

На завершальному (контрольно-коригувальному) етапі дослідження доводилася результативність експериментальної моделі формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів, що відображає динаміку якісних змін у цьому процесі під час фахової підготовки спеціаліста у ВНЗ.

Використання моделювання дозволило виявити закономірні зв'язки цілей, змісту і методів організації навчання в межах кожного етапу (основного «бакалаврат» - науково-педагогічного вдосконалення та фахового саморозвитку (магістріум)) процесу професійної підготовки вчителя школи першого ступеня, відслідкувати результати формування його професійної мобільності. Відтак, було запроваджено моніторинг, у процесі якого відстежувався ступінь сформованості особистісного, когнітивного та процесуально-поведінкового компонентів як складових організаційно-змістового блоку спроектованої експериментальної моделі.

Зауважимо, системність моніторингових досліджень у процесі експериментального навчання реалізується через цілісність теоретичних засад та поетапність управління, де перша компонента зумовлює єдність мети моніторингу й використання широкого спектру наукових підходів, принципів, які дають змогу різнобічно оцінити об'єкт (професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів) і предмет дослідження (формування професійної мобільності педагога школи першого ступеня у процесі ступеневої підготовки), з'ясувати інформаційні потреби, визначити адекватні методи та засоби збирання й оцінювання отриманих даних. Друга ж компонента дозволяє змоделювати хід моніторингу, забезпечити наскрізний процес формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти, що охоплює позитивно-мотиваційний, пізнавально-операційний, діяльнісно-продуктивний, контрольно-коригувальний етапи.

Відтак, було запроваджено:

- вхідний моніторинг, де з'ясовувався початковий («стартовий») ступінь сформованості кожного з компонентів професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів (констатувальний зріз);

- поточний (формувальний), який здійснювався з метою перевірки ефективності системи експериментального навчання на всіх її етапах;

- підсумковий моніторинг, що проводився після формувального експерименту й спрямовувався на встановлення позитивної динаміки за всіма показниками ступенів сформованості професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти.

У контексті вищезазначеного потребують уточнення цілі моніторингу процесу формування досліджуваного феномена, а саме: стратегічна, тактична і оперативна.

У дослідженні *стратегічною метою* є оцінка динаміки процесу формування професійної мобільності педагога у вищій школі в логіці підсистеми «бакалавр-магістр». Зауважимо, якість освіти є соціальною категорією, що визначає стан і результативність освітніх процесів у суспільстві, їх відповідність потребам та очікуванням суспільства у розвитку та формуванні якостей особистості (громадянських, моральних, професійних). Вона визначається сукупністю показників, які забезпечують розвиток компетенції тих, хто навчається (В.Кальней, С.Шишов). Якість освіти, за визначенням А.Субето, М.Поташника, є співвідношенням цілі та результату, мірою досягнення цілей, де цілі (результати) задані операціонально [323; 413].

*Тактична мета* передбачала діагностику стану й результатів сформованості професійної мобільності майбутнього вчителя у контексті його неперервної підготовки; обґрунтування педагогічних умов оптимальної організації, активізації та забезпечення позитивної динаміки процесу формування досліджуваної особистісно-професійної якості. У руслі означеної мети нами здійснена підготовча робота щодо дидактико-методичного забезпечення експериментального навчання студентів, розробки програми моніторингу, діагностичного інструментарію для його реалізації та критеріїв

оцінювання компонентів сформованості професійної мобільності майбутнього вчителя.

*Оперативні цілі* розглядаються як збирання об'єктивної інформації про результати формування мобільності майбутнього педагога в їх динаміці; обробка, узагальнення та аналіз достовірності зібраної інформації через використання комплексу взаємодоповнювальних методів і методик, проведення математичної інтерпретації отриманих даних.

Рівень сформованості кожного із компонентів досліджуваного процесу на усіх стадіях впровадження моніторингу відстежувався комплексом діагностувальних методів і методик (див. 2.2) опитування, головною вимогою до яких була їх валідність. Про напрями моніторингу процесу формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти на різних етапах експериментального навчання свідчить таблично поданий матеріал (Таблиця 4.10).

Динаміка формування кожного компонента професійної мобільності у процесі цілеспрямованого впливу на студентів засобів спроектованої експериментальної моделі визначалася сукупністю показників вияву як кількісних, так і якісних результатів комплексного впровадження валідного діагностувального інструментарію.

Таблиця 4.10

**Формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти : напрями моніторингу**

Напрямок моніторингу	Параметр	Зміст вияву	Діагностувальний інструментарій	Зріз
----------------------	----------	-------------	---------------------------------	------



Сформованість особистісного компонента	Суб'єктно-орієнтований	<p><b>«бакалавр»:</b> динаміка мотиваційно-ціннісного ставлення до професії, прийняття оптимальних рішень, наявність інтересу самореалізації, індивідуальна адаптивність, прагнення до професійного зростання</p>	<p>Метод опитування, навчальні дискусії, тренінги, тести, створення «ситуації успіху» в навчанні, індивідуальна карта, портфоліо досягнень, інтерактивна взаємодія, ІНДЗ, метод групових експертних оцінок</p>	<p>Вхідний Підсумковий</p>
--	------------------------	---	--	----------------------------

Продовження таблиці 4.10

Сформованість особистісного компонента	Суб'єктно-орієнтований	<p><b>« магістр »:</b> зміна акцентів у системі ціннісних орієнтацій, усвідомлення сутності професійної мобільності, адекватна самооцінка, сформованість потреби досягнення успіху, рефлексивна позиція самовираження</p>	<p>Метод опитування, навчальні дискусії, тренінги, тести, створення «ситуації успіху» в навчанні, індивідуальна карта, портфоліо досягнень, інтерактивна взаємодія, ІНДЗ, метод групових експертних оцінок</p>	<p>Вхідний Підсумковий</p>
Сформованість когнітивного компонента	Інформаційно-пізнавальний	<p><b>« бакалавр »:</b> оволодіння знаннями специфіки професійної мобільності; актуалізація знань при розв'язанні пізнавальних і практичних завдань</p>	<p>Метод опитування, навчальні дискусії, тренінги, тести, створення «ситуації успіху» в навчанні, індивідуальна карта, портфоліо досягнень, інтерактивна взаємодія, ІНДЗ, метод групових експертних оцінок</p>	<p>Вхідний Поточний Підсумковий</p>

Продовження таблиці 4.10

	Інформаційно-пізнавальний	<p><b>«магістр»:</b> гнучкість поведінки в оволодінні проф. значущими знаннями, реалізація суб'єкт-суб'єктних відносин у педагогічній взаємодії; ефективність застосування знань у нових ситуаціях, у практичній діяльності</p>	<p>Метод опитування, навчальні дискусії, тренінги, тести, створення «ситуації успіху» в навчанні, індивідуальна карта, портфоліо досягнень, інтерактивна взаємодія, ІНДЗ, метод групових експертних оцінок</p>	<p>Вхідний Поточний Підсумковий</p>
Сформованість процесуально-поведінкового компонента	Діяльнісно-технологічний	<p><b>«бакалавр»:</b> наявність і усвідомлення перспективи зони найближчого власного проф. розвитку, необхідності бути успішним спеціалістом; здібність до усвідомленого аналізу фах. діяльності, її самооцінки; розуміння творчої природи діяльності проф. мобільн. вчителя</p>	<p>Метод опитування, тести, карта самооцінки, інтеракція, розв'язання навчально-професійних завдань, ІНДЗ, метод групових експертних оцінок</p>	<p>Вхідний Підсумковий</p>

Продовження таблиці 4.10

Сформованість процесуально-поведінкового компонента	Діяльнісно-технологічний	«магістр»: рівень креативності; здатність управляти власним професійним потенціалом задля досягнення максимальної ефективності у роботі; активність саморозвитку; динамічне пристосування до різномісцевих ситуаційних змін у професійному середовищі; варіативність і аргументованість вибору шляхів розв'язання педагогічних завдань	Метод опитування, тести, карта самооцінки, інтеракція, розв'язання навчально-професійних завдань, ІНДЗ, метод групових експертних оцінок	Вхідний Підсумковий
---	--------------------------	--	--	---------------------

У ході аналізу експериментальних даних отримані результати подаємо у таблиці 4.11, де критичне значення критерію  $t_{кр.}$  для перевірки гіпотези при  $\lambda = 0,05$  знайдено з рівності:  $\Phi ( t_{кр.} ) = (1 - 0,05) : 2 = 0,475$ ,

$\Phi ( t_{кр.} ) = 0,475$  – табличне значення. За таблицею функції Лапласа  $\Phi ( t_{кр.} )$  знаходимо  $t_{кр.} = 1,96$ .

### Результати формувального етапу експерименту (ЕГ та КГ)

Компоненти	Особистісний		Когнітивний		Процесуально-поведінковий	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Обсяг вибірки	366	382	366	382	366	382
«бакалавр»/ «магістр»	330 /36	344/38	330 /36	344/38	330 /36	344/38
Середні значення	2,3	2,5	2,16	2,3	2,45	2,61
Скореговані вибіркові дисперсії	0,57	0,63	0,55	0,64	0,52	0,61
Спостережуване значення критерію, $R^2$	365	381	365	381	365	381
Генеральні дисперсії	0,57	0,63	0,55	0,64	0,52	0,61
Спостережуване значення критерію, $t$	1,96		1,96		1,64	

Спостережуване значення критерію  $t_{кр}$ , як видно з таблиці, свідчить про високий рівень надійності висновків 1,96 і 1,64, що відповідає величинам значущості похибок у 5% і 1%. Показники дисперсії (генеральної та вибіркової) свідчать про незначне відхилення отриманих результатів від очікуваних, що підтверджує надійність експерименту.

Після завершення формувального експерименту, що здійснювався упродовж двох навчальних років (експериментом було охоплено 748 студентів 4 – 5 курси базових навчальних закладів, ЕГ – 382 студента, із них 344 – «бакалавр» і 38 – «магістр», КГ – 366 студентів, де 330 – «бакалавр» і 36 – «магістр»), були проведені повторні зрізи за показниками сформованості компонентів професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти.

Дані щодо вияву показників особистісного компонента професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів (прикінцевий зріз) наведено в таблиці 4.12.

Таблиця 4.12

**Показники вияву особистісного компонента професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів (прикінцевий зріз, ЕГ і КГ)**

Показники особистісного компонента	Вибірка			
	ЕГ		КГ	
	абс. («бакалавр»/ «магістр»)	%	абс. («бакалавр»/ «магістр»)	%
Особистісно-позиційне ставлення до майбутньої професійної діяльності	339 (310/29)	88,7	280 (261/19)	76,4
Мотиваційна цілеспрямованість	311 (283/28)	81,3	255 (237/18)	69,7
Потреба у самореалізації	299 (263/36)	69,4	235 (215/20)	64,3
Свобода вибору, відкритість до змін	331 (300/31)	86,7	269 (250/19)	73,6

З даних таблиці бачимо, що найбільша кількість позитивних відповідей була отримана за показниками, які засвідчували особистісно-позиційне ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності та свободу їх вибору у непередбачуваних ситуаціях, відкритість до змін відповідно – 88,7% і 86,7% в ЕГ та 76,4% і 73,6% у КГ.

Дещо меншою виявилася кількість студентів за показником «мотиваційна цілеспрямованість» – 81,3% (ЕГ) та 69,7% (КГ). Значно нижчими були результати респондентів, що засвідчували їхню потребу у самореалізації – відповідно 69,4% (ЕГ) і 64,3% (КГ).

У таблиці 4.13 наведено дані вияву показників когнітивного компонента професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів.

**Показники вияву когнітивного компонента професійної мобільності  
майбутнього вчителя початкових класів**

(прикінцевий зріз, ЕГ і КГ)

Показники когнітивного компонента	Вибірка			
	ЕГ		КГ	
	абс. («бакалавр»/ «магістр»)	%	абс. («бакалавр»/ «магістр»)	%
Оволодіння знаннями специфіки професійної мобільності, освітніх інновацій	340 (305/35)	89,1	291 (272/19)	79,4
Предметно-методична поінформованість	339 (303/36)	88,9	273 (255/18)	74,6

Отримані дані засвідчують, що за показниками когнітивного компонента в експериментальній групі виявлено досить високі і майже подібні результати, а саме: 89,1% (оволодіння знаннями специфіки професійної мобільності, освітніх інновацій) і 88,9% (предметно-методична поінформованість) в ЕГ. У КГ дещо менші – 79,4% і 74,6%.

Дані щодо вияву показників процесуально-поведінкового компонента професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів наведено в таблиці 4.14.

Таблиця 4.14

**Показники вияву процесуально-поведінкового компонента  
професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів**

(прикінцевий зріз, ЕГ і КГ)

	Вибірка	
	ЕГ (382)	КГ (366)

Показники процесуально-поведінкового компонента	абс. («бакалавр»/ «магістр»)	%	абс. («бакалавр»/ «магістр»)	%
Здатність до цілетворення, планування дій	346 (310/36)	90,7	294 (276/18)	80,3
Проектування власного професійного розвитку і досягнення професійно значущих результатів	339 (303/36)	88,8	291 (272/19)	79,4
Готовність до змін	344 (207/37)	90,1	293 (275/18)	80,2
Педагогічна гнучкість	345 (208/37)	90,2	292 (272/20)	80,1

За показниками процесуально-поведінкового компонента найбільша кількість студентів експериментальної групи виявили здатність до цілетворення, планування своїх дій (90,7%). Майже однакова кількість студентів виявила готовність до змін (90,1%), педагогічну гнучкість (90,2%) та схильність до проектування власного професійного розвитку і досягнення професійно значущих компетенцій (88,8%). У КГ маємо відповідно такі результати: 80,3%; 80,2%; 80,1%; 79,4%.

Для доведення статистичної значущості відмінностей експериментальної і контрольної вибірки використовувався критерій Стюдента.

Спочатку обчислюємо значення статистики:

$$t(\lambda, n_1 + n_2 - 2) = \frac{|EG - KG|}{S \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

де  $EG$ ,  $KG$  – середні значення показників 7% (у відсотках або частках – 0,07);

$S$  – стандартне відхилення різниці  $|EG - KG|$ ;

$t(\lambda, n_1 + n_2 - 2)$  - випадкова величина, яка має розподіл Стюдента;

$\lambda$  - значущість похибки, або іншими словами ймовірність похибки при інтерпретації результатів;

$1 - \lambda$  - надійність результатів;

$n$  - ступені свободи.

$$S = \sqrt{\frac{(n_1 - 1) \times DEG + (n_2 - 1) \times DKG}{n_1 + n_2 - 2}};$$



де  $ДЕГ$  та  $ДКГ$  - дисперсії середніх значень показників,

$$ДЕГ = EG(100 - EG),$$

$$ДКГ = KG(100 - KG),$$

$n_1, n_2$  – кількості студентів, які брали участь у зрізах.

Наприклад, покажемо знаходження значення  $S$  особистісного компонента активно-пошукового ступеня вияву, що засвідчує позитивну динаміку його сформованості :

*Констатувальний етап:*

$$S = \sqrt{\frac{(25-1) \times 1994 + (25-1) \times 1659}{48}} = \sqrt{\frac{47856 + 39816}{48}} = 42,7$$

$$\text{Формувальний етап: } S = \sqrt{\frac{(25-1) \times 2444 + (25-1) \times 2080}{48}} = \sqrt{\frac{58656 + 49920}{48}} = 47,6$$

$$\text{Підсумковий етап: } S = \sqrt{\frac{(25-1) \times 2442 + (25-1) \times 2439}{48}} = \sqrt{\frac{58608 + 58536}{48}} = 49,4$$

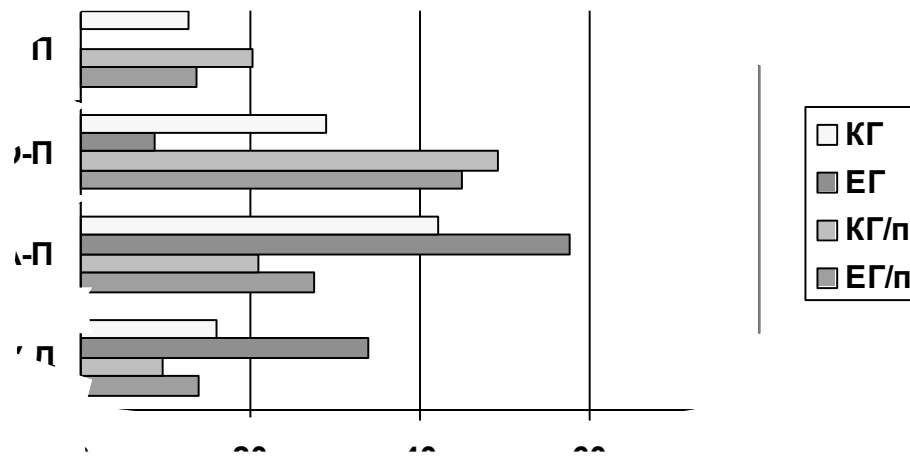
Абсолютну вибірку в межах експериментальної бази дослідження, зведені середні показники абсолютної вибірки в межах експериментальної бази дослідження, результати констатувальних та прикінцевих зрізів в експериментальній та контрольній групах щодо виявлення сформованості компонентів професійної мобільності майбутнього вчителя школи першого ступеня, наведені у роботі, подаємо у вигляді таблиць (додатки М, Н, П), де зазначаються також результати обчислень.

В останніх трьох стовпчиках таблиці (додаток П) наведені критичні значення статистик  $t_{кр}$  при різних величинах значущості похибок: 10%, 5%, 1%, або відповідно надійності висновків 90%, 95% та 99%, що засвідчує високий рівень надійності висновків (1,96 і 1,64). В основному масиві порівнянь спостерігається значуще розходження між середніми показниками

експериментальної та контрольної груп, що підтверджує правомірність висунутої гіпотези і результативність дослідно-експериментальної роботи.

Наочно результати зрізів щодо сформованості кожного із компонентів професійної мобільності в експериментальній (ЕГ) та контрольній групах (КГ) за двома вибірками представлені у діаграмах (Див. рис.7; 8; 9)

### Ступені

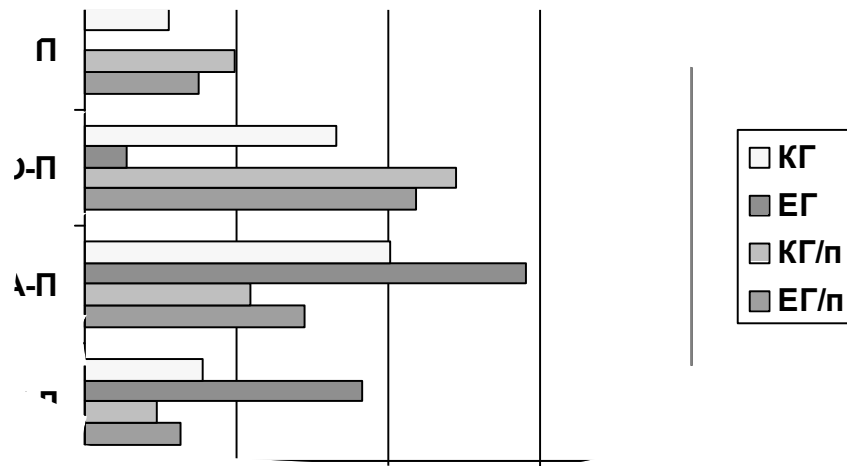


*Рис.7 Порівняльна характеристика результатів констатувального та підсумкового зрізів щодо сформованості особистісного компонента професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів (ЕГ та КГ)*

Порівняння отриманих даних, відображених на рис.7, дає змогу констатувати, що змодельована технологія формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи та її системно-інтегративна реалізація були ефективними. Про це свідчить зменшення кількості студентів ЕГ із обмежено-пошуковим ступенем (ОПС) прояву особистісного компонента на 36,4% та відсутність пасивного ступеня (ПС) прояву (зменшення на 13,6%); збільшення кількості студентів із активно-пошуковим ступенем (АПС) прояву на 30,1% та усвідомлено-діяльним ступенем (УДС) – на 19,9%. У КГ також відбулися позитивні зміни, але значно менші (ПС – зменшення на 7,4%; ОПС – 20,2%; АПС – збільшення на 21,2%; УДС – збільшення на 6,4%). Отже, на всіх ступенях прояву сформованості особистісного компонента зафіксована позитивна динаміка.

Аналогічну картину динамічних позитивних змін спостерігаємо при порівнянні результатів констатувального та підсумкового зрізів сформованості когнітивного компонента професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів, відображену на рис.8.

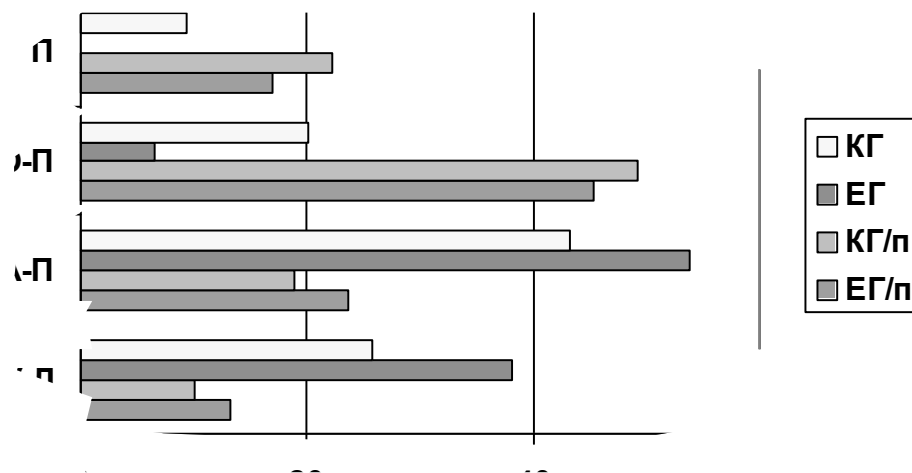
### Ступені



*Рис.8 Порівняльна характеристика результатів констатувального та підсумкового зрізів сформованості когнітивного компонента професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів (ЕГ та КГ)*

Очевидною є зменшення кількості студентів ЕГ із обмежено-пошуковим ступенем (ОПС) прояву когнітивного компонента на 38,2% та відсутність пасивного ступеня (ПС) (зменшення на 14,9%); збільшення кількості студентів із активно-пошуковим ступенем (АПС) прояву на 29,2% та усвідомлено-діяльним ступенем (УДС) – на 23,6%. У КГ також відбулися позитивні зміни, але менш відчутні (ПС – зменшення на 8,6%; ОПС – 15,7% ; АПС – збільшення на 18,5%; УДС – збільшення на 5,8%). Таким чином, на всіх ступенях прояву сформованості когнітивного компонента зафіксована позитивна динаміка.

