

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

Осипова Тетяна Юріївна

УДК 378.937 + 371.03

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО НАСТАВНИЦТВА**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Науковий консультант –
Курлянд Зінаїда Наумівна,
доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО НАСТАВНИЦТВА: ГЕНЕЗА І СУЧАСНІСТЬ	
НАСТАВНИЦТВА: ГЕНЕЗА І СУЧАСНІСТЬ	17
1.1. Ретроспективний аналіз витоків педагогічного наставництва.....	17
1.2. Варіативність реалізації педагогічного наставництва в сучасному освітньому просторі.....	38
1.3. Феноменологія понять «наставник» і «педагогічне наставництво» в сучасній педагогіці.....	72
Висновки з першого розділу.....	98
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОГО НАСТАВНИЦТВА	
НАСТАВНИЦТВА	100
2.1. Педагогічне наставництво у вимірах діяльнісно-особистісного підходу	103
2.2. Педагогічне наставництво в аспекті полісуб'єктного підходу.....	128
2.3. Педагогічне наставництво з позиції синергетичного підходу.....	141
2.4. Педагогічне наставництво у площині культурологічного підходу.....	158
Висновки з другого розділу.....	171
РОЗДІЛ 3. СТРУКТУРА І ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО НАСТАВНИЦТВА	
НАСТАВНИЦТВА	174
3.1. Функціональні вектори реалізації педагогічного наставництва...	174
3.2. Структура підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва	191
3.3 Педагогічні умови підготовки майбутніх педагогів до педагогічного наставництва.....	210
3.3.1. Вмотивування майбутніх учителів до прийняття професійної позиції педагога-наставника	212
3.3.2. Спрямування студентів на формування професійного іміджу	

педагога-наставника	226
3.3.3. Набуття досвіду майбутніх учителів як наставників до розробки індивідуальних траєкторій розвитку особистості	237
3.3.4. Педагогічна підтримка майбутніх учителів у ході підготовки до педагогічного наставництва.....	248
Висновки з третього розділу.....	260

РОЗДІЛ 4. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ЩОДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО НАСТАВНИЦТВА.....

4.1. Стан підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва	263
4.2. Структурно-функціональна модель і експериментальна методика підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва.....	289
4.3. Порівняльні результати констатувального та прикінцевого етапів експерименту та їх аналіз.....	334
Висновки з 4 розділу.....	362

ВИСНОВКИ.....

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....

ДОДАТКИ.....

427

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена концептуальною модернізацією системи професійної підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах України. Глибокі соціально-політичні й економічні перетворення, що відбуваються сьогодні в державі, інтеграція України в Європейський освітній простір передбачають реформування системи підготовки фахівців у вищій школі в контексті Болонського процесу. Пріоритетність удосконалення системи підготовки педагогічних працівників з метою прискорення інтеграції України в міжнародний освітній простір визнана на державному рівні, про що свідчить Указ Президента України «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні», в якому зазначено, що підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їхнє професійне вдосконалення є важливою умовою модернізації освіти, і держава повинна забезпечувати їм підтримку в професійній реалізації та розвитку.

На жаль, професійна підготовка майбутніх учителів у вишах у системі освіти сьогодення не відповідає педагогічним запитам часу. Студентів озброюють переважно знаннями з окремих наукових дисциплін і вміннями щодо підготовки навчального матеріалу для занять з учнями на уроці й недостатньо приділяється увага формуванню особистості молодшої людини, врахуванню соціально-психологічних та педагогічних закономірностей під час роботи з учнями, тобто підготовці до організації виховного процесу в загальноосвітній школі.

Водночас сучасна учнівська молодь здебільшого не пристосована до реалій дійсності й потребує педагогічної та психологічної підтримки з боку досвідчених педагогів – наставників. Уособлення й формування наставництва як соціального інституту викликано зростаючими потребами суспільства у створенні спеціальних навчально-виховних закладів, у теоретичному осмисленні й узагальненні досвіду навчання й виховання підростаючих поколінь, спеціальною підготовкою їх до життя.

Проблема наставництва привертає увагу як педагогів-теоретиків, так і педагогів-практиків. У низці досліджень вивчено такі аспекти педагогічного наставництва, як-от: теоретико-методологічні і методичні засади підготовки наставників радянського періоду (С. Батишев, С. Вершловский, М. Махмутов, А. Новіков, Н. Таланчук, В. Шепель та ін.); психолого-педагогічні засади наставництва як педагогічної системи (Т. Бочкарьова, І. Гичан, С. Іконнікова, Л. Лебедева, А. Сидоров та ін.); особливості організації системи наставництва як форми виробничого навчання (В. Мирошніченко, П. Силенок, І. Столяр та ін.); традиції наставництва в історії освіти (С. Антипін, А. Бабаян та ін.).

Науковцями розглядаються такі різновиди педагогічного наставництва: тьюторство (А. Бойко, Н. Дерендяєва, І. Карапузова, Т. Ковалева, Т. Койчева, В. Краєвський, В. Кухаренко, М. Лейн, М. Мамардашвілі, С. Мануйлова, Н. Немов, В. Олійник, А. Орел, Д. Псотка, Т. Шанін та ін.), коучинг (Т. Гелвей, С. Дуглас, П. Зеус, Р. Кілбург, Д. Клаттербак, С. Колінс, Т. Леонард та ін.), менторінг (Д. Молоков, Д. Ненашев, Дж. О'Коннор, Е. Парслоу, Х. Пейдж, Дж. Уйтмор, Д. Фурлонг, Х. Хагері та ін.), наукове керівництво (Н. Ардолов, Т. Дорошенко, Л. Квіткіна, Н. Кушнарєнко, А. Лі, В. Мухіна, С. Пашенко, І. Регейло, В. Шейко та ін.), кураторство (С. Александрова, І. Барабашева, І. Ісаєв, С. Крикунов, О. Кролевецька, Т. Куриленко, М. Михайловський, С. Спасибкіна та ін.), класне керівництво (М. Болдирєв, К. Дьомушкіна, А. Іванов, Т. Казакова, В. Лозова, В. Оржеховська, В. Сухомлинський, Г. Троцько, Н. Щуркова та ін.).

Зазначимо, що вченими (С. Акутіна, С. Александрова, І. Барабашова, С. Батишев, М. Зембицька, С. Крикунов, Л. Маценко, С. Петрусенко, О. Сапригіна, С. Спасибкіна та ін.) переважно досліджувалася роль наставника в підготовці майбутніх спеціалістів до професійної діяльності. Натомість проблема підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва висвітлена не достатньо.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, навчальних планів і програм

підготовки майбутніх учителів до навчально-виховної діяльності виявив певні суперечності між: визнанням майбутніми вчителями важливості діяльності наставника і недостатньою їхньою підготовленістю до її виконання; високим потенціалом інституту наставництва щодо соціокультурного розвитку студентів і технологічним забезпеченням цього процесу; виховним потенціалом суб'єкт-суб'єктних відносин і недостатнім урахуванням ролі наставника в управлінні процесом їх розвитку; наявністю системи теоретичних знань у галузі наставницької діяльності й неефективною їх реалізацією в сучасній освітній практиці.

Потреба в розв'язанні означених суперечностей зумовила вибір теми дослідження **«Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри педагогіки «Інтегративні технології формування і розвитку особистісних та професійних якостей фахівців» (№ 0110U002179), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Автором досліджено проблему підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 4 від 25 листопада 2010 р.) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук при НАПН України (протокол № 9 від 21 грудня 2010 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й апробації концепції та структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

Мета дослідження зумовила розв'язання таких **завдань**:

1. Визначити методологічні підходи, принципи та розробити науково-обґрунтовану концепцію підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

2. Розкрити сутність феномена «підготовленість майбутніх учителів до педагогічного наставництва», уточнити поняття «наставник», «педагогічне наставництво».