## Ступені

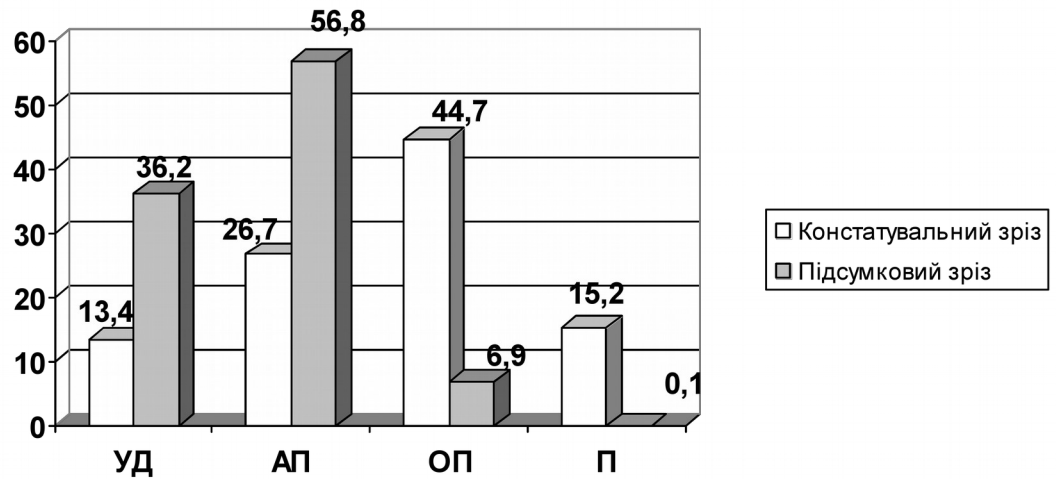


*Рис.9. Порівняльна характеристика результатів констатувального та підсумкового зрізів сформованості процесуально-поведінкового компонента професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів (ЕГ та КГ)*

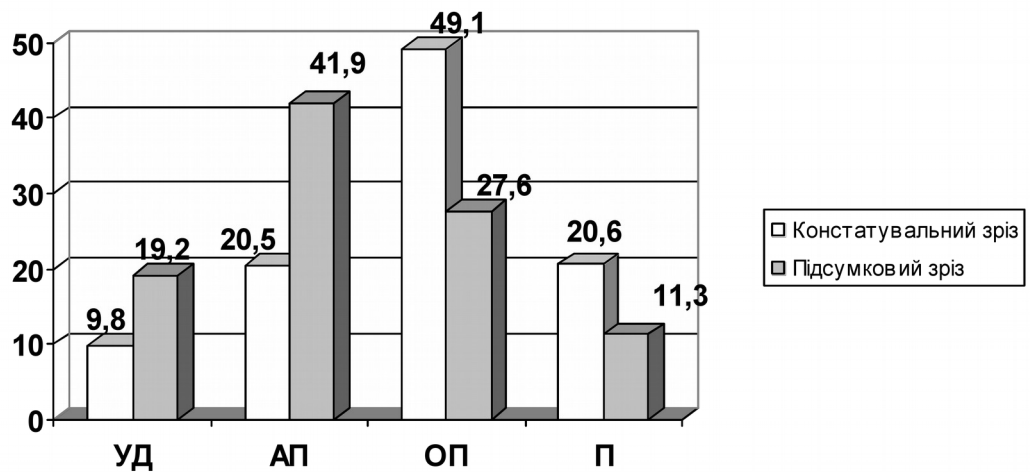
Порівняння отриманих даних, відображених на рис.9, дозволяє стверджувати, що змодельована технологія формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи та її системно-інтегративна реалізація були ефективними. Це засвідчує зменшення кількості студентів ЕГ із пасивним ступенем (ПС) прояву процесуально-поведінкового компонента на 16,7% та обмежено-пошукового ступеня (ОПС) прояву на 38,8%); збільшення кількості студентів із активно-пошуковим ступенем (АПС) прояву на 30,1% та усвідомлено-діяльним ступенем (УДС) – на 24,8%. У КГ також відбулися позитивні зміни, але значно менші (ПС – зменшення на 12,9%; ОПС – 29,1% ; АПС – збільшення на 24,4%; УДС – збільшення на 15,7%).

Отже, на всіх рівнях прояву сформованості процесуально-поведінкового компонента зафіксована також позитивна динаміка. Задля підтвердження динаміки змін, які відбулися у ступенях сформованості професійної мобільності у студентів експериментальних груп, подаємо результати констатувального та прикінцевого зрізів, що відображені у діаграмі на рис. 10;

11.



*Рис.10 Динаміка сформованості професійної мобільності студентів в експериментальній групі до і після формувального етапу експерименту*

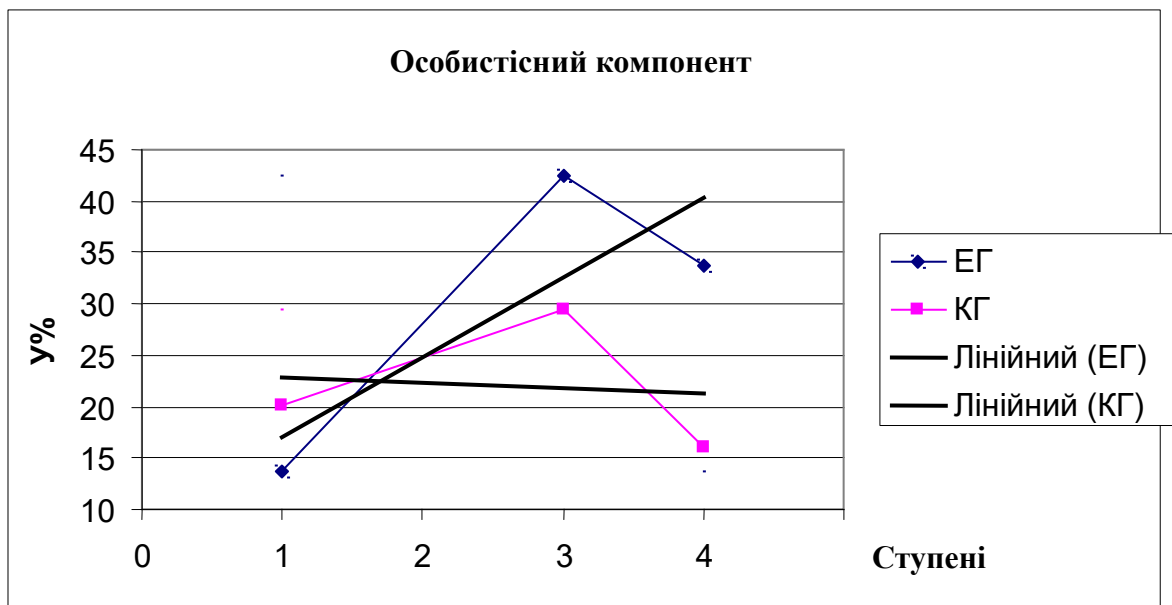


*Рис.11 Динаміка сформованості професійної мобільності студентів у контрольній групі до і після формувального етапу експерименту.*

Для завершення аналізу експериментальної частини дослідження та підтвердження отриманих результатів прослідкуємо динаміку змін показників особистісного, когнітивного й процесуально-поведінкового компонентів за різними ступенями, що графічно проілюстровано на рисунках 12; 13; 14, де також подані лінійні регресійні рівняння  $y(x)$  та коефіцієнти детермінації  $R^2$ .

Регресійні рівняння – це лінійна функція, яку одержують за допомогою метода найменших квадратів із емпіричних (експериментальних) даних.

Щодо цифрових позначень ступенів на графіках маємо таку відповідність: 1 – пасивний ступінь, 2 – обмежено-пошуковий, 3 – активно-пошуковий, 4 – усвідомлено-діяльнісний ступінь.



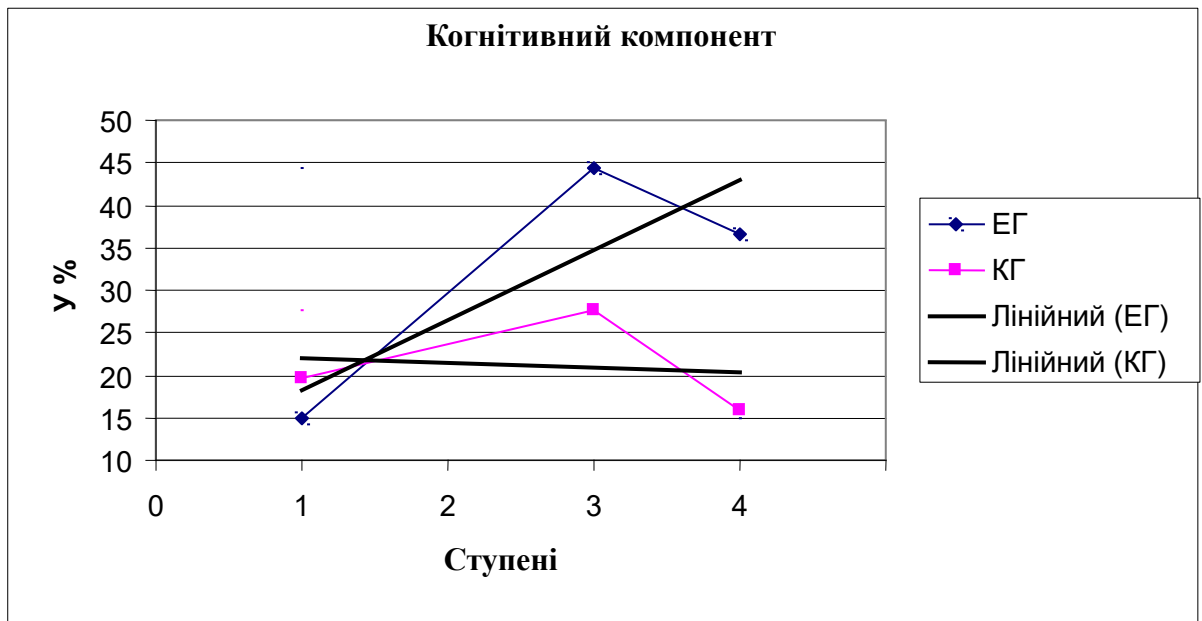
$$y_1 = 7,8357x + 9,0714$$

$$R_1^2 = 0,6517$$

$$y_2 = -0,5012x + 23,286$$

*Рис.12 Динаміка змін особистісного компонента сформованості професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів*

При розрахунках використовувалась статистична функція «ЛІНЕЙН» в стандартній офісній програмі EXCEL. За цією функцією обчислювався й коефіцієнт детермінації  $R^2$ , що показує, яку частку складає пояснювальна варіація від всієї варіації в цілому. Цей коефіцієнт також дає підставу говорити про якість математичної моделі (лінійна чи нелінійна).



$$y_1 = 8,2786x + 9,8571$$

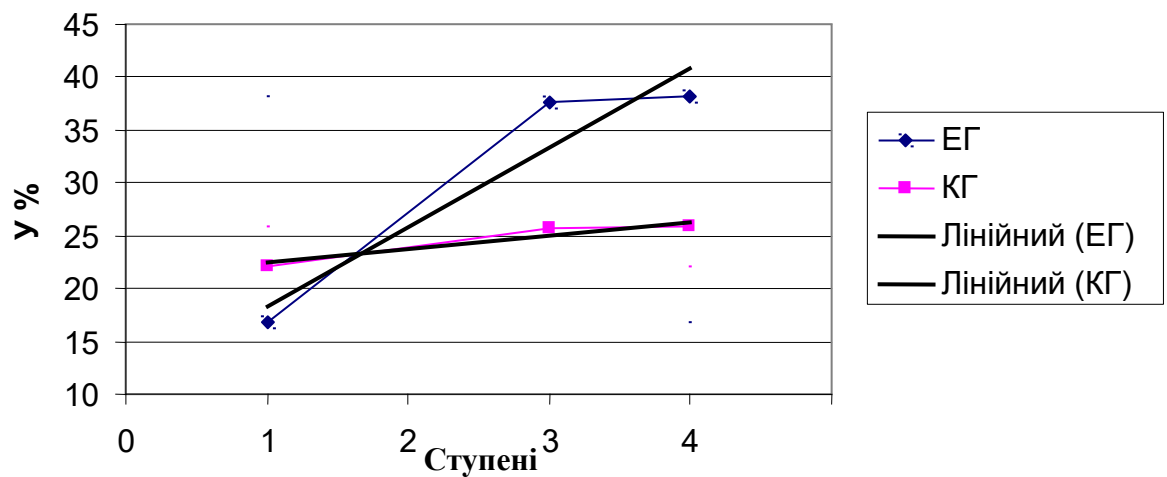
$$R_1^2 = 0,6875$$

$$y_2 = 0,5214x + 22,457$$

$$R_2^2 = 0,0178$$

*Рис.13 Динаміка змін когнітивного компонента сформованості професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів*

**Процесуально-поведінковий компонент**



$$y_1 = 7,5357x + 10,771$$

$$R_1^2 = 0,9053$$

$$y_2 = 1,2786x + 21,157$$

$$R_2^2 = 0,9075$$

*Рис.14 Динаміка змін процесуально-поведінкового компонента сформованості професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів*

Так, наприклад, на рис.12 значення  $R_1^2 = 0,6517$  означає, що 65,17% дисперсії пояснюється фактором (в даному випадку – це ступені навчання), а

34,83% пояснюються іншими чинниками, які не враховані в моделі, або вибором самої моделі.

Аналогічно виконувалися розрахунки за іншими компонентами професійної мобільності.

Як бачимо, спостерігається досить суттєва залежність показників особистісного, когнітивного та процесуально-поведінкового компонентів на останньому ступені в експериментальній групі (коефіцієнти в рівняннях при  $x$  порядку 8 /восьми/).

Коефіцієнти детермінації засвідчують відхилення, викликані пропонованою технологією дослідження серед інших не врахованих випадкових факторів. У контрольній групі залежність від пропонованої методики практично відсутня.

Отже, доведено позитивну динаміку ступенів сформованості означеного феномена в експериментальних групах, особливо у розрізі практичної трансформації набутих знань на контрольно-коригувальному етапі.

В експериментальних групах у результаті формувального експерименту зафіксовано статистично значущі позитивні зміни, які відображають зниження кількості майбутніх учителів початкової школи пасивного і обмежено-пошукового ступенів та зростання кількості досліджених із активно-пошуковим та усвідомлено-діяльнісним ступенями прояву всіх компонентів професійної мобільності: а саме: особистісний – 0% студентів засвідчили пасивний ступінь (у КГ – 12,8%), 8,6% – обмежено-пошуковий ступінь (у КГ – 28,9% ), активно-пошуковий – 57,6% (у КГ – 42,2%), усвідомлено-діяльнісний – 33,8% (у КГ – 16,1%); когнітивний : 0% студентів засвідчили пасивний ступінь (у КГ – 11,1%), 5,4% – обмежено-пошуковий ступінь (у КГ – 33,2% ), активно-пошуковий – 59,1% (у КГ – 40,3%), усвідомлено-діяльнісний – 36,5% (у КГ – 15,4%); процесуально-поведінковий – 0,2% студентів засвідчили пасивний ступінь (у КГ – 9,3%), 6,3% – обмежено-пошуковий ступінь (у КГ – 20,2% ), активно-пошуковий – 53,8% (у КГ – 43,2%), усвідомлено-діяльнісний – 38,1% (у КГ – 25,8%).



За даними експериментального дослідження усвідомлено-діяльнісного ступеня її сформованості, який виявляється в активності майбутнього вчителя початкової школи щодо творчого пошуку взаємодії (зокрема, в умовах поліфункціональної діяльності у малокомплектній початковій школі)), адаптивності при зміні педагогічних ситуацій, навчальних дисциплін у розкладі занять; нових шляхів розв'язання педагогічних завдань, самопрезентації, здатності до трансформації задумів, ціннісних орієнтацій, вольових зусиль у непередбачуваних ситуаціях, до цілепокладання, планування дій щодо досягнення професійно значущих цілей, їх всебічної аргументації, у прагненні бути успішним фахівцем досягли 36,2% студентів.

Активно-пошукового ступеня, що виявляється у відкритості до змін, пошуку оптимального вирішення педагогічного завдання у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, умотивованої дії у непередбачуваних ситуаціях, виявленні вольових зусиль щодо їх подолання, усвідомленні і демонструванні готовності щодо проектування власного особистісно-професійного розвитку та обгрунтованої рефлексивної оцінки, досягли 56,8% студентів.

6,9% студентів виявили сформованість професійної мобільності на обмежено-пошуковому ступені, за яким майбутній учитель школи першого ступеня розуміє і визнає необхідність означеної якості у педагогічній діяльності; у непередбачуваних ситуаціях діє інтуїтивно, але аналізує пропозиції однокласників; намагається виявляти вольові зусилля щодо їх подолання; здатність до цілепокладання, планування своїх дій щодо досягнення професійно значущих цілей виявляються у розв'язанні завдань найближчої перспективи; пропонує виходи із ситуацій, пов'язаних узагалі з педагогічною діяльністю (як треба діяти), але не замислюється над власним ставленням до цього вибору; має неадекватну самооцінку, рефлексивні оцінки здебільшого необгрунтовані, бездоказові.

0,1% студентів – відповідно пасивний ступінь сформованості професійної мобільності, що характеризує майбутнього вчителя, який, хоча і не заперечує необхідності професійної мобільності у педагогічній діяльності, адаптує

до змін у непередбачуваних ситуаціях діє інтуїтивно, не виявляє вольових зусиль щодо їх подолання; не вміє оперативно приймати рішення; здатність до цілепокладання, планування своїх дій щодо досягнення професійно значущих цілей у нього не виявляються; не усвідомлює і не проектує власний особистісно-професійний розвиток; саморефлексія відсутня.

Отже, у переважної більшості студентів (93%) професійна мобільність була сформована на ступенях, що потенційно сприяють подальшому особистісно-професійному розвитку, творчій самореалізації майбутнього вчителя школи першого ступеня як мобільного фахівця.

### **Висновки з четвертого розділу**

Визначення процесу і результату формування мобільності майбутнього педагога на основному етапі його професійної підготовки відбувалося в межах формувального експерименту через впровадження експериментальної моделі, структурно-функціональна зорієнтованість якої окреслена у виділених компонентах, виокремлених у блоки (цілепокладання, організаційно-змістовий, результативний), що забезпечує можливість відтворити цілеспрямований процес інтегративної системи формування професійної мобільності майбутнього вчителя, критеріями сформованості якої визначені: суб'єктно-орієнтований; інформаційно-пізнавальний; діяльнісно-технологічний та ступенями виявлення – пасивний, обмежено-пошуковий, активно-пошуковий, усвідомлено-діяльнісний.

Блок цілепокладання акумулює реалізацію завдань щодо розвитку інтегративно-цілісного мислення майбутніх учителів, мотивації бути мобільним, успішним; формування професійної спрямованості особистості, випереджувальний особистісно-професійний розвиток; стимулювання студентів до професійного самовдосконалення, саморозвитку.

Змістова складова організаційно-змістового блоку конкретизована в когнітивному, особистісному та процесуально-поведінковому компонентах,

що проявляються у різнопланових інтеграційних характеристиках (індивідуальний імідж, самоактуалізація, адаптаційна активність, оперативність, критичність мислення – особистісний компонент; розуміння сутності, сформованість системного уявлення щодо необхідності набуття ознак професійної мобільності, предметно-методична обізнаність – когнітивний компонент; самоідентифікація, самореалізація, саморозвиток, самовдосконалення, рефлексія – процесуально-поведінковий компонент).

Організаційна компонента базується на технологічному аспекті процесу формування професійної мобільності майбутнього педагога, акумулюючи всі його складові та забезпечуючи інтенсифікацію через інтерактивні методи активізації пізнавальної діяльності, стимулювання особистісного розвитку студентів, організації взаємодії і спілкування між студентами, студентами й викладачем, домінантою якого є спецкурс «Професійна мобільність як підґрунтя самореалізації майбутнього вчителя початкових класів», що значно збагачує фахову підготовку вчителя початкової ланки освіти у контексті забезпечення гнучкості і багатофункціональності професійної освіти, досягнення якісно нового рівня мобільності як інтегрованого особистісного утворення та професійно-практичної підготовки спеціалістів.

Результативний блок створює уявлення про продуктивність процесу формування професійної мобільності студентів на рівні відповідних особистісно-професійних якостей (особистості, характеру діяльності, динаміки самовдосконалення).

Встановлено, що чинниками забезпечення позитивної динаміки означеного процесу є: особистісно-орієнтоване освітнє середовище, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, педагогічне спілкування, навчально-науково-дослідницька, самоосвітня діяльність студентів завдяки створенню «ситуації успіху» в навчанні студентів як передумови активізації їх професійної мобільності; домінуванню інтерактивних методів навчання; збагаченню досвіду творчої педагогічної діяльності майбутнього вчителя школи першого ступеня. У структурі спроектованої моделі їх реалізація у процесі навчання

здійснюється комплексно на мотиваційно-потребнісному, пізнавально-операційному, діяльнісно-продуктивному та контрольньо-коригувальному етапах як педагогічна система, де засадничими є принципи студентоцентризму, рефлексивності, інноваційності, коеволюції, а зміст репрезентується сукупністю умов, за яких процес формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти у вищій школі є продуктивним: позитивна динаміка мотивації досягнень в особистісно-професійному зростанні студентів через наступність педагогічного супроводу в межах бакалаврату і магістріуму; актуалізація інтерактивних форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, зорієнтованих на реалізацію поліфункціональності вчителя школи першого ступеня, де домінантою є дитиноцентризм із урахуванням вікової специфіки особистості молодшого школяра; стимулювання рефлексивно-вольових механізмів педагогічного спілкування в підсистемах «студент-студент», «викладач-студент», «студент-молодший школяр», де системостворювальною є мобільність суб'єкта навчально-професійної діяльності.

У відповідності з логікою та концепцією дослідження на позитивно-мотиваційному етапі визначені вихідні позиції, зорієнтовані передусім на досягнення динаміки мотивації досягнень в особистісно-професійному зростанні студентів через наступність педагогічного супроводу в межах бакалаврату і магістріуму засобами створення «ситуацій успіху» в навчанні студентів як передумови збагачення їхньої професійної мобільності. Створення «ситуації успіху» розглядається як вагомий педагогічний ресурс у досягненні студентами ефективних результатів, їх усвідомлення для подальшої професійної діяльності, оскільки суб'єкт, мотивований на успіх, володіє більшою наполегливістю щодо досягнення мети, соціальною сміливістю, здатністю до побудови кар'єри.

Передбачено, що для формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти потрібна така організація навчального процесу, за якої студенти будуть залучені до активної навчально-науково-дослідницької

діяльності в особистісно-орієнтованому освітньому середовищі, де опора на принцип коеволюції нормативного й одночасного розширення суб'єктного досвіду студента дозволяє так організувати педагогічний процес, щоб він формував у майбутнього вчителя настанову на постійний саморозвиток. Відтак стимулював його потребу щодо пошуку нових шляхів розв'язання шкільних проблем (принцип інноваційності), зорієнтованих передусім на реалізацію поліфункціональності вчителя школи першого ступеня, ставив у позицію неперервного творчого переосмислення педагогічної дійсності як шлях до самовдосконалення, самоефективності в інтенсивній діяльності. Тобто очевидно є інтеграція пізнавально-операційного та діяльнісно-продуктивного етапів, де комплексно реалізуються визначені педагогічні умови.