3. Виокремити функціональні вектори реалізації педагогічного наставництва та відповідні їм функції.

4. Визначити компоненти, критерії, показники і схарактеризувати рівні підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

5. Виявити й науково обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

6. Розробити й обґрунтувати структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

7. Розробити експериментальну методику підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва та апробувати її ефективність.

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів.

Предмет дослідження – науково-методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

Загальна гіпотеза дослідження: підготовка майбутніх учителів до педагогічного наставництва є складовою цілісної моделі підготовки майбутніх фахівців і розглядається як педагогічна система, що містить мету, завдання, зміст, засоби, методи, форми, критерії та показники результативності підготовки майбутніх учителів, що дозволить їм на професійному рівні забезпечувати ефективну наставницьку діяльність у навчально-виховному процесі сучасних загальноосвітніх навчальних закладів.

Загальну гіпотезу конкретизовано частковими припущеннями, що визначають сутність експериментальної методики, а саме: процес підготовки

майбутніх учителів до педагогічного наставництва буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- вмотивування майбутніх учителів до прийняття професійної позиції педагога-наставника;
- спрямування студентів на формування професійного іміджу педагога-наставника;
- набуття досвіду майбутніх учителів як наставників щодо розробки індивідуальних траєкторій розвитку особистості;
- забезпечення педагогічної підтримки професійного становлення майбутніх учителів як наставників.

Провідна ідея дослідження. Педагогічне наставництво є системою суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, що ґрунтується на актуалізації наставником життєвого і професійного досвіду, педагогічної підтримки в розвитку духовно-моральної сфери вихованців, створенні сприятливих умов для самоактуалізації, самореалізації і самовдосконалення особистості учнів за власною освітньою траєкторією розвитку. Здійснення наставницької діяльності передбачає розвиток творчого потенціалу самого наставника, який повинен постійно застосовувати нові форми і методи роботи зі своїми вихованцями.

Концепція дослідження. Підготовка майбутніх учителів до педагогічного наставництва є спеціально організованим, цілеспрямованим, керованим і вимірюваним процесом, що спрямований на оволодіння ними знаннями, а також практичними вміннями і навичками, набуття досвіду здійснення педагогічного наставництва в загальноосвітніх навчальних закладах.

Концепція дослідження охоплює взаємопов'язані концепти, що забезпечують розкриття провідної ідеї дослідження.

Методологічний концепт відбиває взаємозв'язок і взаємодію особистісно-діяльнісного, полісуб'єктного, синергетичного, культурологічного підходів до підготовки майбутніх учителів до

педагогічного наставництва.

Діяльнісно-особистісний підхід передбачає пізнання, прояв і розвиток особистістю своїх можливостей, досягнення поставлених цілей у вирішенні значущих для неї проблем, що дозволяє максимально повно реалізувати творчий потенціал. Розуміння сутності педагогічного наставництва, закономірностей цього процесу зумовлює необхідність формування у студентів активної позиції у пізнавально-творчій діяльності, спрямованої на засвоєння навчального матеріалу та набуття вмінь використовувати їх у різноманітних ситуаціях, а також на розвиток особистісних якостей, необхідних у наставницькій діяльності.

Полісуб'єктний підхід дає можливість переосмислити сутність взаємовідносин між суб'єктами в системі професійного виховання. Відбувається накопичення досвіду, що передбачає засвоєння духовних цінностей, знань, умінь у колективі однокурсників. Викладач, виконуючи роль наставника, створює психолого-педагогічні умови для виникнення позитивних особистісних контактів, взаємодії, прогнозує поведінку суб'єктів навчально-виховного процесу в ситуаціях спілкування, спільної діяльності, сприяє взаєморозумінню й обміну особистісними сенсами з іншими людьми, надає педагогічну підтримку.

Синергетичний підхід у дослідженні забезпечує набуття студентами знань, умінь і навичок самоорганізації, саморозвитку, а також дозволяє розглядати особистість як систему, що самоорганізовується. Успішна реалізація наставницької діяльності педагога-наставника безпосередньо залежить від оптимального виявлення особистісного смислу діяльності і поведінки вихованця для побудови синергетичної конфігурації подальшої виховної взаємодії.

Культурологічний підхід зумовлює єдність змісту, форм, засобів і методів навчання, спрямованих на стимулювання культурного й духовного розвитку майбутніх учителів. Основними завданнями цього процесу є формування базової професійної культури студентів, виховання здатності до

сприйняття творів мистецтва, формування високих культурних і духовних потреб та інтересу до вдосконалення культури спілкування, визначення свого місця в діалозі культур. Підготовка майбутніх учителів сприяє самореалізації, самоствердженню і саморозвитку, незалежності мислення, здатності до авторського проектування й особисто значущого способу здійснення педагогічного процесу, фіксування професійно значущих способів і нормативів професійної діяльності, побудові на цій підставі власної системи дій у наставницькій діяльності.

Теоретичний концепт окреслює основні ідеї, висвітлює науковий апарат дослідження, визначає вихідні положення, що розкривають зв'язок теоретичних засад концепції з практикою підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва: людиноцентризму, гуманізму, демократизму, культуровідповідності, індивідуалізації та диференціації.

Теоретичні засади дослідження становлять сучасні концепції підготовки майбутніх учителів у вищій школі (І. Богданова, А. Богуш, Б. Гершунський, М. Гриньова, Н. Гузій, М. Дьяченко, Б. Євтух, Е. Карпова, Н. Кічук, Л. Коваль, Л. Кондрашова, З. Курлянд, А. Линенко, О. Пехота, В. Радул, О. Савченко, В. Сластьонін та ін.), професійного становлення майбутнього педагога (Л. Ахмедзянова, В. Бондар, О. Дубасенюк, А. Капська, О. Киричук, В. Кузь, Н. Кузьміна, О. Мороз, Л. Нечепоренко, Д. Ніколенко, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Семенов, О. Тхоржевський, М. Шкіль, А. Щербаков, М. Ярмаченко та ін.), суб'єкт-суб'єктної парадигми (К. Абульханова-Славська, І. Бех, Л. Божович, А. Брушлинський, І. Вачков, В. Вернадський, Ю. Кікнадзе, О. Кононко, М. Левківський, А. Маслоу, В. Петровський, В. Постовий, С. Рубінштейн, С. Франк, М. Чобітько, К. Чорна та ін.), розвитку особистості в діяльності (А. Асмолов, Л. Виготський, Н. Круглова, Б. Ломов, Л. Подоляк, В. Юрченко та ін.), самодетермінації, самоактуалізації, самореалізації, самовдосконалення особистості як творця власного життя (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонт'єв, А. Маслоу, А. Петровський, Р. Роменець, С. Рубінштейн, В. Татенко, Л. Рибалко, К. Роджерс, Л. Романишина, Е. Фром,

В. Чайка та ін.).

Методичний концепт презентує методикау підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва, що забезпечується визначеним арсеналом засобів, методів і форм навчання, передбачає зворотний зв'язок на підставі діагностики результатів відповідно до структури підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва, містить опис функціональних векторів реалізації педагогічного наставництва.

Відповідно до гіпотези, цілей, завдань і концепції використано такі **методи дослідження**: теоретичні – системний аналіз філософської, психологічної, соціологічної і педагогічної наукової літератури з проблем професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва – з метою визначення об'єкта, предмета, мети, гіпотези, розробки концепції, завдань дослідження, обґрунтування організаційно-змістових засад досліджуваної підготовки; історико-логічний – для визначення теоретичних засад означеної проблеми, історії становлення педагогічного наставництва; теоретичне моделювання – з метою розробки структурно-функціональної моделі підготовки студентів до педагогічного наставництва; емпіричні – діагностичні (бесіди, опитування, анкетування, тестування) на пошуковому та діагностувальному етапах для вивчення стану підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва; обсерваційні – спостереження за навчально-виховним процесом; праксиметричні – вивчення навчальної документації, навчальних планів, програм і результатів діяльності студентів; експериментальні методи, з-поміж яких провідним був педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та прикінцевий етапи) з метою підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва; на етапі узагальнення одержаних результатів використано кількісний та якісний аналізи, методи математичної статистики для визначення результативності запропонованої методики підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