Доведено, що навчально-науково-дослідницька діяльність майбутнього вчителя є оптимальним чинником щодо актуалізації внутрішніх механізмів творчого базису особистості, її самоефективності в інтенсивній діяльності, рефлексивної активності, виявлення власної уяви, вільного висловлення своїх думок в контексті особистісно орієнтованого освітнього середовища, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, педагогічного спілкування, інноваційного пошуку.

Виявлено, що інтерактивні методи, звертаючись до суб'єктивного досвіду майбутніх учителів, забезпечують освоєння власних способів відкриття соціального досвіду у процесі навчання. Істотно важливим є залучення студентів до розв'язання проблем, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності, формування пізнавальної активності, розвиток уміння мобілізувати необхідні творчі здібності і реалізувати себе, зробивши власний вибір. Інтерактивна взаємодія в атмосфері відкритості, щирості стимулює ініціативу, пізнавальний інтерес, інтенсифікує процес формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти. Свідченням формування готовності до професійної мобільності є усвідомлення майбутнім учителем школи першого ступеня своїх особистісно-професійних можливостей, себе в системі педагогічного спілкування, сформованість умінь

критично мислити, думати і діяти, робити вибір, рефлексувати, долати труднощі у досягненні результату, оновлювати свій творчий потенціал. Творча педагогічна діяльність студентів, збагачена проектними технологіями, технологічними прийомами педагогіки успіху («Карта особистісного росту», «Портфоліо») активізує формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів.

За результатами формувального експерименту підтверджена компенсаторна роль спецкурсу «Професійна мобільність як підґрунтя самореалізації майбутнього вчителя початкових класів», виявлена тенденція динамічних змін показників у структурі особистісного, когнітивного та процесуально-поведінкового компонентів професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти, що доводить ефективність спроектованої моделі формування досліджуваної особистісно-професійної якості у контексті неперервної та ступеневої фахової підготовки.

Встановлено, що самоосвітня діяльність майбутнього вчителя школи першого ступеня є активною, саморегульованою, особистісно та професійно значущою пізнавальною діяльністю, спрямованою на актуалізацію й зміцнення соціально-педагогічного досвіду, особистісного потенціалу, фахового розвитку студентів, з метою самовдосконалення й самореалізації у контексті формування їх професійної мобільності.

Аналіз результатів дослідно-експериментального навчання з використанням методів математичної статистики підтвердив педагогічну доцільність обґрунтованих нами концептуальних підходів щодо розробки і впровадження експериментальної моделі формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти. Доведено, що спроектована авторська модель є ефективною, оскільки їй властиві такі характеристики: поетапність реалізації (мотиваційно-потребнісний, пізнавально-операційний, діяльнісно-продуктивний, контроль-коригувальний); інтенсивність, що сприяє посиленню процесу особистісно-професійного розвитку студентів завдяки доцільно задіяним технологічним ресурсам освітнього середовища ВНЗ;

результативність, підтверджена значними зрушеннями за всіма показниками компонентів професійної мобільності на підсумковому етапі; багатовекторність – спрямованість на інтегративний розвиток особистісно орієнтованої позиції майбутнього вчителя школи першого ступеня як професійно мобільного спеціаліста.

Результати дослідження, викладені у розділі, відображено в публікаціях автора [327, 328, 335, 336, 337, 338, 342].

### **Висновки**

У дисертації здійснено теоретико-методологічне узагальнення і запропоновано нове вирішення наукової проблеми формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти.

1. Обґрунтовано концепцію формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти, що акумулює три взаємопов'язані концепти: методологічний, теоретико-педагогічний, технологічний, провідною ідеєю якої є розгляд професійної мобільності як особистісно-професійної якості вчителя початкових класів, що може бути сформована у процесі університетської підготовки на системно-інтегративній основі.

2. У дослідженні уточнено зміст понять «соціальна мобільність», «професійна мобільність», «професійно-педагогічна мобільність», «освітнє середовище», «освітній простір» формування професійної мобільності майбутнього педагога школи першого ступеня. Обґрунтовано, що феномен «мобільність» є системним, багаторівневим явищем, яке вимагає інтегрованого, міждисциплінарного вивчення і не має сьогодні загально визнаного визначення. Згідно з філософсько-антропологічними позиціями він акумулює гуманістичний ідеал суспільних перетворень; із соціологічними – акцентується на адаптаційних можливостях індивідів, шансах на кар'єру, меті та мотивах професійної мобільності; з психологічними – домінуючою є відкритість до змін, потреба у самореалізації, що вимагає гнучкості поведінки; з педагогічними – як передумова успішної кар'єри, переорієнтування, переоцінка нових професійних реалій. Визначено, що «соціальна мобільність» розглядається як перехід, переміщення соціального об'єкта (індивідів, уп, цінностей) із однієї позиції в іншу всередині соціального простору; «професійно-педагогічна мобільність» – як здатність особистості організувати співдіяльність із іншими суб'єктами освітньо-виховного процесу (учнями, їхніми батьками, колегами, партнерами тощо) у відповідності з цілями, завданнями сучасної концепції освіти, цінностями вітчизняної, світової, регіональної та національної культури; «професійна мобільність» – як підґрунтя ефективного реагування особистості на «виклики» сучасного суспільства, своєрідний особистісний ресурс, її внутрішній (мотиваційно – інтелектуально – вольовий) потенціал, який сприяє дієвому перетворенню суспільного довкілля і самого себе в ньому, що



забезпечує гнучку орієнтацію й діяльнісне реагування в динамічних соціальних та професійних умовах відповідно до власних життєвих позицій, готовність до змін та її реалізацію у своїй життєдіяльності, детермінує професійну активність, суб'єктність, творче ставлення до професійної діяльності, особистісного розвитку. «Освітнє середовище» розглядається у дослідженні як специфічно організований педагогічний простір, що стимулює розвиток і саморозвиток студентів (школярів) як підґрунтя їхньої професійної мобільності, як система умов для їхнього особистісного й творчо-діяльнісного розвитку. Співвідношення категорій «середовище» і «простір» аналогічне кореляції «частини» й «цілого», оскільки «простір» є багатовимірним феноменом, а «середовище» – лише одним із його вимірів.

3. Розкрито зміст феномена «професійна мобільність учителя початкових класів» як складного інтегративного утворення у цілісній структурі особистості педагога, де взаємодіють вияви особистісного та професійно-діяльнісного характеру, в яких акумулюються мотиваційна цілеспрямованість і педагогічна гнучкість, потреба у професійній самореалізації через необхідний та достатній рівень професійної компетентності, самоефективності в інтенсивній діяльності, схильність до педагогічної творчості й готовність до інноваційних змін. Компонентну структуру означеного феномена складають особистісний, когнітивний і процесуально-поведінковий компоненти.

4. Встановлено, що критеріями оцінки компонентів досліджуваного феномена є: суб'єктно-орієнтований, інформаційно-пізнавальний, діяльнісно-технологічний, ознаки вияву яких диференційовані за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр-магістр». За означеними критеріями та показниками їх вияву здійснено оцінку ступенів сформованості професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти: пасивний, обмежено-пошуковий, активно-пошуковий, усвідомлено-діяльнісний.

5. З'ясовано стан сформованості професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти у сучасній практиці вищої школи через аналіз педагогічного супроводу означеного процесу та діагностику здатності

студентів до професійної мобільності. Педагогічний супровід формування професійно мобільного вчителя школи першого ступеня визначається як система фахово орієнтованої діяльності, спрямованої на створення освітнього середовища для продуктивного (успішного) навчання, виховання, розвитку студентів, їхньої самореалізації й утвердження у ситуаціях особистісно-професійного визначення, вибору та міжособистісної взаємодії. За результатами діагностування встановлено, що значна частина учнів старшої школи (48,3%) і студентів (43,5%) усвідомлює значущість сформованості професійної мобільності як інтегрованої особистісно-професійної якості вчителя школи першого ступеня; водночас виявлена суперечність між необхідністю її формування та недостатньою технологічною забезпеченістю цього процесу, що підтверджується пропозиціями опитуваних щодо нововведень в університеті (коледжі) задля більш результативного формування у майбутнього вчителя початкових класів професійної мобільності. Щодо вихідних ступенів сформованості професійної мобільності студентів за кожним компонентом виявлено такі дані: *особистісний компонент* – пасивний ступінь: ЕГ – 13,6%, КГ – 20,2%; обмежено-пошуковий ступінь: ЕГ – 45% , КГ – 49,1%; активно-пошуковий ступінь: ЕГ – 27,5%, КГ – 21%; усвідомлено-діяльнісний: ЕГ – 13,9%, КГ – 9,7%; *когнітивний компонент* – пасивний ступінь: ЕГ – 14,9%, КГ – 19,7%; обмежено-пошуковий ступінь: ЕГ – 43,6%, КГ – 48,9%; активно-пошуковий ступінь: ЕГ – 28,9%, КГ – 21,8%; усвідомлено-діяльнісний: ЕГ – 12,6%, КГ – 9,6%; *процесуально-поведінковий компонент* – пасивний ступінь: ЕГ – 16,9%, КГ – 22,2%; обмежено-пошуковий ступінь: ЕГ – 45,5%, КГ – 49,2%; активно-пошуковий ступінь: ЕГ – 23,9% , КГ – 18,5%; усвідомлено-діяльнісний: ЕГ – 13,7% , КГ – 10,1%.

6. Схарактеризовано чинники, що впливають на формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи у системі ступеневої освіти: особистісно-орієнтоване освітнє середовище, що структурно об'єднує у цілісну єдність рівні неперервної педагогічної освіти (допрофесійний (пропедевтичний), основний (бакалаврат), науково-педагогічного

вдосконалення та фахового саморозвитку (магістріум); суб'єкт-суб'єктна взаємодія, педагогічне спілкування; навчально-науково-дослідницька, самоосвітня діяльність студентів.

7. Педагогічними умовами ефективного формування професійної мобільності майбутнього педагога початкової школи визначено: позитивна динаміка мотивації досягнень в особистісно-професійному зростанні студентів через наступність педагогічного супроводу в межах бакалаврату і магістріуму; актуалізація інтерактивних форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, зорієнтованих на реалізацію поліфункціональності вчителя школи першого ступеня, де домінантою є дитиноцентризм із урахуванням вікової специфіки особистості молодшого школяра; стимулювання рефлексивно-вольових механізмів педагогічного спілкування в підсистемах «студент-студент», «викладач-студент», «студент-молодший школяр», де системостворювальною є мобільність суб'єкта навчально-професійної діяльності.

8. Розроблено й експериментально апробовано модель і методику формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти. Структурно-функціональна зорієнтованість моделі окреслена у компонентах, виокремлених у блоки (цілепокладання, організаційно-змістовий, результативний), що забезпечує можливість відтворити цілеспрямований процес інтегративної системи формування професійної мобільності майбутнього вчителя школи першого ступеня. Блок цілепокладання акумулює реалізацію завдань щодо розвитку інтегративно-цілісного мислення майбутніх учителів, мотивації бути мобільним, успішним; формування професійної спрямованості особистості, випереджувальний особистісно-професійний розвиток; стимулювання студентів до професійного самовдосконалення, саморозвитку. Змістова складова організаційно-змістового блоку конкретизована в когнітивному, особистісному та процесуально-поведінковому компонентах досліджуваного феномена, що проявляються в різнопланових інтеграційних характеристиках. Організаційна складова

базується на технологічному аспекті процесу формування професійної мобільності майбутнього педагога, акумулюючи всі його складові та забезпечуючи інтенсифікацію через інтерактивні методи активізації пізнавальної діяльності, стимулювання особистісного розвитку студентів, організації взаємодії і спілкування між студентами, студентами й викладачем, домінантою якого є спецкурс «Професійна мобільність як підґрунтя самореалізації майбутнього вчителя початкових класів», що значно збагачує фахову підготовку вчителя початкової ланки освіти в контексті забезпечення гнучкості і багатофункціональності професійної освіти, досягнення якісно нового рівня мобільності як інтегрованого особистісного утворення та професійно-практичної підготовки спеціалістів. Результативний блок створює уявлення про продуктивність процесу формування професійної мобільності студентів на рівні відповідних якостей (особистості, характеру діяльності, динаміки самовдосконалення).

Доведено можливість і доцільність педагогічного спрямування процесу формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти, що здійснюється комплексно на мотиваційно-потребнісному, пізнавально-операційному, діяльнісно-продуктивному та контрольнo-коригувальному етапах та його моніторингу.

У результаті формувального експерименту в експериментальних групах зафіксовано статистично значущі позитивні зміни щодо ступенів сформованості професійної мобільності за всіма компонентами: особистісний – пасивний ступінь засвідчили лише студенти КГ – 12,8%, 8,6% – обмежено-пошуковий ступінь (у КГ – 28,9%), активно-пошуковий – 57,6% (у КГ – 42,2%), усвідомлено-діяльнісний – 33,8% (у КГ – 16,1%); когнітивний: пасивний ступінь виявили лише 11,1% майбутніх фахівців початкової освіти у КГ, 5,4% – обмежено-пошуковий ступінь (у КГ – 33,2%), активно-пошуковий – 59,1% (у КГ – 40,3%), усвідомлено-діяльнісний – 36,5% (у КГ – 15,4%); процесуально-поведінковий: 0,2% студентів засвідчили пасивний ступінь (у КГ – 9,3%), 6,3% – обмежено-пошуковий (у КГ – 20,2%), 53,8% – активно-

пошуковий (у КГ – 43,2%), 38,1% – усвідомлено-діяльнісний (у КГ – 25,8%) ступені.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки професійно мобільного вчителя школи першого ступеня у ВНЗ. Воно відкриває перспективи щодо розробки питань формування професійної мобільності керівника загальноосвітнього навчального закладу, соціального педагога як організатора дозвілєвої діяльності школярів, викладача вищої школи, здатного до мобільної реалізації оновлюваних функцій освітнього середовища ВНЗ з огляду на тенденції вітчизняної освітньої політики.

### **Список використаних джерел**

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования* / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 114 с.
2. Абульханова-Славская К. А. *Деятельность и психология личности* / К.А.Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
3. Абульханова К.А. *Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности: [избр. псих. труды]* / К.А.Абульханова. – М. : МПСИ, Воронеж : Модэк, 1999. – 224с.

4. Абрамова Н.Т. Целостность и управление / Н.Т.Абрамова. – М.: Наука, 1974. – 248с.
5. Аверьянов А.Н. Системное познание мира / А.Н.Аверьянов. – М., 1985. – 263с.
6. Адольф Л.Л. Формирование познавательной активности учителя начальных классов в процессе его профессиональной подготовки: автореф. дисс... канд. пед.наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». – М., 1995. – 16с.
7. Азаров Ю. П. Искусство воспитания: книга для учителя / Азаров Ю. П. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1986. – 448с.
8. Азаров Ю.П. Радость учить и учиться / Ю.П.Азаров. – М., 1989. – 355с.
9. Акмеология в вопросах и ответах / А.А.Деркач, Е.В.Селезнева. – М.: МПСИ, НПО Модэк. – 2007. – 248с.
10. Акмеология / А.Деркач, В.Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256с.
11. Аксенова Г.И. Формирование субъективной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. д-ра пед. наук: спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Г.И.Аксенова. – М. : 1998. – 48с.
12. Александрова Л.Ю. Педагогическая диагностика в системе совершенствования профессиональной деятельности учителя начальных классов: автореф. дисс... канд. пед.наук : спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Л.Ю.Александрова. – М.: 2003. – 18с.
13. Алексеев Н.А. Педагогические основы проектирования личностно ориентированного обучения: автореф. дисс. д-ра пед.наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». – Екатеринбург, 1997. – 42с.
14. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / А.М.Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560с.

15. Амирова Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Л.А.Амирова. – Уфа, 2009. – 44с.
16. Амирова Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в пространстве его личностной самореализации / Л.А.Амирова. – Уфа: Восточный университет, 2006. – 460с.
17. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям / Ш.А.Амонашвили. – М.: Изд. Института практической психологии, 1998. – 544с.
18. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: кн. для учителя / Ш.А.Амонашвили . – К.: Освита, 1991. – 111с.
19. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев. М.: Воронеж, 1996. – 384с.
20. Андрагог в открытом обществе (Материалы российско-польского семинара): [под ред. Е.С. Соколовской, Т.В. Шадринной]. – СПб. – Иркутск – Рюск, 2000. – 242 с.
21. Андреева В.П. Повышение квалификации учителей начальных классов в условиях многопредметного преподавания в современной школе : автореф. дисс... канд. пед.наук: спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования » / В.П.Андреева. – М. : 2003. – 17с.
22. Андреева Г.М. Психология социального познания / Г.М.Андреева . – М. : Аспект –Пресс , 2000. – 288с.
23. Андреева Е.В. Особенности подготовки будущего учителя на основе антропологического подхода: автореф. дисс....канд.пед.наук: спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Е.В.Андреева. – М.: 2003. – 16с.
24. Андриенко Е.В. Феномен профессиональной зрелости учителя / Е.В.Андриенко // Педагогика. – №6. – 2002. – С.66 – 70.

25. Андрущенко В. Кому у вузі належить роль першої скрипки? / В. Андрущенко // Освіта. – 2000. – 6 – 13 грудня.
26. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України . – 2004. – №1. – С. 3 – 7.
27. Аннушкин Ю.В. Гуманистическое мировоззрение педагога: сущность и пути практического становления / Ю.В.Аннушкин. – Иркутск: Изд-во ИГПУ, 2000. — 62с.
28. Аносов І.П. Сучасний освітній процес : антропологічний аспект: монографія / Іван Павлович Аносов . – К.: Твімінтор, 2003. – 391с.
29. Анохин П.К. О творческом процессе с точки зрения физиологии / П.К. Анохин // Художественное творчество: вопросы комплексного изучения. – Л.: Наука, 1983. – С.259 – 262.
30. Архангельский А.И. Формирование профессиональной мобильности студентов в процессе обучения в техническом вузе : диссер. ...канд. пед наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Архангельский Александр Игоревич . – М. , 2003. – 148с.
31. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г.Асмолов. – М.: Изд-во ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК , 1996. – 768с.
32. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении / Г.А.Атанов. – Донецк: «ЕАИ- ПРЕСС», 2001. – 160с.
33. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев В.Г. – М., 1980. – 368с.
34. Бабанский Ю.К. Как оптимизировать процесс обучения / Ю.К.Бабанский. – М.: Знание, 1978. – 48 с.
35. Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности: сущность и структура / И.Д.Багаева // Профессионализм педагога. Ч.1. – Ижевск, С.Пб.Профессиональная педагогика, 1992. – 160с.



36. Байкова Л.А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: / Л.А.Байкова, Л.К.Гребенкина. – М.: Пед. общество России, 2000. – 249с.
37. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти : суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г.О. Балл // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи. – К., 2000. – 636с.
38. Балл Г.О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г.О. Балл // Педагогіка і психологія. – 1994. – №2. – С.3 – 12.
39. Балл Г.А. Концепция самореализации личности в гуманистической психологии / Балл Г.А. – Киев–Донецк: Ровенск, 1993. – 32с.
40. Барабаш Ю.Г. Педагогічна майстерність: теоретичні й навчально-методичні основи / Ю.Г.Барабаш, Р.О.Позінкевич. – Луцьк: Вежа , ВДУ ім.Лесі Українки, 2006. – 476с.
41. Барабаш Ю.Г. Психолого-педагогічні основи вибору професії : [ навч. посібник ] / Ю.Г.Барабаш, Р.О.Позінкевич. – Луцьк: Вежа , ВДУ ім.Лесі Українки, 2003. – 201с.
42. Баранов В.П. Имидж личности как социально-психологическое явление / В.П. Баранов // Магистр. – 1994. – №2. – С.2 – 9.
43. Барбина Е.С. Идеи интеграции системности и целостности в теории и практике высшей школы / Е.С.Барбина, В.А.Семиченко. – К.: ППО, 1996. – 261с.
44. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования: монография / Елизавета Сергеевна Барбина. – К., 1998. – 153с.
45. Барретт Дж. Карьера: способности и выбор. Тесты / Дж. Барретт [ пер. с англ. Ю.Р. Соколова ]. – М.: АСТ. – 2002. – 208 с.
46. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С.Безрукова. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1992. – 94с.
47. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать? / А.С.Белкин . – М., 1991. – 169с.

48. Белоцерковский О.М. Научно-технический прогресс и проблемы современного образования / О.М. Белоцерковский О.М. // Современная высшая школа. – 1996. – № 4. – С.23 –24.
49. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / А.П. Беляева . – СПб.: Радом, 1997. – 226с.
50. Березина Е.А. Динамика личностного смысла в профессиональной деятельности: автореф. дисс. .. канд. филос. наук: спец. 09.00.03 «История философии» / Е.А.Березина . – М., 2003. – 20с.
51. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 302с.
52. Бех І.Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І.Д.Бех // Педагогіка і психологія. – 1999. – №3. – С.5–14.
53. Бех І.Д. Наукові засади і принципи функціонування особистісного зорієнтованих виховних технологій / І.Д.Бех // Особистісна орієнтація освіти в умовах гуманітарної гімназії. – Миколаїв: Завуч (Перше вересня), 2000. – С.14–19.
54. Бех І.Д. Виховання особистості: [у 2-х кн. Кн. перша] / Іван Дмитрович Бех . Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – 280с.
55. Бех І.Д. Виховання особистості : [у 2-х кн. Кн. друга] / Іван Дмитрович Бех. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344с.
56. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник / Бех І.Д. – К.: ІЗМН, 1998. – 204с.
57. Бех І.Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / І.Д. Бех // Теорія і практика управління соціальними системами. – №2. – 2008. – С.109 – 112.

58. Бібік Н.М. Проблеми професійного вдосконалення вчителів початкових класів / Н.М.Бібік // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – №2. – С.61–62.
59. Бибрих Р.В. Мотивационные аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе: сб. статей / [отв. ред. В.А.Гаврилов] / Р.В.Бибрих. – Кишинев, 1990. – С.17 – 29.
60. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216с.
61. Богданова І.М. Модульна технологія в системі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів / І.М.Богданова // Науковий вісник ПДПУ ім.К.Д.Ушинького : [Зб. наук. праць]. – Одеса. – Вип. №5 – 6. – С.42 – 52.
62. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дисс... д-ра пед.наук : спец.13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. М.Богданова. – К. : 2003. – 39с.
63. Богуш А.М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі: монографія / Алла Михайлівна Богуш. – К.: Слово, 2008. – 272с.
64. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И.Божович . – М., 2009. – 400с.
65. Бойцова Н.В. Мотивация профессиональной деятельности преподавателя высшей школы / Н.В. Бойцова // Акмеология. – №2. – 2007. – С. 15 – 19.
66. Болонський процес і Вища освіта України : навч. програма / [укладач М.Ф.Степко, В.В.Грубінко, Я.Я.Болубаш, І.І.Бабін, В.Д. Шинкарук ]. – Київ–Тернопіль: ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 18 с.
67. Большой толковый психологический словарь / [под ред. А.Ребера]. – М.: Вече.АСТ, 2000. – 591с.