База дослідження. Експеримент проводився на базі Державного

закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. В експерименті взяли участь 765 студентів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше розроблено та науково-обґрунтовано концепцію підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва, яка охоплює методологічний (категорії, підходи, принципи), теоретичний (умови, сутність підготовки, зміст), методичний (методика формувального етапу експерименту з підготовки майбутніх учителів до наставницької діяльності) концепти; визначено сутність феномена «підготовленість майбутніх учителів до педагогічного наставництва» (складне полікомпонентне професійно-орієнтоване утворення, що характеризується наявністю сукупності спеціальних знань та операційно-технологічних умінь, розвиненістю професійно значущих особистісних якостей і сформованою стійкою потребою в реалізації педагогічного наставництва за функціональними векторами з відповідними функціями: вектор взаємодії (комунікативно-організаційна, медіативна, розвивальна функції), корекції (підтримувальна, діагностувально-коригувальна, аналітична функції), самореалізації (науково-дослідна, методична, професійно-ідентифікативна функції); уточнено поняття «наставник», «педагогічне наставництво»; визначено компоненти (особистісний, змістовий, діяльнісно-творчий, оцінно-прогностичний), критерії (мотиваційно-цільовий, когнітивний, технологічний, регулятивний) та їх показники, схарактеризовано рівні (достатній, задовільний, низький) підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва; теоретично обґрунтовано й експериментально апробовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва (вмотивування майбутніх учителів до прийняття професійної позиції педагога-наставника; спрямування студентів на формування професійного іміджу педагога-наставника; набуття досвіду майбутніх учителів як наставників щодо розробки індивідуальних траєкторій розвитку

особистості; забезпечення педагогічної підтримки професійного становлення майбутніх учителів як наставників); розроблено й обґрунтовано структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва на основі діяльнісно-особистісного, полісуб'єктного, синергетичного, культурологічного підходів, сучасних теорій педагогічної і соціально-педагогічної діяльності, професійно-педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів; подальшого розвитку набули теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів.

Практична значущість дослідження полягає в розробці й впровадженні в навчально-виховний процес педагогічних вишів діагностувальної та експериментальної методик підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва, навчального спецкурсу «Педагогічна майстерність учителя-наставника», педагогічного гуртка «Педагогічна майстерня класного керівника». Запропоновані в дослідженні критерії та показники рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва, а також методика діагностування її вияву можуть бути використані науковцями і викладачами вищих навчальних педагогічних закладів для її оцінки, що сприятиме корекції і вдосконаленню професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва. Основні положення, результати і висновки проведеного дослідження можуть використовуватися під час проведення занять у вищих педагогічних закладах освіти, інститутах післядипломної педагогічної освіти для розробки нормативних і варіативних педагогічних курсів, а також у процесі наукових досліджень.

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 127–вн від 10 вересня 2015 р.), Державного вищого начального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (акт про впровадження № 68–15–583/1 від 15 вересня 2015 р.), Кіровоградського державного педагогічного

університету імені Володимира Винниченка (акт про впровадження № 200–Н від 11 вересня 2015 р.), Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (акт про впровадження № 36 від 08 вересня 2015 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (акт про впровадження № 2382/01 від 15 вересня 2015 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (акт про впровадження № 129 від 14 вересня 2015 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечено опорою на наукову методологію, вихідні теоретичні положення і понятійно-термінологічний апарат, багаторічним вивченням проблеми, використанням комплексу взаємопов'язаних методів дослідження, адекватних його об'єкту, предметові та завданням, результатами експериментальної перевірки розроблених положень і рекомендацій, поєднанням якісного та кількісного аналізу одержаних емпіричних даних.