68. Бондар В.І. Конкурентоспроможність педагога як складова його професійної компетентності / В.І.Бондар // Початкова школа. – 2008. – №7. – С.22 – 23.
69. Бондаревская Е.В. Педагогика в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич. – Ростов н/Дону: Учитель, 1999. – 560с.
70. Борисов В.В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.В.Борисов. – К., 1997. – 22с.
71. Борисова Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию / Н.В. Борисова. – М.: Домодедово, 1999. – 174с.
72. Бодалев А.А. Психология личности / А.А.Бодалев. – М.: МГУ, 1988. – 187с.
73. Брушлинский Н.В. Мотивация и прогнозирование (логико-психологический анализ) / Н.В.Брушлинский. – М.: Мысль, 1979. – 230с.
74. Буткевич В.В. Формирование личности учителя в теории и практике педагогического образования : автореф. диссер. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования». – М., 2003. – 49с.
75. Буя Т.А. Управление процессом формирования профессиональных умений и навыков будущих учителей начальных классов : автор. диссер. ...канд. пед наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т.А. Буя. – М., 1997. – 18с.
76. Вавилов Ю.П. Профессионально-личностное становление учителя начальных классов на стадии обучения в педагогическом вузе: дис.... доктора пед. наук: 13.00.08 / Вавилов Юрий Павлович. – Ярославль, 2003. – 370с.

77. Василенко И.В. Социокультурная мобильность как философская проблема: дис. ...канд. филос. наук: 6.09.00.11 / Василенко Инна Викторовна. – Волгоград, 1996. – 153с.
78. Вахромов Е.Е. Психологические концепции человека: теория самоактуализации / Е.Е.Вахромов. – М.: Международная педагогическая академия, 2001. – 160с.
79. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і гол. ред. В.Т.Бусел]. – К.: Ірпінь: Перун, 2004. – 1440с.
80. Вершинина Л.В. Формирование социально-профессиональной мобильности студентов пединститута : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л.В.Вершинина. – Ленинград, 1987. – 23с.
81. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 208 с.
82. Вершловский С. «Понятийный словарь» как метод изучения доходчивости словесной пропаганды / С.Вершловский, Л.Лесохина, В.Кобзарь // Философские науки. – 1967. – № 2. – С. 50 – 57.
83. Викулина М.А. Непрерывное образование и подготовка педагога / М.А.Викулина // Педагогика. – 1999. – №7. – С.14 – 17.
84. Вища освіта України і Болонський процес: [навч. посіб.] / М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук та ін./ за ред. В.Г.Кременя. – Тернопіль: Богдан, 2004. – 384с.
85. Вільш І. Детермінанти професійного пристосування / І.Вільш // Неперервна професійна освіта : Теорія і практика / науково- методичний журнал . – 2001. – Вип.2. – С.21 – 32.
86. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи / С.С.Вітвицька. – К.: Центр навч. л-ри, 2006. – 384с.
87. Вітковська О.І. Професійне самовизначення як життєва проблема особистості / О.І.Вітковська // Педагогіка і психологія. – 1998. – Вип.3. – С.171 – 179.

88. Власенко С.П. Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С.П. Власенко. – К., 2002. – 21с.
89. Волощук І.С. Науково-педагогічна основа формування творчої особистості / Іван Степанович Волощук. – К. : Педагогічна думка, 1998. – 160с.
90. Вульфов Б.З. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя / Б.З. Вульфов. – М.: ИЧП Магистр, 1995. – 112с.
91. Выготский Л.С. Мышление и речь: Психологические исследования / Л.С.Выготский [ред. Г.Н.Шелоидрова]. – М.: Лабиринт, 1999. – 351с.
92. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 479с.
93. Высоцкая С.И. Качество подготовки специалиста: комплексный подход / С.И.Высоцкая // Педагогика . – 2003. – №4. – С.14 – 16.
94. Газман О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы / О.С.Газман: М.: Новое педагогическое мышление, 2000. – 234с.
95. Герасимов А.М. Инновационный опыт в обучении: концептуально-технологический аспект / А.М.Герасимов, И.П.Логинов. – М., 2001. – 129с.
96. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология / М.В. Гамезо [и др.]. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 508с.
97. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С.Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608с.
98. Гессен С.И. Основы педагогики : Введение в прикладную философию: [отв. ред. и сост П.В.Алексеев] / С.И.Гессен. – М.: Школа-пресс, 1995. – 448с.
99. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / ДЖ.Гибсон. – М., 1999. – 330с.

100. Головнева Е.В. Оптимизация процесса формирования личности студента в системе подготовки учителей начальных классов: автореф. дис...канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». – М., 2005. – 21с.
101. Гончаренко С. Методологічні знання як виявлення фундаменталізації професійної підготовки вчителя / С.Гончаренко, В.Кушнір, Г.Кушнір // Шлях освіти. – 2007. – № 2. – С. 2 – 8.
102. Гончаренко С. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / С.Гончаренко // Шлях освіти . – 2008. – № 2. – С. 2 – 6.
103. Горб В.Г. Методология педагогического мониторинга в вузе / В.Г.Горб // Стандарты и мониторинг в образовании. – №3. – 2005. – С.25 – 30.
104. Горшкова В.В. Межсубъектные отношения в педагогическом процессе: автореф. дисс. ..д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В.В.Горшкова. – СПб., 1992. – 37с.
105. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: / Л.Л.Горюнова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 23с.
106. Гриньова В.М. Підготовка майбутніх фахівців у системі вищої педагогічної освіти // Актуальні питання навчання та виховання особистості: Зб. наук. праць. / За заг. ред. В.М. Гриньової. – Вип. 2. – Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2008. – С. 1 – 9.
107. Гузій Н.В. Інтегративна сутність поняття «педагогічний професіоналізм»/ Н.В.Гузій // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського: [зб. наук. праць]. – Одеса. – Вип. №8 – 9 – 6. – С. 38 – 42.
108. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія / Наталія Василівна Гузій . – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2004. – 243с.
109. Гуляева Н.В. Психолого-педагогические основы технологии личностно ориентированного образования в педагогическом лицее: дисс. ... канд.

- пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Гуляева Нина Викторовна. – Саранск, 1998. – 247с.
110. Гура О.І. Педагогіка вищої школи : вступ до спеціальності / О.І.Гура . – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 224с.
111. Гусинский Э. Н. Образование личности: пособие для преподавателей / Э. Н. Гусинский-М.: Интерпракс, 1994. – 136с.
112. Гримак Л.Л. Резервы человеческой психики: введение в психологию активности / Л.Л.Гримак . – М.: Политиздат, 1989. – 319с.
113. Дегтяр Г.О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів: дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Дегтяр Ганна Олександрівна. – Харків, 2005. – 182с.
114. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) // Освіта. – 1993. – № 44 – 46. – 62с.
115. Державна програма « Вчитель » // Інформ. збірник МОН України. – 2002. – №10. – С. 4 – 22.
116. Деркач А. Акмеология / А.Деркач, В.Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
117. Деркач А.А. Социальная психология и акмеология: формирование имиджа / А.А.Деркач, Е.Б.Перельгина. – М : НОУСГИ, 2006. – 480с.
118. Дёмин В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды / В.А.Дёмин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – №4. – С.34–42.
119. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / Дичківська І.М. – К.: Академвидав, 2004. – 352с.
120. Докучаєва В.В. Формування конструктивного мислення майбутнього вчителя початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». – К., 1995. – 17с.
121. Дридзе Т.М. К проблеме формирования современного субъекта на рубеже тысячелетий / Т.М. Дридзе // Мир психологии. – 1991. – №3. – С.3 – 12.



122. Дридзе Т.М. Многомерность социального бытия в пространстве-времени коммуникации / Т.М. Дридзе // Мир психологии. – 2000. – №2. – С.20 – 23.
123. Дубова М.В. Дидактичный аспект формирования методологической культуры студентов – будущих учителей : автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». – М., 2004. – 22с.
124. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дисс. ..д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / К.М. Дурай-Новакова . – М., 1983. – 46с.
125. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности к деятельности / Дурай-Новакова К.М. – М.: Педагогика, 1983. – 336с.
126. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. – Минск: Университетское, 1985. – 206с.
127. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Минск: БГУ, 1981. – 383с.
128. Дьяченко М.И. Психология: словарь-справочник / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Минск: Хелтон, 1998. – 399с.
129. Енциклопедія освіти [гол.ред. В.Г.Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040с.
130. Євтух М.Б. Методологічні засади трансформації вищої освіти України в контексті Болонського процесу / М.Б. Євтух : зб. науков. праць до 15-річчя АПН України у 5-ти томах / т.4.: Педагогіка і психологія вищої школи. – К.: Педагогічна думка, 2007. – С.7 – 18.
131. Еникеев М.И. Энциклопедия. Общая и социальная психология / М.И.Еникеев. – М.: ПРИОР, 2002. – 560с.
132. Ермоленко В.А. Дидактические основы функциональной грамотности в современных условиях // В.А.Ермоленко, Р.Л.Перченко, С.Ю.Черноглазкин. – М., 1999. – 230с.

133. Желізник М.Д. В.Сухомлинський про аналітичну діяльність вчителя як основу розвитку теоретичної складової його професійної компетентності / М.Д.Желізник // Особистісно орієнтований потенціал педагогіки В.О.Сухомлинського: зб. Матеріалів міжвузівської науково-практичної конференції ( 30 вересня 01 жовтня 2008р.). – Кам'янець – Подільський, 2008. – С.88 ( 276с.)
134. Жерносек І.П. Удосконалення науково-методичної роботи в сучасних загальноосвітніх школах, ліцеях і гімназіях: монографія / Іван Пилипович Жерносек. – К., 2001. – 204с.
135. Заир – Бек Е.С. Педагогические ориентиры успеха. Актуальные проблемы развития образовательного процесса / Е.С. Заир – Бек, Е.И.Казакова. – СПб : Образование, 1995. – 64с.
136. Зазыкин В.Г. Актуальные проблемы профессионализма / В.Г.Зазыкин, А.П. Чернышев. – М., 1993. – 148с.
137. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта України. – 2002. – № 17. – С. 2–7.
138. Закон України «Про освіту» // Освіта. – 1996. – № 43–44 (221–222). – С.6–11.
139. Занина Л.В. Основы педагогического мастерства / Л.В.Занина, Н.П.Меньшикова. – Ростов-на-Дону, 2003. – 287с.
140. Заславская Т.И. Трудовая мобильность как предмет экономико-социологического исследования // Методологические проблемы социологического исследования мобильности трудовых ресурсов: [ под ред. Т.И.Заславской, Р.В.Рыбкиной]. – Новосибирск, 1974. – 57с.
141. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф.Зеер, А.М.Павлова, Э.Э.Сыманюк. – М.: МПСИ, 2005. – 216с.
142. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования / Э. Ф.Зеер – М.: НПО МОДЭК; МПСИ, 2003. – 483с.

143. Зеер Э.Ф. Психология профессий: [2-е изд. перераб. и доп.] / Э.Ф.Зеер. – М.: Академический проект. – Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336с.
144. Зеленко Н. Портфолио будущего педагога / Н.В.Зеленко, А.Г.Могилевская // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2009. – №1. – С. 61 – 63.
145. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя : [2-е изд. доп. и перераб]. – М.: Логос, 2003. – 383с.
146. Зязюн І.А. Гуманістична парадигма в освіті / І.А.Зязюн // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку: матеріали Наук.-практ. конф. (м.Київ, 17–18квітня 1996р.). – К.: 1996. – С.6–12.
147. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства / И.А.Зязюн. – М.: Просвещение, 1989. – 302с.
148. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: [навч. посібник] / І.А.Зязюн, Г.М.Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту з бізнесу, 1997. – 302с.
149. Иванова Л.А. Медиаобразовательное пространство в стратегии инновационного развития профессионального образования: постановка проблемы / Л.А.Иванова // Педагогическая теория, эксперимент, практика / [ред. Стефановская Т.А.]. – Иркутск, 2008. – С.215 – 228.
150. Иванова Т.В. Формирование педагогической культуры будущих учителей в учебном процессе (на материале дисциплин педагогического цикла): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т.В.Иванова. – Луганск, 1991. – 18с.
151. Иванченко Є.А. Професійна мобільність майбутніх фахівців: навч.- метод. посібник / Є.А. Иванченко. – Одеса, 2004. – 120с.
152. Івлієва О.М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя початкових класів: автореф. дис. ..канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.М. Івлієва. – К., 2001. – 20с.

153. Івченко А.О. Тлумачний словник української мови / А.О. Івченко. – Харків: Фоліо, 2006, . – 540с.
154. Игошев Б.М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете / Б.М.Игошев. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 201с.
155. Игошев Б.М. Подготовка будущих учителей к реализации уровневой дифференциации обучения / Б.М. Игошев. – М.: Педагогическое образование и наука. – 2007. – №7. – С.45 – 48.
156. Игошев Б.М. профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект / Б.М.Игошев // Известия Уральского госунив.-та. – Сер.1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2008. – №56. – Вып. 23. – С.34 -40.
157. Игошев Б.М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов : автореф. дис....д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Б.М.Игошев. – М., 2008. – 39с.
158. Ильин Г. От педагогической парадигмы к образовательной / Г.Ильин // Высшее образование в России. – 2000. – №1. – С.64–69.
159. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Ильин Е.П. – СПб.: Питер, 2000. – 152с.
160. Ильин Е.П. Проблема способностей: два подхода к ее решению / Е.П.Ильин // Психолог. – 1997. – Т.8. – №2. – С.39–40.
161. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: [перевод с нем.] / К.Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1001. – 240с.
162. Инновационное обучение : стратегия и тактика. – Материалы первого научно-практического семинара. – Сочи, 3 – 10 октября 1993г. / [под ред. В. Я.Ляудис]. – М., 1994. – 203с.
163. Интерактивные методы в образовании: личностно созидающее смыслы: [сб. научных статей]. – Хабаровск, 2002. – 263с.
164. Інформаційний збірник Міністерства освіти України № 2, 2002. – 15с.

165. Інформаційний збірник Міністерства освіти України № 15-16, 1992. – 25с.
166. Исаев Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е.И. Исаев, С.Г.Косарецкий // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 58 – 63.
167. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект / И.Ф. Исаев. – Белгород, 1992. – 52с.
168. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / Исаев И.Ф. – М.: МГПУ, 1993. – 206с.
169. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С.Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 416 с.
170. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
171. Кайгородов Б.В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте : автореф. дисс. д-ра психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Б.В.Кайгородов. – М., 1999. – 42с.
172. Калиновский Ю.И. Введение в андрогогику. Мобильность педагога в образовании взрослых / Ю.И. Калиновский. – М. : Вита-пресс, 2000. – 308с.
173. Калиновский Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: автореф. дисс... д-ра пед. наук: 13.00.01 / ИОВ РАО / Ю.И.Калиновский. – М., 2001. – 46 с.
174. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы / Капустин Н.П. – М.: Академия, 1999. – 216с.
175. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання / Карпенчук С.Г. – К.: Вища школа, 1997. – 304с.

176. Караваева Л.П. Акмеологический подход к исследованию социально-психологических факторов успешности профессиональной деятельности / Л.П.Караваева // Акмеология. – 2007. – № 4. – С. 26 – 31.
177. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.Г.Карпова. – Харків, 2004. – 20с.
178. Карпова Н.Л. Изменение смысложизненных ориентаций – изменение линии жизни / Н.Л.Карпова // Мир психологии. – 2001. – №2. – С.61 – 65.
179. Кісіль М.В. Гуманізація вищої освіти як сучасна тенденція суспільства за умов крос-культур / М.В.Кісіль // Інноваційний розвиток взаємодій: матеріали конференції. – Суми, 2006. – С.49 – 51.
180. Китайська О. Професійна мобільність учителя – вимога сучасної освіти / О.Китайська // Зб. праць Уманського державного педагогічного університету ім. П.Тичини. – К., 2005. – С. 95 – 101.
181. Кічук Н.В. Ключові компетентності особистості фахівця як педагогічна проблема / Н.В.Кічук // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного ун-ту ім.К.Д.Ушинського: зб. наук. праць. – Одеса, 2004. – Вип.9–10. – С.153–161.
182. Кічук Н.В. Нова парадигма освіти: актуалізація творчості вчителя школи першого ступеня / Н.В.Кічук // Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти. – К.: Педагогіка, 2004. – С.35–39.
183. Кичук Н.В. Формирование творческой личности учителя в процессе вузовской профессиональной подготовки: дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.01 / Кичук Надежда Васильевна. – К., 1993. – 386с.
184. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя / Н.В. Кічук. – К.: Либідь. – 1991. – 95с.
185. Кларин М.В. Инновации в обучении. Метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М.В.Кларин. – М.: Наука, 1997. – 223с.

186. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В.Кларин // Педагогика. – 2000. – №7. – С. 12 – 18.
187. Клехо Ю.Я. Образовательный императив / Ю.Я.Клехо. – М.: ИЦПКПС, 1998. – 368с.
188. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А.Климов. – М.: МГУ, 1995. – 224с.
189. Князева Е.Н. Синергетика как новое мировидение: диалог с И.Пригожиным / Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – №12. – С. 36 – 48.
190. Князян М.О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: монографія / Маріанна Олексіївна Князян.- Ізмаїл: Сміл, 2006. – 242с.
191. Коваліско Н.В. Трудова мобільність в умовах регіонального ринку праці: дис. .. канд. соціолог. наук: спец. 22.00.07 «Соціологія управління» / Коваліско Наталія Володимирівна. – Львів, 1999. – 184с.
192. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія / Людмила Вікторівна Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375с.
193. Коджаспирова Г.М. Культура професійного самообразование педагога / Г.М. Коджеспирова. – М.: Тривола, 1994. – 218с.
194. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176с.
195. Козир А.В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти: автореф. дис....доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного виховання», 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А.В.Козир. – К., 2009. – 43с.

196. Козырина О.А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия / О.А.Козырина // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – №2. – С. 48–57.
197. Кон И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя / И.С.Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255с.
198. Коньков А.Д. Профессиональная мобильность как фактор социальной дифференциации молодежи: дисс. канд. соц. наук: спец: 09.00.11 «Социальная философия» / Коньков Анатолий Дмитриевич. – М., 1995. – 136с.
199. Комінко С. Психологія в менеджменті / С.Комінко, Л.Курант, О.Самборська, Т.Федотюк, С.Ніколенко. – Тернопіль: [Поділля ], 1999. – 440с.
200. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: колективна монографія / [Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Локшина О.І., Овчарук О.В., Паращенко Л.І., Пометун О.І., Савченко О.Я., Трубочева С.Е.]; під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112с.
201. Компетентність саморозвитку фахівця : педагогічні засади формування у вищій школі: монографія / наукова ред., упорядкування, авторство Кічук Н.В. ]. – Ізмаїл: Сміл, 2007. – 236с.
202. Кондратьева Л.Л. Деятельность и ее субъект / Л.Л.Кондратьева// Психологический журнал. – 1987. – №2. – С.48–57.
203. Кондрашова Л.В. Гуманизация учебно-воспитательного процесса школы: история, теория, поиски: учебно-метод. пособие / Кондрашова Л.В. – Кривой Рог, 1996. – 74с. – (Криворожский гос. пед. ун-т).
204. Кононенко А.О. Дослідження впливу особистісних особливостей педагога на його індивідуальний імідж / А.О.Кононенко // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. праць. – Одеса, 2004. – Вип.10–11. – С.23–27.



205. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – №6. – С.18 – 25.
206. Косогова А.С. Становление педагога / Анастасия Самсоновна Косогова: монография. – Иркутск : ИГПУ, 2001. – 193с.
207. Краевский В.В. О проблеме соотношения педагогической науки и педагогической практики / В.В.Краевский // Новые исследования в педагогических науках. – 1971. – № 4. – С.5 – 68.
208. Крапинецкий С.Э. Социальная философия / С.Э. Крапинецкий. – Волгоград: ВГУ, 1996. – 352с.
209. Краткий словарь по психологии. – М. : Политиздат, 1988. – 479с.
210. Краткий словарь современных понятий и терминов / [сост. и общ. ред. В.А.Макаренко]. – 3-е изд. – М.: Республика. – 2000. – 540с.
211. Краткий словарь по социологии / [под общ. Ред. Д.М.Гвилилани, Н.И.Лапина; сост. Э.М.Коржнва, Н.Ф.Наумова]. – М.: Политиздат, 1988. – 479с.
212. Крижко В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою: [навч. посібник] / В.В.Крижко. – К. : Освіта України, 2005. – 440с.
213. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Надежда Борисовна Крылова . – М.: Высшая школа, 1990. – 142с.
214. Кричевский В.Ю. Профессия – директор школы / В.Ю. Кричевский. – К. , 2004. – 27с.
215. Кугель С.А. Профессиональная мобильность в науке / С.А.Кугель. – М.: Мысль,1983. – 256с.
216. Кузнецова О.А. Самооцінка в системі підготовки майбутніх учителів до самовизначення / О.А.Кузнецова // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. – №10 – 11: [зб. наукових праць]. – Одеса. – С. 9 – 14.
217. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В.Кузьмина // Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Ленинград: ЛГУ, 1967. – 182с.

218. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Кузьмина Н.В. – М.: Высшая школа, 1990. – 119с.
219. Кузьмина Н.В. Способность, одаренность, талант учителя / Кузьмина Н.В. – Ленинград: ЛГУ, 1985. – 132 с.
220. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В.Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – №1. – С.11 – 16.
221. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии / Н.В.Кузьмина : [2-е изд. испр. и доп.]. – СПб. : Политехника, 2002. – 189с.
222. Кузьмінський А.І. Європейська кредитно-трансферна система і міжнародна мобільність студентів / А.І. Кузьмінський. – Черкаси : ЧНУ ім. Б.Хмельницького. – 2008. – 24с.
223. Кулюткин Ю.Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ / Ю.Н.Кулюткин. – СПб.: СПбГУПМ, 2001. – 84с.
224. Кулюткин Ю.Н. Проблема гуманизации. Новое осмысление старых проблем / Ю.Н.Кулюткин: Тезаурус. – СПб.: ИОВ РАО, 1997. – 52 с.
225. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н.Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 128с.
226. Кулюткин Ю.Н. Функциональная грамотность, обученность и творческий потенциал личности / Ю.Н.Кулюткин // Проблемы функциональной грамотности взрослых. – СПб.: ИОВРАО, 1993. – С.99.
227. Кулюткин Ю.Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин, В.П.Безруков. – Самара, 2002. – 400с.
228. Культура современного урока / [под ред. Н.Е.Щурковой]. – М.: РПА, 2000. – 11с.

229. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності: навч. посібник / Курлянд З.Н. – Одеса, 1995. – 160с. – (Одеський держ. пед. ін-т).
230. Курлянд З.Н. Сутність процесу виховання / З.Н.Курлянд // Лекції з педагогіки. – Одеса: Південноукраїнський держ. пед. ін-т ім.К.Д.Ушинського, 1999. – 192с.
231. Курлянд З.Н. Становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя: монографія / наук.редак., упорядкув, автор. і співавтор. З.Н.Курлянд] / З.Н.Курлянд, О.А.Галіцан, С.С.Єрмакова, Є.А.Іванченко, Т.М.Узун. – Одеса: ПНЦ АПН УКРАЇНИ: М.П.Черкасов. – 2005. – 163с.
232. Кухарев Н.В. Диагностика педагогического мастерства: опыт, критерии, измерения, прогнозирование: в 3-х ч. / Н.В.Кухарев, В.С.Решетько. – ч. II. – Диагностика педагогического творчества. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 1996. – 95с.
233. Лазарев В.С. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования / В.С.Лазарев, Н.В.Конплин // Педагогика. – 2000. – № 3. – С.27–34.
234. Ландшеер В. Компетенция минимальной компетентности / В.Ландшеер // Перспективы: вопросы образования. – 1988. – №1. – С.27–34.
235. Лапицкая Л.П. Педагогические основы организации довузовской подготовки и профориентации молодёжи на учительскую профессию: дисс. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Лапицкая Людмила Петровна. – Тула, 2001. – 195с.
236. Левина М.М. Основы технологии обучения профессиональной деятельности / Левина М.М. – Минск: Институт повышения квалификации и передподготовки руководства работников специального образования, 1996. – 230с.

237. Левина М.М. Технологии обучения: роль в структуре педагогического знания / М.М.Левина // Разработка и внедрение гибких технологий обучения педагогическим дисциплинам. – М.: МГРИ, 1991. – С.6.
238. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования / Левина М.М. – М.: Академия, 2001. – 270с.
239. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1997. – 304 с.
240. Леонтьев А.М. Проблемы развития психики / Леонтьев А.М. – [4-е изд.] – М.: МГУ, 1981. – 548с.
241. Лернер И.Я. Процесс обучения и закономерности / Лернер И.Я. – М.: Знание, 1980. – 96с.
242. Лесохина Л.Н. К обществу образованных людей / Л.Н.Лесохина // Теория и практика образования взрослых. – СПб: Тускарора, 2000. – 372с.
243. Лесохина Л.Н. Образование в структуре человеческой деятельности: дис.... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Лесохина Людмила Николаевна. – СПб, 1991. – 328с.
244. Лігоцький А.О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем: монографія / Лігоцький А.О. – К.: Техніка, 1997. – 340с.
245. Литвиненко С.А. Актуалізація ідеї В.О.Сухомлинського у підготовці майбутніх учителів початкових класів / С.А.Литвиненко // Початкова школа. – 2003. – №9. – С.14–18.
246. Литвиненко С.А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: автореф. дис... д-ра пед. наук: спец.13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / НПУ ім.Драгоманова. – К., 2005. – 37с.
247. Литвиненко С.А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Литвиненко Світлана Анатоліївна. – Рівне, 2005. – 443с.

248. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: автореф. дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / А.Ф.Линенко. – К., 1996. – 36с.
249. Линенко А.Ф. Готовність майбутніх вчителів до педагогічної діяльності / А.Ф.Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С.125–133.
250. Линенко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / Линенко А.Ф. – Одеса: ОКФА, 1995. – 79с.
251. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / [сост. Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская]. – СПб: Тускарора, 1996. – 175с.
252. Луданова Т.В. Формирование педагогической мобильности у будущих учителей музыки: автореф. дисс... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т.В.Луданова. – Ярославль, 2006. – 23с.
253. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти / В.С. Лутай. – К.: Магістр, 2009. – 256с.
254. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания / Л.И.Маленкова. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 480с.
255. Макаренко А.С. Педагогика индивидуального действия: в 8 т. / Макаренко А.С. – М.: Педагогика, Т.4. – 1974. – 890с.
256. Макареня А.А. Методологические основы создания культурологической среды в подготовке учителя / А.А.Макареня. – М.: ПОСО РАО, 1998. – 62с.
257. Макеев С.А. Социальная мобильность как перемещение: автореф. дисс. .. д-ра социол. наук: спец. 09.00.11 «Социальная философия» / С.А. Макеев. – К., 1991. – 21с.
258. Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования: кн. для учителя / В.Н.Максимова. – СПб: РГПУ им. А.И.Герцена., 2002. – 99с.
259. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К.Маркова // Педагогика. – 1996. – №6. – С.55–63.

260. Маркова А.К. Психология профессионализма / Маркова А.К. – М.: Знание, 1996. – 304с.
261. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія / Світлана Миколаївна Мартиненко. – К., 2008. – 434с.
262. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы [пер. с англ.] / А.Маслоу. – М.: Смысл, 1999. – 425с.
263. Матвієнко О. Принципи становлення системи неперервної освіти як глобальна тенденція / О.Матвієнко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №5. – С.326–330.
264. Мегем Є.І. Рефлексія в особистісно орієнтованій проектно-технологічній підготовці – спосіб саморегуляції студентів / Є.І.Мегем // Вісник Глухівського державного пед.унів.-ту . Серія: педагогічні науки. – Вип.8. – Глухів: ГДПУ. – 2006. – С.34–38 (276с.).
265. Мелешко В. Особливості формування навчально-виховного середовища у сільській школі / В.Мелешко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць. – № 15. – Умань. – 2006. – С.68 – 75.
266. Мільто Л.О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки: автореф. дис...канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.О. Мільто / ЦППО АПН УКРАЇНИ. – К., 2001. – 20с.
267. Мистецтво життєтворчості особистості: у 2-х кн. / Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков, Г.М.Несен та ін. – К. : ІЗМН. – 392с.
268. Митина Л.М. Психология труда профессионального развития учителя / Митина Л.М. – М.: Академия, 2004. – 215с.
269. Михайлов И.В. Проблемы профессиональной зрелости в трудах Д.Е. Сьюпера / И.В.Михайлов // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 110 – 112.

270. Монахов В.М. Проектирование траектории становления будущего учителя / В.М.Монахов, А.И.Нижников // Школьные технологии. – 2000. – №6. – С.70–80.
271. Мороз О.Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація / Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філіпченко Н.І. – К.: Правда Ярославічів, 1997. – 168с.
272. Морылева Э.А. Развитие социально-профессиональной мобильности студентов в образовательной среде вуза: дисс. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Морылева Элла Анатольевна. – Тобольск, 2001. – 157с.
273. Москвина Л. Энциклопедия психологических тестов / Л.Москвина. — Саратов: Научная книга, 1996. – 336 с.
274. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания / А.В.Мудрик. – М : пед. общество России, 2001. – 284с.
275. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат: [под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской]. – М.: Педагогика, 1990. – 104с.
276. На допомогу менеджеру освіти. Ч.ІІ.: Нормативно-правове забезпечення управління закладів освіти.- Тернопіль: Астон, 2002. – 404с.
277. Нагорнова Г.В. О новых подходах к подготовке учителя / Г.В.Нагорнова // Педагогические науки. – №4. – 2006. – С. 22.
278. Натаров В.И. Адаптивность и её развитие у студентов в процессе совмещенной производственно-учебной деятельности: автореф. дисс. ..канд. психол. наук: спец.: 19.00.00 «Психологические науки» / В.И. Натаров. – ЛГУ, 1988. – 18с.
279. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст. – Освіта. – 2002. – 24 квітня – 1 травня.
280. Нечаева Л.В. Подготовка студентов педагогических институтов к взаимодействию с учащимися: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Л.В.Нечаева. – Харьков, 1991. – 18с.

281. Никитин В.М. Проблемы формирования динамической конкурентноспособной личности (концепция целостного, системного, диалектического, синергетического подходов) / В.Н.Никитин, З.В.Егорова. – Чебоксары: Научно-методический центр по подготовке кадров социальной службы, 2005. – 391с.
282. Никитина Е.А. Педагогические условия формирования мобильности будущего педагога: дисс. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Никитина Елена Александровна. – Иркутск, 2007. – 224с.
283. Никитина Н.Н. Методика диагностики профессионально-личностной перспективы учителя / Н.Н.Никитина, М.И.Лукьянова // Педагогическая диагностика. – №1. – 2007. – С.22 – 36.
284. Ничкало Н.Г. Педагог професійної школи: [зб. наук. праць. Вип.1] / Неля Григорівна Ничкало. – К.: Науковий світ, 2001. – 346с.
285. Новый тлумачний словник української мови / [уклад. В.Яременко, О.Сліпушко]. – 2-ге вид., виправлене.- Т.1. – К.: Аконіт, 2008. – 926с.
286. Новый тлумачний словник української мови / [уклад. В.Яременко, О.Сліпушко]. – 2-ге вид., виправлене.- Т.2. – К.: Аконіт, 2008. – 926с.
287. Новый тлумачний словник української мови / [уклад. В.Яременко, О.Сліпушко]. – 2-ге вид., виправлене. – Т.3. – К.: Аконіт, 2008. – 862с.
288. Новиков А.М. Проблемы гуманизации профессионального образования / А.М.Новиков // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 3 – 10.
289. Оболенський О. Державне управління і державна служба: сучасні напрями розвитку / О.Оболенський. – Одеса: БАХВА, 2003. – 316с.
290. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н.Обозов. – К.: Высшая школа, 1990. – 112с.
291. Онушкин В.Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В.Г.Онушкин, Е.И.Огарев.: СПб-Воронеж, 1995. – 232с.



292. Орлов А.А. Современный учитель: социальный престиж и профессиональный статус / А.А.Орлов // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 60–68.
293. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А.Б.Орлов. – М.: Академия, 2002. – 272с.
294. Осинский А.К. Умения самореализации в профессиональном самоопределении учащихся / Осинский А.К. // Вопросы психологии. – 1992. – №1, 2. – С.14–17.
295. Основы педагогического мастерства / [под ред. И.А.Зязюна]. – М.: Просвещение, 1989. – 302с.
296. Основи психології і педагогіки: навч. посібник / А.В.Семенова, Р.С.Гурін, Т.Ю. Осипова, А.М. Ващенко: [за ред. А.В.Семенової]. – 2 –ге вид. виправ. і доповн. – К.: Знання, 2007. – 341с.
297. Остапчук О. Професійний саморозвиток і самопроектування в системі педагогічної освіти / О.Остапчук // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С.13–14.
298. Пазюкова М.А. Развитие социально-профессиональной мобильности студентов педагогического колледжа: дисс. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Пазюкова Марина Анатольевна. – Иркутск, 2003. – 181с.
299. Пальшкова І.О. Практико орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи [теоретико-методологічний підхід]: монографія / Ірина Олександрівна Пальшкова. – Одеса: Букаєв В.В., 2009. – 339с.
300. Пан И.В. Проблема формирования мотивации педагогической деятельности / И.В.Пан // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського: [зб. наук. праць]. – №10–11. – Одеса. – 2004. – С. 38–44.
301. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.]. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.: ил.

302. Педагогика / [под ред. В.А.Сластенина, И.Ф.Исаева, А.И.Мищенко]. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512с.
303. Педагогічна майстерність / [І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.]; за ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349с.
304. Педагогическая психология / [под ред. Н.В.Клюевой]. – М.: ВЛАДОС - ПРЕСС, 2003. – 400с.
305. Педагогическое образование для XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции. – М. – 13 – 16.04. 1994 . – 187с.
306. Переломова Н.А. Актуализация личностно-профессионального роста учителя в послевузовском образовании при ИППК: монография / Н.А. Переломова. – Иркутск: ИГПУ, 2001. – 176с.
307. Петров А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории / А.Петров // Alma mater. – 2005. – №2. – С.54 – 58.
308. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В.А.Петровский. – М.: Горбунок, 1992. – 242с.
309. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібник/О.М.Пехота, В.Д.Будак та ін. – К.: АСК., 2003. – 240с.
310. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів: навч. посібник / Підласий І.П. – К.: Україна, 1998. – 343с.
311. Підласий І.П.Закономірності навчання і підвищення якості знань учнів / І.П.Підласий. – Львів: Знання, 1981. – 48с.
312. Підласий І. Педагогічні інновації / І.Підласий, А.Підласий // Рідна школа. – 1998. – №12. – С.3–17.
313. Пилипенко В.Д. Особистісно орієнтовані технології у школі / В.Д.Пилипенко, О.А.Коваленко. – Харків: Основа, 2007. – 160с.
314. Поваренков Ю.П. Психологический анализ профессионального становления учителя на стадии обучения в педагогическом вузе /

- Ю.П.Поваренков // Ярославский педагогический вестник. – 1998. – №1. – С.71 – 78.
315. Подготовка учителя начальных классов к творческой педагогической деятельности / [под ред. В.А.Сластенина]. – М.: Прометей, 1993. – 277с.
316. Позінкевич Р.О. Освіта в системі культури: монографія / Ростислав Олександрович Позінкевич. – Луцьк : Вежа, 2000. – 348с.
317. Полуйкова С.Ю. Этапы организации освоения студентами профессионально-образовательной среды факультета / С.Ю. Полуйкова // Наука образования : Вып. 18. – Омск, 2000. – С.296 – 299.
318. Полякова Т.С. Педагогический анализ затруднений в педагогической деятельности учителя / Полякова Т.С. – М.: Педагогика, 1986. – 129с.
319. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / Олена Іванівна Пометун. – К.: АПН, 2007. – 144с.
320. Пометун О.І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.І.Пометун, Л.І.Пироженко. – К.: АПН, 2002. – 135с.
321. Пометун О.І. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ / О.І.Пометун, О.А.Комар. – Умань: Софія , 2007. – 65с.
322. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.І.Пометун, Л.І.Пироженко. – К.: А. С. К., 2004. – 192с.
323. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт. – К.: Рад. школа, 1988. – 187с.
324. Пригожин Л.А. Инноватика – зачем она? / Л.А.Пригожин // Проблемы теории и практики управления. – 1988. – №2 – С. 53.
325. Прикот О.Г. Лекции по философии / О.Г.Прикот. – СПб.: ТВПинк, 1998. – 163с.
326. Пріма Р.М. Активізація професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів у процесі практико орієнтованого навчання / Р.М.Пріма // Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія – № 27. – Вінниця. – 2009. – С.347 – 351.

327. Пріма Р.М. Аспекти технологічної культури у формуванні професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів / Р.М.Пріма // Наукові праці. Серія : педагогіка, психологія і соціологія. – Вип. 3 (145). – Донецьк. – 2009. – С.191 – 195.
328. Пріма Р.М. Діалектика і динаміка формування мобільного педагога в освітньому просторі ВНЗ / Р.М.Пріма // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського : [зб. наук. праць]. – № 4 – 5 . – Одеса. – 2008. – С. 47 – 53.
329. Пріма Р.М. Домінанти дослідження феномена «професійна мобільність учителя» / Р.М. Пріма // Соціалізація особистості. Педагогічні науки. – Том XXXI : [зб. наук. праць]. – К.: Логос, 2008. – С. 188 – 196.
330. Пріма Р.М. Едукаційне середовище формування мобільності майбутнього педагога на етапі допрофесійної підготовки: змістова характеристика / Р.М.Пріма // Педагогічні науки / [зб. наукових праць]. – Херсон. – 2009. – С.311 – 316.
331. Пріма Р.М. Компонентно-структурний аналіз сутнісної характеристики феномена «професійна мобільність учителя» / Р.М.Пріма // Науковий часопис НПУ ім. М.Драгоманова. – Серія 11. – Вип. 8. – Київ, 2009. – С.146 – 151.
332. Пріма Р.М. Концептуальні засади підготовки вчителя сучасної національної школи / Р.М. Пріма // Збірник наук. праць Кам'янець-Подільського національного унів.-ту. Серія педагогічна. – Вип. XV. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошак І.І., 2008. – С. 7 – 10.
333. Пріма Р.М. Культура майбутнього фахівця початкової освіти – показник особистісно-професійної зрілості / Р.М.Пріма // Вісник Черкаського університету; серія: Педагогічні науки. – Вип. 137. – Черкаси. – 2008. – С.145 – 149.
334. Пріма Р.М. Модель формування професійно мобільного вчителя: постановка проблеми / Р.М.Пріма // Наукові записки ТНПУ ім. В.Гнатюка. Серія: Педагогічна. – №3. – Тернопіль. – 2009. – С.301 – 306.

- 335.Пріма Р.М. Професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів: навч.-метод. посібник / Раїса Миколаївна Пріма. – Луцьк: Вежа, ВНУ ім. Лесі Українки. – 2008. – 128с.
- 336.Пріма Р.М. Професійна мобільність майбутнього вчителя: деякі інноваційні підходи випереджувального розвитку у вищій школі / Р.М.Пріма // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: [зб. науков. праць, вип.38 ]. – КНЛУ. – К. – 2009. – С.117 – 120.
- 337.Пріма Р.М. Професійно мобільний учитель: шляхи творчого зростання / Методичні рекомендації студентам-практикантам (літня практика у дитячих оздоровчих таборах) / Р.М.Пріма. – Луцьк: Волинська обласна друкарня . – Луцьк, 2009. – 80с.
- 338.Пріма Р.М. Професійна мобільність у кваліфікаційній характеристиці педагога / Р.М.Пріма // Вісник Черкаського університету; серія: Педагогічні науки. – Вип. 119. – Черкаси. – 2008. – С.90 – 97.
339. Пріма Р.М. Професійна мобільність фахівця як наукова проблема / Р.М.Пріма // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія за ред. С.Єрмакова. – №1. – Харків. – 2008. – С. 127 – 132.
340. Пріма Р.М. Тенденції формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів в умовах глобалізації / Р.М.Пріма // Гірська школа Українських Карпат: [науково-методичний журнал]. – Івано-Франківськ . – 2008. – № 4 – 5. – С. 127 – 129.
- 341.Пріма Р.М. Формування успішної особистості майбутнього педагога : теоретико-прикладні аспекти / Р.М.Пріма // Гуманізація навчально-виховного процесу: [навч.-метод. зб. (випуск XLV)] . – Слов'янськ. – 2009. – С. 96 – 101.
342. Проблеми особистості вчителя та його фахової підготовки: зб. нак. праць / [за ред. Євтуха М.Б.]. – К. : ІСДО, 1994. – 116с.
343. Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти. – К.: Фенікс, 2007. – 336с.

344. Професійна освіта: Словник / [уклад. С.У.Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г.Ничкало]. – К.: Вища школа, 2000. – 380с.
345. Профессиональная компетентность: понятия и виды: информационный справочник / [сост. Н.Л.Сонянкина]. – Красноярск: ИПК РО, 2003. – 25с.
346. Психология: словарь / [под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевського]. – М.: Изд-во полит. лит., 1990. – 494с.
347. Психология высшей школы / Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. – Мн.: Харвест. – 326с.
348. Психология мотивации и эмоций / [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и М.В.Фаликман ]. – М.: ЧеРо, 2002. – 752с.
349. Психологические основы профессионально-технического обучения / [под ред. Т.В.Кудрявцева, А.И.Сухаревой]. – М.: Педагогика, 1988. – 149с.
350. Пульбере А.И. Мониторинг качества образования: теоретические основы и технологии: монография / А.И.Пульбере. – Бендеры: ТНИ, 2004. – 312с.
351. Пупышева Е.Л. Профессиональная компетентность будущего учителя как общее условие формирования профессионально значимых личностных качеств / Е.Л.Пупышева // Наука и школа. – 2003. – №6. – С. 5 – 8.
352. Пуховська Л. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Л.Пуховська // Шлях освіти . – 2001. – № 1. – С. 20 – 25.
353. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя: монографія / Валерій Вікторович Радул. – К.: Вища школа, 1997. – 269с.
354. Радул В.В. Цілісність та системність у педагогічних дослідженнях / В.В.Радул // Рідна школа . – 2004 . – № 6 . – С. 12 – 14.
355. Растригіна А.М. Формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта / А.М. Растригіна // Вісник Черкаського університету ; серія : Педагогічні науки. – Вип. 142. – Черкаси. – 2009. – С.116 – 119.
356. Радул А.Б. Проблема готовності до інноваційної діяльності як важлива професійна якість вчителя / А.Б.Радул // Наукові записки Кіровоградського держ. пед.університету ім. В.Винниченка: вип.76. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград, 2008. – С.363 – 375.

357. Реан А.А. Психология и педагогика / Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. – СПб.: Питер, 2004. – 432с.
358. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога / Реан А.А. // Вопросы психологии, – 1990. – № 2. – С.77 – 81.
359. Римар Л.В. Формування професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: автореф. дис...канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.В.Римар. – Вінниця, 1999. – 18с.
360. Рогов Е.И. Личностное развитие учителя в педагогической деятельности: автореф. дисс. ..д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е.И.Рогов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 39с.
361. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования / Е.И.Рогов. – М., 1998. – 512с.
362. Роджерс К-Р. Клиентоцентрированная терапия / [пер. с англ.] – М.:Рефлбук, Киев: Ваклер, 1997. – 480с.
363. Родина О.Н. О понятии «успешность трудовой деятельности» / О.Н.Родина // Вестник МГУ. – Серия 14. Психология. – 1996. – № 3. – С. 60 – 67.
364. Радионов В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование: уч. пособие / В.Е.Радионов. – СПб.: СПбГТУ, 1996. – С.25.
365. Роль едукативного середовища у підготовці вчителя сільської школи: [посібник для вчителів і студ.]. – Умань: Софія, 2007. – 147с.
366. Романовский А.Г. Синергетика педагогической деятельности / А.Г.Романовский // Теорія і практика управління соціальними системами. – № 2. – 2008. – С.32 – 39.
367. Ростунов А.Т. Формирование профессиональной пригодности / А.Т. Ростунов. – Минск, 1984. – 335с.
368. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 508с.

369. Рубцов В.В. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / В. В. Рубцов (Сб статей под ред. В. В. Рубцова). – М., 1996. – С.66 – 85.
370. Руднева Т.И. Исследование процесса формирования основ педагогического профессионализма студентов университета / Т.И.Руднева // Педагогика. – 1997. – №1. – С.57–62.
371. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О.Я.Савченко. – [2-ге вид., доповн., переробл.] . – К.: Богданова А.М., 2009. – 226с.
372. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студ. пед. ф-тів / Савченко О.Я. – К.: Абрис, 1997. – 416с.
373. Савченко О.Я. Навчально-виховне середовище сучасної школи : діалог з В.О.Сухомлинським / О.Я.Савченко // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Вип. 8 / Педагогічні науки. – Ч.І, 2005. – С.4 – 9.
374. Савченко О.Я. Ознаки особистісно-орієнтовної підготовки майбутніх вчителів: проблеми теорії і практики / О.Я.Савченко // зб. наук. праць / [ред. кол.: Н.В.Гузій (відп. ред.) та ін.]. – К.: КДПУ, 1997. – С.17–25.
375. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів / О.Я.Савченко // Початкова школа . – 2007. – №7. – С.12–14.
376. Сагатовский В.Н. Философские основания педагогической деятельности / В.Н.Сагатовский // Вестник высшей школы. – 1987.– № 1. – С.22 – 32.
377. Сазонов Б.В. Субъект в процессе нововведений / Б.В.Сазонов // Нововведение как фактор развития: [сб. трудов]. – М., 1987. – С.84 – 94.
378. Саксонова Л.П. Педагогическая акмеология : проблемы и перспективы развития / Л.П.Саксонова // Акмеология. – № 2 . – 2005. – С. 7 – 8.
379. Самсиков С.А. Интегративный подход к подготовке учителей начальных классов: автореф. дисс. .. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С.А.Самсиков. – М., 2001. – 21с.