Особистий внесок автора в роботах у співавторстві полягає у виявленні мультиплікативного ефекту методологічних підходів у педагогічному наставництві, що зумовлений їх перетином і множинним впливом на професійне й особистісне становлення майбутніх учителів [267]; розгляді напрямів виховної роботи зі студентами вищого навчального закладу [368], сутності особистісно зорієнтованого виховання у студентському колективі, ролі куратора в організації виховної роботи зі студентами в поза аудиторний час [60], висвітленні вимог К. Д. Ушинського до особистості вчителя як наставника, досвіду педагогів-новаторів щодо становлення особистості учнів [369]; обґрунтуванні сутності педагогічного наставництва студентської групи у вищій професійній школі [470], визначенні ролі наставника в підготовці майбутніх учителів до запобігання і вирішення конфліктів у професійній діяльності [328], педагогічної підтримки студентів у дослідницькій діяльності [336], послідовності розробки і реалізації індивідуальних освітніх траєкторій майбутніх учителів спільно з педагогом-наставником [347].

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження доповідалися на міжнародних: «Сучасні технології в навчанні і вихованні у вищій школі» (Одеса, 2009), «Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю: шлях до інтеграції» (Одеса, 2010, 2011, 2012), «Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування» (Одеса, 2011), «Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток» (Одеса, 2012, 2013, 2014), «Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: the way to integration» (Ariel, 2013), «Fundamental and applied sciences today III» (North Charleston, USA, 2014), «Евразийский образовательный диалог» (Ярославль, 2014); всеукраїнських: «Управління якістю підготовки фахівців у вищій школі: історія, досвід, перспективи» (Одеса, 2007), «Науково-дослідна робота у вищих навчальних закладах: досвід та проблеми» (Одеса, 2011), «Українська культура ХХ-ХХІ століття: екзистенційний, компаративний та гендерний аспекти» (Одеса, 2011, 2012, 2013, 2014), «Досягнення соціально-гуманітарних наук у сучасній Україні» (Дніпропетровськ, 2012), «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (Бердянськ, 2012), «Науковий діалог «Схід-Захід» (Кам'янець-Подільський, 2013), «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (Кіровоград, 2014), «Сучасні соціально-гуманітарні дискурси» (Дніпропетровськ, 2015) науково-практичних конференціях, всеукраїнських науково-практичних читаннях студентів і молодих науковців, присвячених педагогічній спадщині К. Д. Ушинського, В. О. Сухомлинського (Одеса, 2004), всеукраїнському науково-практичному семінарі «Проблеми психолого-педагогічного супроводу підготовки фахівців у вищій школі» (Одеса, 2006).

Публікації. Результати дослідження представлено у 53 працях, із них: 2 монографії (1 у співавторстві), 4 навчальні посібники (у співавторстві), 19 наукових статей у фахових виданнях України, 4 – у зарубіжних періодичних виданнях, 17 – апробаційного характеру, 7 додатково відображають результати дисертації (3 – у співавторстві).

Матеріали кандидатської дисертації «Формування професійно-

орієнтованої особистості майбутнього вчителя», захищеної у 2001 році, у тексті докторської дисертації не використано.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (570 найменувань, із них 18 іноземною мовою), 14 додатків на 74 сторінках. Зміст викладено на 368 сторінках тексту, до яких входять 13 таблиць, 15 рисунків, що займають 3 сторінки основного тексту. Повний обсяг дисертації – 501 сторінка.