380. Самоаналіз та самооцінка діяльності закладу освіти: Методичні матеріали на допомогу директорам закладів освіти. – Тернопіль: Астон, 2003. – 100с.
381. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816с.
382. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності / В.А.Семиченко . – К.: Вища школа, 2004. – 335с.
383. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю.В. Сенько. – М.: Academia, 2000. – 240с.
384. Сетров М.И. Организация биосистем: методологический очерк принципов организации живых систем / М.И.Сетров. – Л.: Наука, 1981. – 275с.
385. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія / Світлана Олександрівна Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 323с.
386. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості / С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346с.
387. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / С.О.Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С.161–173.
388. Сисоєва С.О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя / С.О.Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 2006. – №4. – С.60–66.
389. Сковорода Г. Розмова п'яти подорожніх / Г.Сковорода // Твори: у 2-х т. – К.: Обереги, 2005. – Т.1. – 528с.
390. Слостенин В.А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В.А.Слостенин, Л.С.Подымова // Педагогическое образование и наука. – 2006. – №1 – С. 32 – 37.
391. Слостенин В.А. Педагогика. Инновационная деятельность / В.А.Слостенин, Л.С.Подымова. – М: ИЧП «Издательство магистр, 1997. – 221с.

392. Слостенин В.А. Разработка и внедрение гибких технологий обучения педагогическим дисциплинам / Слостенин В.А. – М: МГЛУ, 1991. – 184с.
393. Слостенин В.А. Теория и практика высшего педагогического образования / Слостенин В.А. – М.: Прометей, 1987. – 234с.
394. Слостенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя / В.А.Слостенин. – М.: Прометей, 1993. – 177с.
395. Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: автореф. дис.... д-ра пед. наук: спец. «Общая педагогика, история педагогики и образования» 13.00.01 / В. И. Слободчиков. – М., 1994. – 45с.
396. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И.Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школы: [вып. 7]. – М., 1997. – С.177 – 184.
397. Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів / [за ред. А.І.Кузьмінського]. – Черкаси: ЧДУ ім. Б. Хмельницького, 2002. – 112с.
398. Словарь иностранных слов / [под ред. И.В.Лехина, С.М.Лошкиной, Ф.Н.Петрова и Л.С.Шаумяна]. – М.: Сов. энциклопедия, 1964. – 784с.
399. Словник іншомовних слів / [уклад. С.М.Морозов, Л.М.Шкаранута]. – К.: Наукова думка, 2000. – 680с.
400. Словник іншомовних слів / [укл. Л.О. Пустовіт та ін.]. – К.: Довіра. – 2000. – 1118с.
401. Современный словарь по педагогике / [сост. Рапацевич Е.С.]. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928с.
402. Современный словарь по психологии [сост. Юрчук В.В.]. – Мн. : Элайда, 2000. – 704с.
403. Солодухова О.Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації / О.Г.Солодухова. – Донецьк: Лебідь, 1996. – 193с.

404. Соломка П.В. Социально-психологический тренинг как средство повышения компетентности политических лидеров в сфере общения. – М.: МААН, 2008. – 57с.
405. Сорокин П.-А. Социальная мобильность / П.-А. Сорокин // Человек. Цивилизация. Общество. — М.: Политиздат, 1992. – 84с.
406. Сорокин П.-А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин: [общ. ред., сост. и предисл., пер. с англ. А. Ю. Сагамонов]. – М.: Политиздат, 1992. – 543с.
407. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы: [монография] / Татьяна Михайловна Сорокина . – Н.-Новгород: НГПУ, 2002. – 168с.
408. Сорочан Т.М. Развитие професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т.М.Сорочан. – Луганськ, 2005. – 43с.
409. Социология / А. П. Елсуков [и др.]; под ред. Елсукова А. П. – Минск: Тетра-Системс, 2000. – 544 с.
410. Степаненко В. Етика в проблемних і аналітичних задачах / В.Степаненко. – К.: Лібра, 1998. – 270с.
411. Степанов В.М. Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе: автореф. дис. на соискание ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В.М.Степанов: Институт пед. инноваций РАО. – Иркутск, 1999. – 23с.
412. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296с.
413. Субетто А.И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития

- (Философия качества образования). – СПб. – М. – Красноярск, 1999. – С.95 – 110.
414. Сухомлинський В.О. Сто порад молодому вчителю / В.О.Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1988. – 310с.
415. Сухобская Г.С. Современная гуманистическая психология и школа / Г.С.Сухобская: [методические рекомендации]. – СПб.: РАО ИОВ, 1995. – 149с.
416. Сучасний словник іншомовних слів / [уклад. Нечволод Л.І.]. – Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – 768с.
417. Татаренко І. Компетентність – вимога сучасності / І.Татаренко // Світло (науково-метод., інф.-пізнав. освітній часопис). – 1996. – №1. – С.19–26.
418. Типове положення про атестацію педагогічних працівників в Україні зі змінами і доповненнями // Директор школи. – 1999. – №16(64).
419. Тихомиров О.К. Понятия «цель» и «целеобразование» в психологии / О.К.Тихомиров // Психологические механизмы целеобразования / [отв. ред. О.К.Тихомиров]. – М.: Наука, 1977. – С.5–20.
420. Тряпицина А. П. Взаимосвязь вариативности организации обучения и возрастных особенностей учащихся в процессе обучения /А. П. Тряпицина // Гуманитаризация образования. – Л.: ЛГПИ, 1990. – С. 133 – 135.
421. Узнадзе Д.Н. Теория установки / Д.Н.Узнадзе; [под ред. Ш.А.Надирашвили, В.К.Цаава]. – М.; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 448с. – (Академия пед. и соц. наук, Московский психолого-социальный ин-т).
422. Уйсімбаєва Н. Проблеми компетентнісного підходу у процесі підготовки педагогічних кадрів / Н. Уйсімбаєва // Наукові записки Кіровоградського держ. пед.університету ім. В.Винниченка: вип.76. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград, 2008. – С.401 – 411.
423. Український педагогічний словник / [укл. С.У.Гончаренко]. – К., 1997. – 374с.

424. Ушинський К.Д. Вибрані твори в 2-х томах . Т.І. / К.Д.Ушинський. – К.: Рад.школа, 1983. – 359с.
425. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Фельдштейн Д.И. – М.: Педагогика, 1982. – 224с.
426. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов. – М.: Институт Психотерапии, 2002. – 490с.
427. Феттер И.В. Образовательная среда в развитии эмоциональной сферы учащихся как проблема профессиональной деятельности учителя музыки / И.В.Феттер // Общее музыкальное образование в спектре актуальных проблем современной педагогики : Сб. научных и метод. статей. – Омск, 2000. – С.15 – 28.
428. Филиппов, Ф.Р. От поколения к поколению, социальная подвижность/ Ф. Р. Филиппов. – М.: Мысль, 1989. – 144с.
429. Философский энциклопедический словарь / [под ред. С.С.Аверинцева и др.]. – [2-е изд. перераб. и доп.]. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815с.
430. Философский словарь / [под ред. И.Т.Фролова]. – М.: Республика, 2001. – 720с.
431. Філософія: світ людини / В.Г.Табачковський, М.О.Булатов, Н.В.Хамітов та ін.. – К.: Либідь, 2004. – 432с.
432. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи / М.М.Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 352с.
433. Хаджирадєва С. Професіоналізація державної служби як науково-практична проблема / С.Хаджирадєва // Актуальні проблеми державного управління: зб. наукових праць. – Одеса, 2005. – Вип. 4 (24). – С. 53 – 58 .
434. Харченко С.Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / Сергей Яковлевич Харченко. – Луганск: Альма матер, 1999. – 138с.

435. Ходякова Н.В. Личностный подход к формированию информационной культуры выпускников ВУЗа : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н.В. Ходякова. – Волгоград, 1996. – 18с.
436. Хомич Л.О. Професійна-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Хомич Лідія Олексіївна – К.: Магістр, 1998. – 201с.
437. Хомич Л.О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Хомич Лідія Олексіївна / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1998 . – 443с. – Бібліогр.: С. 377 – 408.
438. Хоружа Л.Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.Л.Хоружа. – К., 2004. – 36с.
439. Хоршева О.В. Педагогические условия формирования мобильности младших школьников в процессе обучения: автореф. дисс. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О.В.Хоршева. – Рязань, 2003. – 19с.
440. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В.Хуторской // Нар. образование. – 2003. – №2. – С.3 – 5.
441. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие [для студ. высших учебных заведений ] / А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2008. – 256с.
442. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В.С.Черепанов. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
443. Чернова Н.Ю. Моделирование системы довузовской подготовки в профессионально-педагогическом вузе: дис.... канд. пед. наук : спец.

- 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Чернова Наталья Юрьевна. – Н.Новгород. – 2004. – 176с.
444. Чобітько М.Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теретико-методологічний аспект: [монографія] / Микола Григорович Чобітько. – Черкаси : Брама-Україна, 2006. – 560с.
445. Чошанов М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М.А.Чошанов // Педагогика. – 1998. – №2. – С.9–15.
446. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие / Чошанов М.А. – М.: Народное образование, 1996. – 157с.
447. Шарова Е.П. Инновационный опыт учителя как средство социально-профессиональной мобильности педагогического коллектива школы: автореф. дисс. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е.П.Шарова . – СПб, 2004. – 22с.
448. Шадриков В.Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения / В.Д. Шадриков. – Ярославль: ЯГУ, 1981. – 72с.
449. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д.Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26 – 31.
450. Шадриков В.Д. Проблемы системогинеза профессиональной деятельности / В.Д.Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185с.
451. Шапошнікова І.М. До питання створення нової моделі підготовки вчителя початкової школи / І.М.Шапошнікова // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. – Рівне, 2002. – С.275–277.
452. Шкіль М.І. Підготовка педагогічних кадрів за ступеневою системою / М.І.Шкіль, Г.П.Гриценко // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2 (3). – С. 94 – 101.
453. Щедровицкий Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок /

- Щедровицкий Г.П. // Системные исследования. Методологические проблемы: [Ежегодник]. – М.: Наука, 1981. – С.193 – 227.
454. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический аспект) / Г.П.Щедровицкий // Педагогика и логика. – М., 1993. – 199с.
455. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посіб / П.М.Щербань. – К.: Вища школа. – 2004. – 207с.
456. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г.Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391с.
457. Якиманская И.С. Развивающее обучение / И.С.Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144с.
458. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1989. – 167с.
459. Яковенко В.Б. Введение в инновационные технологии / В.Б.Яковенко – К.: Европейський ун-т, 2004. – 134с.
460. Яковлев Е.В. Квалиметрический подход в педагогическом исследовании: новое видение / Е.В.Яковлев // Педагогика. – 1999. – №3. – С.51.
461. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию / В.А.Янчук. – Минск: АСАР, 2005. – С. 286 – 288.
462. Ярошенко О. Методична підготовка майбутніх учителів: реальний стан і шляхи до вдосконалення / О.Ярошенко // Вища освіта України. – 2004. – №1. – С. 69 – 73.
463. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А.Ясвин . – М.: Смысл, 2001. – 366с.
464. Blau Peter M The American occupational structure / Blau Peter M. And Duncan O.D. - N.Y.: Wiley, 1967. – 237 p.
465. Demie F. Pupil mobility and education achievement in schools : an empirical analysis / F. Demie // Eduational Research. – 2002. – Vol.44, N.2. – P. 197 – 215. – Ref. : p.215.



466. Duncan O. D. Socioeconomic background and achievement / O. D. Duncan  
D. L. Featherman B. Duncan — New York – London : Seminar press, 1972. –  
284 p.
467. Erikson R. The constant flux. A study of class mobility in industrial  
societies / R. Erikson I H. Goldthorpe - Oxford : Clarendon press, 1992. – 429  
p.
468. Goldthorpe J. H. Social mobility and class structure in modern Britain / J.  
H. Goldthorpe. – Oxford : Clarendon press, 1987. — 377 p.
469. Hachen D. S. Three models of job mobility in labour market / D. S. Hachen  
// Work and occupations - 1990. —№17. – P. 320 – 354.
470. Hachen D. S. Industrial characteristics and job mobility rates / D. S. Hachen  
// American social review. – 1992. —№1. – P. 39 – 55.
471. Houi M. Status, autonomy and training in occupational mobility / M.  
Hout // American journal of sociology. – 1984. — №6. – P. 1379 – 1409.
472. Hauser R. M. The process of stratification: Trends and analysis / R. M.  
Hauser D. L. Featherman - New York : Academic press, 1977. – 287 p.
473. Hodge R. W. Educational and occupational mobility / R, W. Hodge // The  
American journal of sociology. - 1963. - Vol. 685, N 3, (June).-P. 629 – 644.
474. Hodge R. W. Class identification in the United States / R. W. Hodge D. J.  
Treiman // The American journal of sociology. - 1968. – Vol. 73.N3. (June).-  
R.535 – 547.
475. Lipset and Bendix Social mobility in industrial societies / Lipset and  
Bendix. – University of California press, 1967. – 613 p.
476. Sorensen A. B. Labor market structures and job mobility / Ed. by D.  
Treiman and R. Robinson // Research in social stratification and mobility –  
Greenwich Conn.: JAI Press, 1981. – P. 67 – 94.
477. Super D.E., Bahn M.Y. Occupational psychology. L.: Tavistock, 1971.  
X+209p.
478. Treiman, D. Occupational prestige in comparative perspective / D. Treiman-  
New York : Academic press, 1977. – 382 p.

479. Tuma N. B. Effects of labor market structure on job-shift patterns / K. B.Tuma // Longitudinal analysis of labor market data; ed. By J. Heckman, B. Singer. - Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1983. - P. 327 – 324.
480. Ultee W- C. Educational heteronomy and father-to-son occupational mobility in 23 industrial nations / W. C. Ultee, R. Luijkx // European sociological review. - 1990. – Vol. 6, N2. (Sept)—P.125 – 150.
481. Wegener B. Job mobility and social ties: social resources, prior job, and status attainment / B. Wegener // American sociological review. – 1991. – Vol. 56,N. L(Febr.). – P. 60 – 71.

**Додаток А**  
**Поняття «мобільність» : авторські інтерпретації**

№ з/п	Автор визначення	Зміст поняття «мобільність»
-------	------------------	-----------------------------

1.	Н.Громова	« рух між соціокультурними групами »
2.	А.Єлсуков	«характерна риса соціальних верств »
3.	Ю.Калиновський	«інтегративна якість, яка формується і розвивається у ході практичної, навчальної, соціальної, соціокультурної діяльності при виконанні завдань, що стоять перед індивідом і дозволяють реалізувати йому свої задатки, здібності, схильності, можливості»
4.	Ю.Карпова	«перевороты, переливи із однієї галузі в іншу, часта зміна професій»
5.	С. Крапинецький	«процес переміщень (руху) індивідів або цілих соціальних груп, які призводять до змін їх місця у соціальній структурі суспільства»
6.	Л.Лесохіна	«зміна позицій, обумовлена зовнішніми обставинами»; «внутрішнє самовдосконалення особистості, симптом внутрішньої свободи особистості»
7.	А.Макареня	«якість особистості, що характеризує її здатність швидко змінювати статус у професійному середовищі під впливом змінних і природі, культурі чи соціумі ситуацій і обставин діяльності суб'єктів (об'єктів ) взаємодії»
8.	П.Сорокін	«перехід індивіда з однієї соціальної позиції в іншу»

#### Додаток Б

**Поняття «професійна мобільність» : авторські інтерпретації**

№ з/п	Автор визначення	Зміст поняття « професійна мобільність »
1.	Н.Коваліско	«форма трудової мобільності»; «потенційна мобільність – схильність, бажання, прагнення людини змінити соціальний статус, соціальну позицію ;

		фактична мобільність – зміна статусу людини, перехід в іншу групу під дією об’єктивних і суб’єктивних чинників, умов і стимулів»
2.	Т.Заславська	«міждисциплінарне поняття, що виражається у професійному, кваліфікаційному та інших переміщеннях індивідів, своєрідна форма їх адаптації до нових умов»; «зміна трудової позиції»
3.	А.Кравченко	«переміщення індивідів у соціально-професійній структурі суспільства»; «особистісна якість, що набувається у процесі навчальної діяльності, виявляється у здатності легко й швидко освоювати нові реалії, знаходити адекватні способи виконання нестандартних завдань»
4.	Л.Шевченко	«психологічна готовність фахівця до розв’язання широкого кола виробничих завдань, здатність оперативно перебудовуватись залежно від ситуації, особистісна гнучкість»
5.	М.Лукашевич, М.Туленков	«деперсоніфікований соціально-економічний процес»; «засіб соціального просування і професійного розвитку особистості»
6.	В.Ковальов, В.Тихонович, М.Шабанова, Л.Шевченко	«здатність та готовність особистості достатньо швидко й успішно оволодівати новою технікою і технологією, нових знань і вмінь, що забезпечують ефективність нової профорієнтаційної діяльності»
7.	С.Кугель	ознака, що «виявляється в межах структури педагогічних кадрів – своєрідного поля мобільності – і відповідає структурі науково-

		педагогічних кадрів: посадова, кваліфікаційна, професійна»
8.	Л.Горюнова	«універсальне інтегроване новоутворення, що проявляється як якість особистості, діяльності спеціаліста, процес перетворення людиною самої себе»

## Додаток В

### Діагностувальні методики щодо виявлення сформованості професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів

#### *В.1. «Оцінка професійної спрямованості особистості вчителя» (за модифікованою методикою Є.Рогова)*

Методика дозволяє виявити значущість для майбутнього вчителя початкових класів деяких аспектів педагогічної діяльності (організованість, схильність до інтеграції знань, дитиноцентризм, потреба у спілкуванні, толерантність).

*Інструкція.*

У поданому нижче опитувальнику називаються властивості, що можуть бути притаманні Вам більшою чи меншою мірою. При цьому можливі два варіанти відповіді:

- а) «названа властивість є типовою для моєї поведінки чи притаманна мені більшою мірою»;
- б) «названа властивість є нетиповою для моєї поведінки чи притаманна мені меншою мірою».

Прочитавши твердження та обравши один із варіантів відповіді, на аркуші для відповідей потрібно закреслити відповідну літеру.

*Текст опитувальника*

- 1.Фундаментальні міжпредметні знання можуть суттєво полегшити життя людини (а,б).
- 2.Я виявляю інтерес до долі інших (а, б).
- 3.Інші говорять, що я маю власну думку щодо предмету діяльності, мені подобається виконувати роботу своїм оригінальним способом (а, б).
- 4.Серед моїх ідеалів самодостатні, компетентні особистості, педагогі-гуманісти, майстри педагогічної справи (а, б).
- 5.Мені важливо, щоб у всьому, що мене оточує не було безладдя (а, б).
- 6.Я завжди аналізую свою поведінку (а, б).
- 7.Я не можу бути байдужим до проблем інших (а, б).
- 8.Головне у професійній діяльності вчителя – любов до дітей, гуманізація освітньо-виховного процесу (а, б).
- 9.Більшість людей, із якими я буваю у компаніях, без сумніву, раді мене бачити (а, б).
- 10.У процесі навчання я надаю перевагу інтегрованим знанням (а, б).
- 11.Основне завдання вчителя початкових класів – навчити дитину вчитися (а,б).
- 12.Я часто пригнічую інших своєю самовпевненістю (а, б).
- 13.Я живу сьогоднішнім днем більшою мірою, ніж інші люди (а, б).

14. Інтеграція знань – підґрунтя професійної мобільності, компетентності, професіоналізації вчителя (а, б).
15. У компанії я надаю можливість іншим вільно спілкуватися, розповідати усілякі історії (а, б).
16. Інтереси дітей, їх уподобання, розмаїтий внутрішній світ – предмет моєї уваги (а, б).
17. Якщо б мені вдалося на деякий час потрапити у майбутнє, я б у першу чергу поспілкувався з колегами по роботі (а, б).
18. Мене дратують люди, що не можуть швидко прийняти рішення (а, б).
19. Оточуючі вважають, що на грубість я просто не здатен (а, б).
20. Я обмежуюся вузькопредметною компетентністю (а, б).
21. Виховання особистості дитини – мої майбутні професійні пріоритети (а, б).
22. Я уникаю громадської роботи і пов'язаної з цим відповідальності (а, б).
23. Різноманітна наукова інформація – це те, що найбільше цікавить мене у житті (а, б).
24. Моє кредо – терпимість, прийняття іншої людини такою, якою вона є (а, б).
25. Буває, що цілий день я не хочу ні з ким спілкуватися (а, б).

#### *Обробка результатів*

Кожна відповідь оцінюється одним балом. Усі твердження опитувальника (з урахуванням можливості відповіді а чи б) «розбиті» на шкали, що відповідає професійній спрямованості особистості майбутнього вчителя школи першого ступеня. За кожною з виокремлених шкал, що відповідає певній позиції опитувальника, можна набрати максимум 5 балів, а саме :

«Організованість» - 3а., 5а, 6а, 18б, 22б.

«Схильність до інтеграції знань» - 1а, 10а, 14а, 20б, 23а.

«Дитиноцентризм» - 4а, 8а, 11а, 16а, 21а.

«Потреба у спілкуванні» - 9а, 13а, 15а, 17а, 25б.

«Толерантність» - 2а, 7а, 12б, 19а, 24а.

*Висновки.* Шкала, за якою опитуваний набирає 3-5балів характеризує яскраво виражену особистісно-професійну спрямованість майбутнього вчителя.

## **В.2.Визначення життєвих цінностей особистості (Must – тест) (модифікований варіант методики П.Іванова, Є.Колобова )**

*Призначення.* Ця методика є одним із різновидів вербальних проектних тестів. Запропонований набір Must-тем дозволяє визначити життєві цілі-цінності в осіб старшого шкільного та студентського віку.

*Інструкція.* Вам пропонується продовжити надруковані на бланку речення. Будемо вдячні за щирість, відвертість, правдивість, аргументованість Ваших думок, які здаються Вам значущими, як у даний момент, так і в цілому у подальшій життєдіяльності.

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_ стать \_\_\_\_\_  
вік \_\_\_\_\_

Освіта \_\_\_\_\_ дата \_\_\_\_\_

Я неодмінно повинен (на)

\_\_\_\_\_

Жахливо, якщо \_\_\_\_\_

Я не можу терпіти \_\_\_\_\_

*Обробка та інтерпретація результатів.* Для обробки даних, отриманих за допомогою цього тесту, не існує стандартизованих процедур. Наводимо цінності-цілі та приклади тверджень опитуваних, що належать до певної цінності, взяті з методики «Життєві цінності» (Е.Дисл, Р.Райан у авторській модифікації)

*Свобода, самостійність, відкритість*

Висловлення, пов'язані з потребою робити те, що сама людина вважає важливим, самому визначати хід свого життя, не залежати від думки



навколишніх («Я неодмінно маю виконати задумане, заплановане», «Жахливо, якщо від тебе нічого не залежить», «Я не можу терпіти, коли мені вказують на те, що я маю робити»).

#### *Служіння людям*

Висловлювання, що стосуються таких життєвих і професійних цілей. Як допомога і сприяння іншим людям (у тому числі учням): «Я неодмінно повинна зробити так, щоб мої учні були щасливими», «Я неодмінно повинна бути причетною до виховання самодостатньої, самореалізованої особистості»

#### *Міжособистісні контакти і спілкування*

Твердження, що стосуються потреби відчувати себе частиною колективу, мати своє коло спілкування, наявністю страху, пов'язаного із самотністю, нерозумінням: «Жахливо, якщо мене перестануть розуміти оточуючі», «Жахливо, якщо зовсім немає друзів».

#### *Особистісне зростання*

Твердження, що стосуються вимог до себе, прагнення до саморозвитку як особистості і професіонала: «Я неодмінно повинна не зупинятися на досягнутому рівні», «Я не можу терпіти, коли люди не прагнуть до високих цілей».

### ***В.3. Діагностика реалізації потреб у саморозвитку (за методикою***

*М.Фетискіна)*

*Інструкція.* Відповідаючи на питання анкети, поставте, будь ласка, бали, що відповідають Вашій думці :

- 5 – дане твердження повністю відповідає дійсності;
- 4 – скоріше відповідає, ніж ні;
- 3 – і так, і ні;
- 2 – скоріше не відповідає;

1 – не відповідає

*Опитувальник*

1. Я прагну вивчити себе.
2. Я залишаю час для розвитку, як би не був зайнятий справами.
3. Труднощі стимулюють мою активність.
4. Я шукаю зворотній зв'язок, оскільки це допомагає мені пізнати і оцінити себе.
5. Я рефлексую свою діяльність, виділяючи для цього спеціальний час.
6. Я аналізую своє почуття і досвід.
7. Я багато читаю.
8. Я дискутую з питань, що мене цікавлять.
9. Я вірю у свої можливості.
10. Я прагну бути більш відкритою людиною.
11. Я усвідомлюю той вплив, який справляють на мене оточуючі.
12. Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати.
13. Я отримую задоволення від освоєння нового.
14. Відповідальність не лякає мене.
15. Я б позитивно поставився (- лась ) до кар'єрного зростання.

*Обробка та інтерпретація результатів*

Порахуйте загальну суму балів: 55 і більше балів – ви активно реалізуєте свої потреби у саморозвитку; діапазон від 36 до 54 балів свідчить про те, що у вас відсутня усталена система саморозвитку; результат від 15 до 35 балів дає підстави вважати, що досліджуваний знаходиться у стадії саморозвитку, який зупинився.

***В.4.Інтегративна оцінка ефективності професійної діяльності вчителя***

(модифікована методика М.Фетискіна)

*Інструкція.* Опитувальник містить твердження, які дозволять уточнити Ваші думки, інтереси, ставлення, оцінки. До кожного твердження оберіть декілька

буквених варіантів, що, на Вашу думку, є оптимальними щодо конкретної навчальної дисципліни (визначені нами у відповідності з логікою дослідження). Звертайте увагу на те, коли потрібно оцінити окремі якості викладача, а коли свої навчальні дії.

#### *Опитувальник*

1. На цьому занятті ( ..... ) я :

- а) відкриваю багато нового;
- б) є суб'єктом педагогічної взаємодії з викладачем;
- в) отримую установку для самостійної роботи;
- г) збагачую досвід творчої педагогічної діяльності;
- д) отримую навчальну інформацію не у повному обсязі.

2. Викладач на цьому занятті :

- а) суворо контролює усі мої дії;
- б) створює атмосферу розкутості;
- в) намагається зацікавити студентів, захопити предметом;
- г) прагне до діалогу, співпраці;
- д) орієнтується лише на зацікавлених студентів.

3. На занятті з..... навчальної дисципліни я :

- а) прагну підвищити свій інтелектуальний рівень;
- б) набуваю навичок суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- в) активно співпрацюю з одногрупниками;
- г) оволодіваю вміннями ситуативного моделювання;
- д) прагну утвердити свій статус, положення в групі.

4. Цей викладач ...:

- а) вільно володіє матеріалом;
- б) захоплений своїм предметом;
- в) стимулює навчально-науково-дослідницьку діяльність студентів;
- г) байдужий до свого предмета;
- д) подає матеріал сухо, формально

*Ключ для обробки даних*

1. Інформативність заняття : а, б, в, г – висока; д - низька
2. Стиль педагогічного керівництва :
  - а – авторитарний стиль керівництва;
  - б, в, г – демократичний стиль керівництва;
  - д – ліберально-потуральний стиль.
3. Домінуюча цілепокладаюча спрямованість студентів :
  - а, б, в – творча особистісно-професійна самореалізація;
  - г – збагачення досвіду проектної діяльності;
  - д – підвищення соціального статусу.
4. Дидактико-методична компетентність :
  - а, б, в – висока;
  - г, д - низька

Примітка. При аналізі та інтерпретації отриманих даних слід урахувати кількісні та якісні критерії досліджуваних шкал, системне співставлення взаємозв'язків між ними. Наявність позитивних і негативних кореляцій між шкалами дозволяє визначити головні моменти щодо удосконалення своєї професійної діяльності.

### ***В.5.Методика «Рефлексія на саморозвиток»***

*(модифікований варіант тесту Л.Бережної )Інструкція.* Дайте відповіді на усі 14 запитань, обираючи один із запропонованих варіантів відповіді.

#### *Опитувальник*

1. На основі порівняльної самооцінки оберіть ту характеристику, що найбільше Вам підходить :
  - а) цілеспрямований;
  - б) працелюбний;
  - в) дисциплінований
2. За що Вас цінують колеги ( однокласники)?
  - а) за те, що я відповідальний;

- б) за те, що я відстоюю свою позицію і не змінюю рішень;
- в) за те, що я ерудований, цікавий співрозмовник

3. Як Ви ставитесь до ідеї педагогічної підтримки ?

- а) думаю, що це пуста витрата часу;
- б) глибоко не вникав у проблему;
- в) позитивно, активно долучаюсь у проект

4. Що Вам найбільше заважає професійно самоудосконалюватися?

- а) недостатньо часу;
- б) немає потрібної літератури і умов;
- в) бракує сили волі та наполегливості

5. На основі порівняльної самооцінки оберіть ту характеристику, що найбільше Вам підходить :

- а) вимогливий;
- б) наполегливий;
- в) поблажливий

6. На основі порівняльної самооцінки оберіть ту характеристику, що найбільше Вам підходить :

- а) рішучій;
- б) кмітливий;
- в) допитливий

7. Яка Ваша позиція у проекті педагогічної підтримки ?

- а) генератор ідей;
- б) критик;
- в) організатор

8. На основі порівняльної самооцінки оберіть, які якості у Вас розвинуті більшою мірою :

- а) сила волі;
- б) завзятість;
- в) обов'язковість

9. Яка із зазначених сфер останнім часом для Вас становить пізнавальний інтерес ?

- а) методичні знання;
- б) теоретичні знання;
- в) інноваційна педагогічна діяльність

10. Яким Вас найчастіше вважають ваші друзі?

- а) справедливим;
- б) доброзичливим;
- в) чуйним

11. Який із зазначених принципів Вам найближче і якого Ви дотримуєтесь найчастіше ?

- а) жити треба так, щоб не було болісно за безцільно прожиті роки;
- б) у житті завжди є місце самоудосконалення;
- в) насолодження життям у творчості

12. Хто найближче до Вашого ідеалу ?

- а) людина сильна духом і міцною волею;
- б) людина творча, що багато знає і вміє;
- в) людина незалежна і впевнена у собі

13. Чи вдасться Вам у професійному плані досягти того, про що Ви мрієте?

- а) думаю, що так;
- б) скоріше всього так;
- в) як повезе

14. Що Вас найбільше захоплює у проекті педагогічної підтримки?

- а) те, що більшість учителів схвалює цю ідею;
- б) ще не знаю;
- в) нові можливості педагогічної діяльності та перспектива

самореалізації

### *Обробка результатів*

1. За результатами тестування визначається рівень прагнення до саморозвитку. Відповіді на питання тесту оцінюються таким чином :

Питання :	Оціночні бали відповідей :
1.	а – 3; б – 2; в - 1
2.	а – 2; б – 1; в - 3
3.	а – 1; б – 2; в - 3
4.	а – 3; б – 2; в - 1
5.	а – 3; б – 2; в - 1
6.	а – 2; б – 3; в - 1
7.	а – 3; б – 2; в - 1
8.	а – 2; б – 3; в - 1
9.	а – 1; б – 2; в - 3
10.	а – 3; б – 2; в - 1
11.	а – 1; б – 3; в - 2
12.	а – 1; б – 3; в - 2
13.	а – 3; б – 2; в - 1
14.	а – 2; б – 1; в - 3

Сумарна кількість балів визначається таким чином :

Сумарна кількість балів	Рівень прагнення до саморозвитку
18.24	дуже низький
25-29	низький
30-34	середній
35-38	вище середнього
39-42	високий

2. Самооцінка особистістю своїх якостей, які сприяють саморозвитку, визначається за відповідями на питання 1, 2, 5, 6, 8, 10. Сумарна кількість балів розподіляється у наступному порядку :

Сумарна кількість балів

Самооцінка особистістю своїх якостей

18.17	дуже висока
16-15	завищена
14-12	нормальна

11-9	занижена
8-7	низька
6-3	дуже низька

3. Оцінка проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації визначається за відповідями на питання 3, 7, 9, 14. Сумарна кількість балів розподіляється у наступному порядку :

Сумарна кількість балів

Оцінка проекту педагогічної підтримки

15-14	як можливості професійної самореалізації
13-11	як необхідне і достатнє для самореалізації
10-8	скоріше як перспективне для самореалізації
7-6	невизначена оцінка, скоріше як неперспективна для самореалізації

#### **В.6. Тест самооцінки мотивації досягнення професійної мобільності у майбутній педагогічній діяльності**

Шановний студенте, із запропонованих варіантів відповідей на питання обери для себе оптимальний.

1. Я маю потребу у досягненні професійних цілей:

- а – чітко визначену;
- б – недостатньо визначену;
- в – невизначену

2. Ідеал професійно мобільного вчителя початкових класів у мене сформований:

- а – повністю;
- б – недостатньо;
- в – частково

3. Прагнення до самореалізації, професійного зростання як мобільного фахівця школи першого ступеня:

- а – чітко визначене;



б – не зовсім;

в – частково

4. Самовиховання власних особистісно-професійних якостей здійснюється:

а – цілеспрямовано;

б – недостатньо цілеспрямовано;

в – спонтанно

5. Відповідальність щодо підготовки до майбутньої професійно мобільної педагогічної діяльності у мене виявляється:

а – постійно;

б – часто;

в – іноді

*Обробка результатів: а – 3; б – 2; в - 1*

Сумарна кількість балів визначається таким чином :

Сумарна кількість балів	Ступінь сформованості мотивації досягнення
1-5	пасивний
6-8	обмежено-пошуковий
8-10	активно-пошуковий
11-15	усвідомлено-діяльнісний

### **В.7.Тест** самооцінки здібностей студентів у розв'язуванні педагогічних ситуацій

Шановний студенте, із запропонованих варіантів відповідей тесту обери для себе оптимальний.

1. У педагогічній ситуації я здатен виявити суперечливі факти:

а – швидко й чітко, спираючись на сучасні психолого-педагогічні знання;

б – повільно, недостатньо чітко, спираючись на наявні знання;

в – повільно і неточно, спираючись на застарілі знання

2. Я можу відтворити характер і зміст педагогічної ситуації:

а – точно і повністю;

б – майже правильно, але не повністю;

в – приблизно і частково

3. Я здатен проаналізувати педагогічну ситуацію:

а – глибоко і обґрунтовано;

б – логічно, але не обґрунтовано;

в – інтуїтивно і поверхнево

4. Я можу визначити сутність конфлікту в педагогічній ситуації:

а – доказаво;

б – умотивовано;

в – спонтанно

5. Я здатен визначити головні завдання педагогічної ситуації:

а – доцільно, враховуючи всі її об'єктивні обставини;

б – майже доцільно, але не враховуючи всіх її об'єктивних обставин;

в – частково доцільно, з урахуванням своїх суб'єктивних уявлень.

6. При розв'язуванні педагогічних ситуацій я можу знайти способи:

а – найефективніші й практично перевірені;

б – достатньо оптимальні, але не перевірені;

в – оригінальні, але помилкові

6. Я здатен проаналізувати й оцінити прийняте рішення в педагогічній ситуації:

- а** – глибоко й адекватно;  
**б** – логічно, але не зовсім адекватно;  
**в** – інтуїтивно і неадекватно

*Обробка результатів:* а – 3; б – 2; в - 1

Сумарна кількість балів визначається таким чином :

Сумарна кількість балів	Ступеневий вияв здатності розв'язувати педагогічні ситуації
1-5	пасивний
6-8	обмежено-пошуковий
8-10	активно-пошуковий
11-15	усвідомлено-діяльнісний

#### Додаток Д

Типологія педагогічних практик у базових ВНЗ, терміни та тривалість проходження (ОКХ «бакалавр» )

ВНЗ	Види і назви практик	Термін проходження (семестр)	Тривалість (тижні)
<b>ВНУ ім. Лесі Українки</b>	<i>Навчальна:</i> Позакласна та позашкільна освітньо-виховна практика	III	2 (протягом семестру)
	Спостереження за навчально-виховною роботою вчителя-класовода	V	3 ( вересень)
	<i>Виробнича :</i> Педагогічна практика у дитячих	IV	4 ( липень )

	оздоровчих таборах Навчально- виховна практика в школі Виробнича (стажистська) педагогічна практика	VI VII	3 ( березень) 6 (вересень- жовтень)
<b>БДПУ</b>	Мовленнєва У дитячих оздоровчих таборах Спостереження за навчально- виховною роботою вчителя- класовода Навчально- виховна практика в школі Виробнича (стажистська)	II IV V VI VII	1 4 4 6 8
<b>КДПУ</b>	<i>Навчальна:</i> Психолого- педагогічна <i>Виробнича :</i> У дитячих оздоровчих таборах У школі	IV VI VIII	2 3 6
<b>УДПУ ім. П.Тичини</b>	<i>Навчальна:</i> Пасивна (безвідривна) <i>Виробнича :</i> У школі В оздоровчих таборах У школі У школі	III IV IV V VI	2 2 4 3 4

**Типологія педагогічних практик у базових ВНЗ, терміни та тривалість проходження (ОКХ «магістр»)**

ВНЗ	Види і назви практик	Термін проходження (семестр)	Тривалість (тижні)
<b>ВНУ ім. Лесі Українки</b>	<i>Навчальна:</i> Асистентська	IX	4 ( протягом семестру)
	<i>Виробнича :</i> Переддипломна практика	X	
<b>БДПУ</b>	Науково-виробнича (стажистська) у ВНЗ	II	6
<b>КДПУ</b>	<i>Виробнича :</i> В школі У ВНЗ	I	6
		II	1
<b>УДПУ ім. П.Тичини</b>	Науково-виробнича	II	6

### Додаток Ж

#### АНКЕТА

#### на виявлення характеру ставлення студентів до необхідності формування професійної мобільності

1. Що Ви розумієте під поняттям «професійно мобільний учитель початкових класів»?
2. Оцініть значущість професійної мобільності в майбутній діяльності за такими критеріями (оберіть свій варіант) :
  - дуже значуща;
  - значуща;
  - значуща, але не завжди;
  - незначуща
3. В чому , на Ваш погляд , полягає її значущість?
4. Чи є доцільність у формуванні вже в університеті (педінституті) основ професійної мобільності ? Відповідь обґрунтуйте .
  - так;
  - ні;
  - не можу відповісти.

5. Чи хотіли б Ви оволодіти навичками професійної мобільності, навчаючись у ВНЗ ? (відповідь підкресліть)
  - так;
  - ні, я зможу це зробити в процесі діяльності;
  - ні;
  - не визначився з відповіддю
6. Оцініть за 10-бальною шкалою ступінь сформованості у Вас професійної мобільності як особистісної якості \_\_\_\_\_ балів
7. Який вид діяльності студента, на Вашу думку, найбільше сприяє формуванню професійної мобільності :
  - навчальна;
  - виховна;
  - науково-дослідна;
  - педагогічна практика;
  - самостійна робота;
  - не можу відповісти;
  - свій варіант відповіді.
8. Чи вважаєте Ви , що Ваша професійна кар'єра обумовлена мобільністю ? так ; так , за певних умов ; не можу відповісти ; ні.
9. Що , на Вашу думку , варто було б запровадити в університеті задля більш результативного формування у майбутнього вчителя початкових класів професійної мобільності .

## АНКЕТА 2

### на виявлення характеру ставлення ліцеїстів до необхідності формування професійної мобільності

1. Що Ви розумієте під поняттям «професійно мобільний учитель початкових класів»?
2. Оцініть значущість професійної мобільності в майбутній діяльності за такими критеріями (оберіть свій варіант) :
  - дуже значуща;
  - значуща;
  - значуща, але не завжди;
  - незначуща
3. В чому, на Ваш погляд, полягає її значущість?
4. Спираючись на ваш шкільний досвід, зазначте, чи спостерігали ви діяльність професійно мобільного вчителя?
  - так;
  - ні;
  - не пам'ятаю

5. Пригадайте , чим саме такий педагог вам запам'ятався ?
6. Чи хотіли б Ви оволодіти навичками професійної мобільності, навчаючись у ВНЗ ? (відповідь підкресліть)
  - так;
  - ні, я зможу це зробити в процесі діяльності;
  - ні;
  - не визначився з відповіддю
7. Як ви вважаєте, чи пов'язані такі явища «мобільний педагог» і «кар'єрні успіхи фахівця»? (підкресліть необхідне)
  - так;
  - ні.
8. Який вид діяльності ліцеїста, на Вашу думку, найбільше сприяє формуванню професійної мобільності :
  - навчальна;
  - виховна;
  - науково-дослідна;
  - спілкування;
  - самотійна робота;
  - не можу відповісти;
  - свій варіант відповіді.

### Додаток 3

#### **Методика «Мотивація мобільності вчителя у професійній діяльності»**

(модифікація методик К.Замфіра та А.Реана)

Означена методика базується на концепції внутрішньої і зовнішньої мотивації, тобто співвіднесенні стимулів, які спонукають студента бути мобільним у професійно-педагогічній діяльності. Внутрішній тип мотивації визначається науковцями безпосередньо значущим для особистості [160, 262, 370], зовнішній же тип мотивації – це задоволення інших потреб (соціальний престиж, заробітна платня тощо) в межах освітнього поля початкової школи.

Мета: діагностика сформованості у майбутніх учителів початкових класів мотивації бути мобільним у педагогічній діяльності.

За 5-тибальною шкалою експертами оцінювалася значущість студентами нижче зазначених мотивів мобільності вчителя у професійній

діяльності за такою формулою :  $VMM (ZMM) = [оцінка (п.1) + оцінка (п.2) + оцінка (п.3)] : 3$ , де  $VMM$  – внутрішня мотивація мобільності,  $ZMM$  – зовнішня мотивація мобільності. Показник вияву кожного типу мотивації визначається в межах від 1 до 5 (допускається і десяткове позначення).

#### Інтерпретація :

На основі отриманих результатів визначається «мотиваційний комплекс особистості» (МКО) – тип співвідношення між собою окреслених видів мотивації мобільності ( $VMM$  і  $ZMM$ ). Оптимальним мотиваційним комплексом особистості може бути таке поєднання:  $VMM=ZMM$  або  $VMM>ZMM$  (Скажімо,  $VMM$  – готовність оперативно адаптуватися у нестандартних умовах і  $ZMM$  – прагнення бути успішним – оптимально співвідносні види мотивації за оцінками експертів). Неefективним мотиваційним комплексом вважається тип :  $ZMM > VMM$ . Зауважимо, що при інтерпретації цієї методики враховувався не тільки тип виявленого мотиваційного комплексу, але й переваги щодо ступеня їх вияву, що подаємо у таблицях:

#### ***Внутрішній тип мотивації мобільності (VMM)***

Мотиви	Ступені вияву мотивів			
	Пасивний	Обмежено-пошуковий	Активно-пошуковий	Усвідомлено-діяльнісний
	1 – 1,5б.	1,6 – 3б.	3,1 – 4б.	4,1 – 5б.
Готовність пізнати, змінити себе	64,4%	27,5%	8,1%	
Можливість оптимальної самореалізації у професійній діяльності	55,5%	32,3%	12,2%	
Готовність оперативно адаптуватися у	66%	27,7%	6,3%	



нестандартних умовах				
----------------------	--	--	--	--

**Зовнішній тип мотивації мобільності (ЗММ)**

Мотиви	Ступені вияву мотивів			
	Пасивний	Обмежено-пошуковий	Активно-пошуковий	Усвідомлено-діяльнісний
	1 – 1,5б.	1,6 – 3б.	3,1 – 4б.	4,1 – 5б.
Прагнення до кар'єрного росту, бути успішним	29,8%	62,3%	7,9%	
Заробітна платня	25,1%	64,2%	10,7%	
Потреба в досягненні соціального престижу	31,7%	59,8%	8,5%	

**Додаток К**

**Збагачення навчально-професійного ресурсу процесу формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів**

Н	Курс, ОКР	Навчальна дисципліна	Теми лекційних, практичних занять, що збагачують формування професійно мобільного вчителя школи першого ступеня (особистісний, когнітивний, процесуально-поведінковий компоненти )
II курс, бакалавр	Методика виховної роботи	Особистісний компонент	ЗМ №1. Тема : «Сутність, форми та методи виховної роботи з учнями »: - особистісно-професійні якості вчителя, що забезпечують організацію різнопланової виховної діяльності школярів ( педагогічна гнучкість, поміркованість, активність, соціально-професійна мобільність, толерантність, оперативність, компетентність, комунікативна культура,