РОЗДІЛ 1

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО НАСТАВНИЦТВА: ГЕНЕЗА І СУЧАСНІСТЬ

1.1. Ретроспективний аналіз витоків педагогічного наставництва

Уособлення й формування наставництва як соціального інституту було викликано зростаючими потребами суспільства у створенні спеціальних навчально-виховних закладів, у теоретичному осмисленні й узагальненні досвіду навчання й виховання підростаючих поколінь, підготовки їх до життя. Освіта і виховання, таким чином, перетворилися в об'єктивну потребу суспільства і стали важливою передумовою його розвитку.

За різних часів та культур підходи до плекання нової особистості були різними. Наставництво існувало вже в первісному суспільстві під виглядом обряду ініціації. Для підготовки до цього обряду вибиралися спеціальні наставники, котрі навчали молодих людей певних ритуальних правил і вмінь [366]. У ритуалах відбувалося відокремлення індивіда від звичного середовища (від матері, дитинства, домашнього клопоту), яке могло мати доволі тривалий період. У цей час молоді люди під керівництвом наставників засвоювали як традиційні знання, так і символічні цінності. У період ініціації наставники значну увагу приділяли езотеричним знанням, якими володіли племена: наприклад, осягнення сенсу рисунків у індіців, показ шматочків предметів з поясненням їх прихованих сенсів, навчання прислів'їв тощо.

Основне призначення і роль, яку повинні були виконувати обряди ініціації в первісному суспільстві, полягало в залученні молодих людей до участі в господарській, суспільній та ідеологічній сферах життя, в якості їх членів і учасників. Первісне суспільство великого значення надавало переходу підлітків у категорію дорослих людей. Шляхом ініціації молоді люди готувалися до суспільного, сімейного й соціального життя. Пройти «ритуал переходу» означало, що людиною було здійснено перехід на другий

рівень досвіду, тобто в такий спосіб молода людина стає готовою вдосконалювати свій соціальний й особистісний розвиток. Перехід на новий життєвий рівень супроводжувався отриманням інструкцій і рекомендацій, які могли бути корисними для виходу на наступний рівень життя. Ініціативі підлягало абсолютно все підліткове населення суспільства [296].

Важливим, на думку А. Долгушевої, було те, що вже в давніх неписьменних спільнотах сформувалися примітивні школи, де молоді люди отримували від своїх наставників не тільки нові знання (запам'ятовування міфів, загадок, правил соціуму), а й духовне виховання (набуття корисних навичок, необхідних для того, щоб витримувати випробування, навчитися самодисципліни і чоловічого братства для юнаків та розуміння сімейних обов'язків для дівчат). Засвоїти нові знання й здобути професійні навички без наставників було неможливо, тому феномен наставництва став закономірністю цивілізаційного процесу [110, с. 266].

Розглядаючи досвід суспільного виховання в Персії, Л. Модзалевський зазначає, що виховання юного перса розпочиналося з 7 років. Учителями і наставниками підростаючого покоління могли стати перси не молодші 50 років, які мали значний життєвий досвід і могли служити прикладом для юнацтва. Наставники хлопчиків повинні були вирізнятися здатністю навчати, а наставники юнацтва – здатними виховувати в них чесноти. Приклад старців був основним інструментом навчання й виховання у справедливості та помірності. Отже, ще давні культури вважали за необхідне гідне виховання молодого покоління [268, с. 93].

З античних часів робили спробу визначити основні завдання діяльності наставника філософи. Так, Сократ головним завданням наставника вважав пробудження потужних душевних сил учня. Бесіди Сократа були спрямовані на те, щоб допомогти «самозародженню» істини у свідомості вихованця. У пошуках істини учень і наставник повинні знаходитись у рівному положенні, керуючись тезою «я знаю тільки те, що нічого не знаю». Його головне дидактичне досягнення – майєвтика («повивальне мистецтво») –

діалектичний спір, що підводить до істини шляхом продуманих наставником запитань [364].