	<p><i>Міністерство но-поведін- ковий компонент</i></p> <p><i>Особистіс- ний компонент</i></p>	<p>самостійність тощо);</p> <p>- технологія і педагогічне керівництво організацією різнопланової виховної діяльності школярів.</p> <p>ЗМ №2. Сучасні виховні технології.</p> <p>Особистісно орієнтований підхід щодо виховання молодших школярів.</p> <p>Тема:Професійна мобільність - важлива особистісно-професійна якість сучасного педагога-вихователя.</p> <p>Різноманітність сучасних виховних технологій.</p> <p>Тема : «Виховні системи вчителя початкових класів»: « Педагогічна підтримка », « Ігрова педагогіка », « Програма «Чотирьох азбук » - азбука мого Я, азбука культури, азбука моральності, азбука здоров'я».</p> <p>ЗМ №3.Зміст організації виховного процесу у поза-шкільному середовищі.</p> <p>Робота у літніх оздоровчих таборах.</p> <p>Тема : «Здоров'язберігаюча компетентність як пріоритетна функціональна складова особистісно-професійної характеристики професійно мобільного вихователя оздоровчого табору».</p> <p>Завдання для самостійної роботи:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• скласти портрет професійно мобільного педагога-вихователя;</li> <li>• визначити власний рівень професійної мобільності за такими показниками:</li> </ul> <p>- активність;</p> <p>- розвинене педагогічне мислення (гнучкість мислення);</p> <p>- сформована педагогічна кмітливість;</p>
--	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- спостережливість;</li> <li>- компетентність;</li> <li>- самостійність у вирішенні педагогічних завдань;</li> <li>- оперативність</li> </ul>
IV курс, бакалавр	<p>Основи педагогічної майстерності</p> <p><i>Особистісний компонент</i></p> <p><i>Процесуально-поведінковий компонент</i></p>	<p>Тема: «Професійна мобільність учителя – вимога сучасної освіти».</p> <p>Тема : « Індивідуальний стиль педагогічної творчості як ознака особистісно орієнтованого розвитку педагога ».</p> <p>Тема : «Особистісно зорієнтована рольова позиція вчителя».</p> <p>Тема: « Розвиток особистісно-професійної мотивації майбутнього вчителя щодо педагогічної творчості, успішності професійної діяльності.</p> <p>Тема:«Формування успішної особистості майбутнього педагога».</p> <p>Тема:«Педагогічна рефлексія як важлива складова професійної діяльності вчителя».</p>
IV курс, бакалавр	<p>Педагогічні технології у початковій школі</p> <p><i>Процесуально-поведінковий компонент</i></p>	<p>Тема:«Можливості самореалізації особистості в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому полі початкової школи».</p> <p>Тема : « Теоретичні основи моделювання уроку у початковій школі. Суть та умови ефективності організації і застосування технології інтерактивного навчання у початкових класах».</p> <p>Тема : «Технології саморозвитку, професійної мобільності, самоактуалізації сучасного вчителя-класовода».</p> <p>Тема:«Ситуації успіху» у навчанні молодших школярів».</p>

		<p>Тема: « Формування технологічної культури вчителя і учня як доміантна проблема сьогодення».</p> <p>Тема:«Створення креативного освітнього середовища реалізації індивідуальних здібностей суб'єктів педагогічної взаємодії».</p>
V курс, магістр	<p>Методика викладання педагогіки</p> <p><i>Особистісний компонент</i></p> <p><i>Процесуально-поведінковий компонент</i></p> <p><i>Когнітивний компонент</i></p> <p><i>Процесуально-поведінковий компонент</i></p>	<p>ЗМ « Педагог: професія і особистість».</p> <p>Тема:«Функціональне спрямування професійної мобільності у формуванні конкурентноспроможного, соціально захищеного фахівця».</p> <p>Тема:« Основні характеристики, що зумовлюють досконалість професійної підготовки педагога».</p> <p>Тема: «Сутність феномена «самоактуалізована особистість»</p> <p>Тема: «Програмно-змістове забезпечення формування професійно мобільного вчителя початкових класів».</p> <p>Тема: «Інноваційні підходи щодо професійного виховання студентської молоді».</p> <p>Тема :«Проблема підготовки вчителя як суб'єкта особистісного і професійного зростання».</p> <p>Тема: «Професійне удосконалення – шлях до майстерності вчителя».</p>
V курс, магістр	<p>Технології інтерактивного навчання</p> <p><i>Когнітивний</i></p>	<p>ЗМ «Інтерактивні методи випереджувальної фахової підготовки у ВНЗ».</p> <p>Тема:«Актуалізація розвитку професійної креативності майбутнього вчителя засобами інтерактивного навчання».</p> <p>Тема:« Інтерактивні методи забезпечення</p>

	<i>компонент</i>	<p>позитивної динаміки формування професійної мобільності студентів».</p> <p>Тема: «Практико орієнтована спрямованість освітнього середовища ВНЗ».</p> <p>Тема: «Технології навчання як дослідження».</p> <p>Тема: «Технології прийняття управлінських рішень».</p> <p>Тема: «Види діяльності при впровадженні інтерактивних технологій навчання: : створення «ситуації успіху»;</p> <p>суб'єкт-суб'єктна взаємодія; проектне навчання; мозкова атака; метод- ПРЕС; « case-study» ; дискусія».</p>
V курс, магістр	<p>Аксіологія педагогічної освіти</p> <p><i>Особистісний компонент</i></p>	<p>ЗМ: «Організація освіти особистості майбутнього вчителя у контексті педагогічної аксіології».</p> <p>Тема: «Шляхи втілення гуманістичних ідей в педагогічну теорію та практику».</p> <p>Тема: « Педагогічні цінності, їх класифікація. Цінності, орієнтовані на розвиток творчої індивідуальності; цінності спілкування, самореалізації творчого характеру праці вчителя</p>

V курс, магістр	Професійно-педагогічний тренінг  <i>Процесуально-поведінковий компонент</i>	ЗМ Професійно-педагогічний тренінг та його види. Методика діагнозу, корекція і розвиток психологічної проникливості педагога.  Тема: « Діагностування професійної проникливості мобільного вчителя». Тема: « Як стати мобільним педагогом »: заняття-тренінг; Тема: «Інтелектуальний тренінг як засіб удосконалення пізнавальних умінь мобільного педагога»
--------------------	---	---

### Додаток Л

## Програма спецкурсу «Професійна мобільність як підґрунтя самореалізації майбутнього вчителя початкових класів»

### Структура програми спецкурсу

#### Опис предмета навчального курсу

### Предмет: «Професійна мобільність як підґрунтя самореалізації майбутнього вчителя початкових класів»

Курс: підготовка магістрів	Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчального курсу
Кількість предметів, відповідних ECTS: 1 Модулів: 3 Змістових модулів: 2 Загальна кількість годин: 36 Тижневих годин: 1	Шифр та назва напрямку: 0101. Педагогічна освіта Шифр та назва спеціальності: 8.010102 Початкове навчання. Освітньо-кваліфікаційний рівень: магістр	Вільного вибору студентом Рік підготовки: 5 Семестр: 9 Лекції: 8 год. Практичні: 8 год. Самостійна робота: 10 год. Індивідуальна робота: 10 год. Вид контролю: контрольна робота, залік

## **ПРОГРАМА**

### **Змістовий модуль 1. Теоретичні основи формування професійно мобільного вчителя**

**Тема 1. Психолого-педагогічна сутність поняття «професійна мобільність особистості».** Сучасні наукові підходи щодо висвітлення професійної мобільності як інтегрального феномену. Аналіз сутності професійної мобільності особистості у зв'язку з поняттями «професійна діяльність», «професіоналізація», «професійна активність», «професійна компетентність», «професійна майстерність», «професійна зрілість», «ар'єрний ріст».

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

Генеза вимог до підготовки вчителя. професійна мобільність у контексті освітньої євроінтеграції. Концептуальні підходи щодо підготовки вчителя сучасної національної школи.

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

Державні стандарти підготовки фахівця. Мобільність як важлива складова професіоналізму педагога, її місце на етапі становлення фахівця в процесі навчання у ВНЗ. Структурні компоненти мобільності на всіх рівнях підготовки спеціаліста. Етапи формування професійної мобільності майбутнього вчителя.

**Тема 4. Професійна мобільність – важлива особистісно-професійна якість вчителя сучасної початкової школи (ділова гра).**

### **Змістовий модуль 2**

**Технологія формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів в освітньому просторі ВНЗ.**

**Тема 5 . Освітньо-виховне середовище вищої школи як чинник формування професійно мобільного вчителя сучасної початкової школи**

Діалектика педагогічного процесу в освітньому середовищі ВНЗ. Оволодіння комунікативною компетенцією як важливий напрямок саморозвитку студентів на шляху формування їх професійної мобільності. Розвивальна, діяльнісна, практико орієнтована спрямованість освітнього простору формування професійно мобільного вчителя.

**Тема 6 .Результативність педагогічної технології формування професійної мобільності вчителя школи першого ступеня (практичні заняття)**

**Тренінгове заняття:** *«Як стати мобільним педагогом»*

**Інтерактивне заняття:** «Професійно мобільний учитель початкових класів. Який він ?» (комунікативна атака).

### **Заліковий кредит з курсу**

#### **«Професійна мобільність як підгрунття самореалізації майбутнього вчителя початкових класів».**

№ п/п	Тема	Кількість годин			
		Лекції	Практичні	Самостійна робота	Індивідуальна робота
	<b>Змістовий модуль 1. Теоретичні основи формування професійно мобільного вчителя</b>				
1.	Психолого-педагогічна сутність поняття «професійна мобільність особистості»	2		2	2
2.	Професійна мобільність у контексті генези вимог до фахової підготовки вчителя	2		2	2
3.	Програмно-змістове забезпечення процесу формування професійно мобільного вчителя сучасної початкової школи	2		2	2



4.	Професійна мобільність – важлива особистісно-професійна якість вчителя сучасної початкової школи Всього годин за модуль 1	6	2	6	6
	<b>Змістовий модуль 2. Технологія формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів в освітньому просторі ВНЗ</b>				
5.	Освітньо-виховне середовище вищої школи як чинник формування професійно мобільного вчителя сучасної початкової школи	2	2	2	2
6.	Результативність педагогічної технології формування професійної мобільності вчителя школи першого ступеня		4	2	2
	Всього годин за модуль 2	2	6	4	4
	Всього годин	8	8	10	10

Форма підсумкового контролю досягнень студентів – контрольна робота, залік

## Додаток М

Абсолютна вибірка в межах експериментальної бази дослідження

Компоненти Зрізи		Ступені	ВНУ				
			ЕГ (64)		КГ (62)		
			абс.	%	абс.	%	
Констатувальний	Особистісний	Усвідомлено-діяльнісний (УД)	3	4,9	2	3,3	
		Активно-пошуковий (АП)	6	8,9	5	7,2	
		Обмежено-пошуковий (ОП)	10	15,4	11	16,3	
		Пасивний (П)	3	4,8	4	7,1	
	Когнітивний	УД	2	4,2	2	2,9	
		АП	5	8,5	4	6,9	
		ОП	10	14,9	10	16,0	
		П	3	5,1	4	6,8	
	Процесуально-поведінковий	УД	3	4,7	2	3,1	
		АП	6	8,6	4	7,1	
		ОП	10	14,8	10	16,1	
		П	3	5,2	4	7,2	
	Формувальний	Особистісний	УД	5	7,6	2	4,0
			АП	9	13,8	6	9,4
			ОП	6	9,0	9	14,6
			П	2	3,7	4	6,0
Когнітивний		УД	4	7,3	2	3,9	
		АП	8	13,2	6	9,0	
		ОП	6	8,4	9	14,3	
		П	2	3,4	3	5,4	
		УД	5	7,4	2	4,1	

<b>Підсумковий</b>	<b>Процесуально-поведінковий</b>	АП	9	13,9	6	9,3
		ОП	6	8,7	9	14,4
		П	2	3,6	4	5,6
	<b>Особистісний</b>	УД	8	12,2	4	6,3
		АП	12	19,1	9	14,1
		ОП	2	2,5	6	9,5
		П	0	0,04	2	3,9
	<b>Когнітивний</b>	УД	8	11,9	4	6,1
		АП	12	18,9	8	13,9
		ОП	1	2,0	6	9,2
		П	0	0,01	2	3,5
	<b>Процесуально-поведінковий</b>	УД	8	12,0	4	6,2
АП		12	19	9	14	
ОП		1	2,3	6	9,3	
П		0	0,05	2	3,8	
<b>Компоненти</b> Зрізи	Ступені	<b>БДПУ</b>				
		<b>ЕГ (44)</b>		<b>КГ (45)</b>		
		абс.	%	абс.	%	
<b>Констатувальний</b>	<b>Особистісний</b>	УД	2	4,6	1	3,3
		АП	4	8,8	3	7,0
		ОП	7	15,5	8	16,6
		П	2	5,1	3	7,0
	<b>Когнітивний</b>	УД	1	4,4	1	3,1
		АП	4	8,3	3	6,6
		ОП	7	15,0	8	16,2
		П	2	4,8	3	6,7
	<b>Процесуально-поведінковий</b>	УД	2	4,5	2	3,5
		АП	4	8,7	3	6,8
		ОП	7	15,4	7	16,4
		П	2	4,9	3	6,8
<b>Формувальний</b>	<b>Особистісний</b>	УД	3	7,8	2	4,1
		АП	7	13,7	4	9,2
		ОП	5	9,1	6	14,8
		П	1	3,7	3	5,8
	<b>Когнітивний</b>	УД	3	7,4	2	3,8
		АП	6	13,3	4	9,0
		ОП	4	8,4	6	14,6
		П	1	3,3	3	5,4
	<b>Процесуально-поведінковий</b>	УД	3	7,6	2	4,0
		АП	6	13,4	4	9,1
		ОП	4	8,9	6	14,7
		П	1	3,4	3	5,5

<b>Підсумковий</b>	<b>Особистісний</b>	УД	5	12,3	3	6,5
		АП	9	19,1	6	14,1
		ОП	1	2,7	4	9,6
		П	0	0,05	2	4,0
	<b>Когнітивний</b>	УД	5	11,7	4	6,1
		АП	9	18,7	6	13,8
		ОП	1	2,1	4	9,0
		П	0	0,01	1	3,1
	<b>Процесуально-поведінковий</b>	УД	5	11,9	3	6,6
		АП	8	18,9	6	13,9
		ОП	1	2,51	4	9,5
		П	0	0,03	2	3,8
<b>Зрізи</b>	<b>Компоненти</b>	<b>Ступені</b>	<b>УДПУ</b>			
			<b>ЕГ (38)</b>		<b>КГ (34)</b>	
			<b>абс.</b>	<b>%</b>	<b>абс.</b>	<b>%</b>
<b>Констатувальний</b>	<b>Особистісний</b>	УД	2	4,6	1	3,4
		АП	4	9,1	2	6,9
		ОП	6	15,0	6	16,4
		П	2	5,2	3	7,2
	<b>Когнітивний</b>	УД	1	4,1	1	3,1
		АП	3	8,9	2	6,6
		ОП	5	14,7	6	16,2
		П	2	5,0	2	6,9
	<b>Процесуально-поведінковий</b>	УД	1	4,4	1	3,3
		АП	4	9,0	2	6,8
		ОП	6	14,9	6	16,3
		П	2	5,1	2	7,0
<b>Формувальний</b>	<b>Особистісний</b>	УД	3	7,7	1	4,2
		АП	5	13,6	3	9,4
		ОП	4	9,0	6	14,9
		П	1	3,7	2	5,4
	<b>Когнітивний</b>	УД	3	7,1	1	3,9
		АП	5	13,2	3	9,2
		ОП	3	8,4	5	14,2
		П	1	3,3	2	5,1
	<b>Процесуально-поведінковий</b>	УД	3	7,8	1	4,1
		АП	5	13,5	3	9,3
		ОП	4	8,9	5	14,8
		П	1	3,8	2	5,5
	<b>Особистісний</b>	УД	5	12,2	2	6,6

Зрізи	Компоненти	Ступені	КДПУ					
			ЕГ (44)		КГ (51)			
			абс.	%	абс.	%		
Підсумковий	Когнітивний	АП	7	19,0	5	14,2		
		ОП	1	2,6	3	9,3		
		П	0	0,03	1	3,8		
		УД	5	11,8	2	6,1		
		АП	7	18,7	5	13,8		
		ОП	0	2,3	3	9,0		
		П	0	0,01	1	3,6		
	Процесуально-поведінковий	УД	5	11,9	2	6,7		
		АП	7	18,9	5	13,9		
		ОП	1	2,53	3	9,2		
		П	0	0,03	1	3,8		
		Констатувальний	Особистісний	УД	2	4,8	1	3,5
				АП	4	9,1	3	7,0
				ОП	7	15,0	9	16,6
П	2			5,2	3	7,0		
Когнітивний	УД		2	4,3	1	3,1		
	АП		4	8,7	2	6,2		
	ОП		6	14,5	9	16,3		
	П		2	5,0	4	6,6		
Процесуально-поведінковий	УД		2	4,5	2	3,3		
	АП		4	9,0	4	6,9		
	ОП		7	14,9	9	16,7		
	П		2	5,1	4	6,8		
Формувальний	Особистісний		УД	3	7,8	2	4,2	
			АП	6	13,5	5	9,3	
		ОП	4	9,0	7	14,6		
		П	2	3,7	3	5,8		
	Когнітивний	УД	4	7,4	2	4,0		
		АП	6	13,2	5	9,0		
		ОП	4	8,7	7	14,2		
		П	1	3,3	3	5,6		
	Процесуально-поведінковий	УД	3	7,7	2	4,1		
		АП	6	13,4	5	9,2		
		ОП	4	8,9	7	14,5		
		П	1	3,5	3	5,5		

<b>Підсумковий</b>	<b>Особистісний</b>	УД	5	12,1	3	6,5
		АП	9	19,2	7	14,0
		ОП	1	2,4	5	9,4
		П	0	0,03	2	3,7
	<b>Когнітивний</b>	УД	5	11,8	3	6,4
		АП	8	18,7	7	13,9
		ОП	1	2,23	5	9,0
		П	0	0,01	2	3,5
	<b>Процесуально-поведінковий</b>	УД	5	12,3	3	6,4
		АП	9	18,9	7	14,2
		ОП	1	2,32	5	9,2
		П	0	0,01	2	3,8

### Додаток Н

#### Зведені середні показники абсолютної вибірки в межах експериментальної бази дослідження (у %)

ВНЗ Зрізи	Ступені	ВНУ		БДПУ		УДПУ		КДПУ	
		<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>
		64	62	44	45	38	34	44	51
<b>Констатувальний</b>	Усвідомлено-діяльнісний	13,8	9,3	13,5	9,9	13,1	9,8	13,6	9,9
	Активно-пошуковий	26,0	21,2	25,8	20,4	27,0	20,3	26,8	20,1
	Обмежено-пошуковий	45,1	48,4	45,9	49,2	44,6	48,9	44,4	49,6
	Пасивний	15,1	21,1	14,8	20,5	15,3	21,0	15,2	20,4
<b>Формувальний</b>	Усвідомлено-діяльнісний	22,3	12,0	22,8	11,9	22,6	12,2	22,9	12,3
	Активно-пошуковий	40,9	27,7	40,4	27,3	40,3	27,9	40,1	27,5
	Обмежено-пошуковий	26,1	43,3	26,4	44,1	26,3	43,9	26,5	43,3
	Пасивний	10,7	17,0	10,4	16,7	10,8	16,0	10,5	16,9
	Усвідомлено-діяльнісний	36,1	18,6	35,9	19,2	35,9	19,4	36,2	19,3
	Активно-пошуковий	57,0	42,0	56,7	41,8	56,6	41,9	56,8	42,1

<b>Підсумковий</b>	Обмежено-пошуковий	6,8	28,2	7,31	28,1	7,43	27,5	6,95	27,6
	Пасивний	0,1	11,2	0,09	10,9	0,07	11,2	0,05	11,0

## Додаток II

**Середні результати математичних обрахунків щодо сформованості компонентів професійної мобільності майбутнього вчителя школи першого ступеня**

Ступені	Компоненти	Констатувальний зріз						Таблиця		
		ЕГ	КГ	ДЕГ	ДКГ	S	ABS(t)	t kp 10%	t kp 5%	t kp 1%
	Особистісний	13,9	9,7	1197	876	32,2	2,88	1,64	1,96	2,58
Усвідомлено-діяльнісний	Когнітивний	12,6	9,6	1101	868	31,4	2,11	1,64	1,96	2,58
	Процес.-поведінковий	13,7	10,1	1153	908	32,1	2,20	1,64	1,96	2,58
Активно-пошуковий	Особистісний	27,5	21	1994	1659	42,7	3,35	1,64	1,96	2,58
	Когнітивний	28,9	21,8	2055	1705	43,4	3,61	1,64	1,96	2,58
	Процес.-поведінковий	23,9	18,5	1808	1527	40,8	2,65	1,64	1,96	2,58
Обмежено-пошуковий	Особистісний	45	49,1	2475	2499	49,9	1,81	1,64	1,96	2,58
	Когнітивний	43,6	48,9	2459	2499	49,8	2,35	1,64	1,96	2,58
	Процес.-поведінковий	45,5	49,2	2478	2500	49,9	1,77	1,64	1,96	2,58
Пасивний	Особистісний	13,6	20,2	1175	1612	37,3	3,90	1,64	1,96	2,58
	Когнітивний	14,9	19,7	1268	1582	37,7	2,80	1,64	1,96	2,58
	Процес.-поведінковий	16,9	22,2	1404	1727	39,6	2,95	1,64	1,96	2,58
				<b>Формувальний експеримент</b>						
Усвідомлено-діяльнісний	Особистісний	21,8	11,3	1705	1002	36,8	6,66	1,64	1,96	2,58
	Когнітивний	20,2	12,8	1612	1116	36,9	4,68	1,64	1,96	2,58
	Процес.-поведінковий	26,8	12,2	1962	1071	38,9	8,75	1,64	1,96	2,58
Активно-пошуковий	Особистісний	42,5	29,5	2444	2080	47,6	6,38	1,64	1,96	2,58
	Когнітивний	44,4	27,6	2469	1998	47,3	8,30	1,64	1,96	2,58
	Процес.-поведінковий	37,6	25,7	2346	1910	46,1	6,02	1,64	1,96	2,58
Обмежено-пошуковий	Особистісний	25,5	42,1	1900	2438	46,6	8,32	1,64	1,96	2,58
	Когнітивний	25,5	43,9	1900	2463	46,7	9,20	1,64	1,96	2,58
	Процес.-поведінковий	28,2	43,7	2025	2460	47,4	7,64	1,64	1,96	2,58
Пасивний	Особистісний	10,2	17,1	916	1418	34,2	4,72	1,64	1,96	2,58
	Когнітивний	9,9	15,7	892	1324	33,3	4,07	1,64	1,96	2,58

	Процес.- поведінковий	11,8	16,6	1041	1384	34,8	3,22	1,64	1,96	2,58	
		<b>Підсумковий зріз</b>									
Усвідомлено- діяльний	Особистісний	33,8	16,1	2238	1351	42,4	9,21	1,64	1,96	2,58	
	Когнітивний	36,5	15,4	2318	1303	42,5	10,93	1,64	1,96	2,58	
	Процес.- поведінковий	38,1	25,8	2358	1914	46,2	5,87	1,64	1,96	2,58	
Активно- пошуковий	Особистісний	57,6	42,2	2442	2439	49,4	6,87	1,64	1,96	2,58	
	Когнітивний	59,1	40,3	2417	2406	49,1	8,44	1,64	1,96	2,58	
	Процес.- поведінковий	53,8	43,2	2486	2454	49,7	4,70	1,64	1,96	2,58	
Обмежено- пошуковий	Особистісний	8,6	28,9	786	2055	37,7	11,87	1,64	1,96	2,58	
	Когнітивний	5,4	33,2	511	2218	36,9	16,59	1,64	1,96	2,58	
	Процес.- поведінковий	6,5	20,2	608	1612	33,3	9,07	1,64	1,96	2,58	
Пасивний	Особистісний	0	12,8	0	1116	23,6	11,94	1,64	1,96	2,58	
	Когнітивний	0	11,1	0	987	22,2	11,02	1,64	1,96	2,58	
	Процес.- поведінковий	0,2	9,3	20	844	20,8	9,65	1,64	1,96	2,58	