Суть педагогічних суджень Сократа полягає в тому, що головним завданням наставника є допомога вихованцю в пізнанні себе. «Пізнай самого себе» в уявленні Сократа – це звернення до глибин своєї душі, до джерела знань, закладених Богом, усвідомлення та прийняття цих знань і побудова свого життя згідно з ними. Завданням наставника є допомога вихованцю у проведенні процесу самопізнання, не навчаючи, не нав'язуючи свого способу мислення, але, допомагаючи розкритися в повній мірі за допомогою пізнання скарбниць своєї душі [488].

На думку Платона, виховання потрібно розпочинати з раннього віку, оскільки воно повинно забезпечити поступове сходження учня до світу ідей. Здійснювати подібне виховання здатний насамперед наставник похилого віку, тобто людина, яка стоїть на порозі світу ідей. При цьому необхідний тісний духовний зв'язок між наставником і учнем [488].

Ж.-Ж. Руссо зазначав, що головне й найбільш складне мистецтво наставника – уміти нічого не робити з учнем. Він уважав, що на дитину впливають три чинники виховання: природа (розвиває почуття і здібності), люди (вчать, як ними користуватися), суспільство (збагачує досвід людини). Діючи всі разом, ці чинники забезпечують природний розвиток дитини. Головне завдання вихователя – привести в гармонію дію цих трьох сил. Найкращим вихователем Руссо вважав такого педагога, який надавав би вихованцю можливість самостійного накопичення життєвого досвіду [100].

Не слід забувати цей багатовіковий досвід наших предків із формування світоглядних основ у підростаючого покоління. В минулому наставництво зустрічалося скрізь. На фермі хлопчика або дівчинку наставляли мама, тато та інші члени сім'ї. З раннього дитинства вони допомагали дітям відчувати, що значить бути чоловіком і що значить бути жінкою. Наставництво було основним методом навчання серед ремісників, де учень проводив роки разом із майстром, навчаючись не тільки навичок роботи,

але й уміння жити.

Те саме можна було спостерігати і в старих університетах, де студент навчався в будинку вченого. Наставництво мало місце і в епоху середньовіччя, коли лицар навчав свого зброєносця воїнських навичок. До вкорінення наставництва в ремісничих спеціальностях призвів розвиток середньовічного міста, де воно втілювалось у формі стосунків «майстер – учень». Наставник приймав здібного учня і розкривав йому всі таємниці свого мистецтва.

Практика наставництва тривала і в епоху Відродження; зокрема, в Італії авторитетом користувалися керівники, які намагалися гармонійно виховувати своїх підопічних. Традиційно такий підхід спостерігавсь у вихованні майбутніх правителів. Так, гуманіст Гуаріно з Верони викладав у Флоренції, Венеції та рідній Вероні і завжди був зразком для наслідування. У 1429 р. він був запрошений вихователем до спадкоємця феррарського престолу Леонелло Д'есте. Особливою заслугою Гуаріно у справі навчання і виховання було те, що він започаткував практичне застосування знань наставника, що виводить цей феномен за межі теорії.

Цілу низку питань, пов'язаних із духовно-моральним наставництвом правителя, а також зі суспільною значущістю цієї справи детально розглядає Е. Роттердамський, розмірковуючи про місце і роль у вихованні самого наставника. «Хто б не взяв на себе завдання бути наставником государя, той нехай подумає і про те, що його чекає надзвичайно важлива, проте і надзвичайно небезпечна справа... Подумай, наставнику, якою мірою ти зобов'язаний вітчизні, яка довірила тобі все своє благополуччя» [421, с. 17].

Зазначимо, що майже в кожного із видатних людей планети був свій наставник. У полководця Олександра Македонського наставником був відомий філософ Аристотель. Духовні наставники були і в київських князів: митрополит Іларіон Київський – у Ярослава Мудрого, Никифор Грек – у Володимира Мономаха. Скульптор, художник, учений Леонардо да Вінчі з 14 років виховувався у флорентинського скульптора і живописця А. Верроккьо.

Російський імператор Олександр I зростав у турботі своєї няні Прасковії Іванівни Геслер та швейцарського філософа Ф. Лагарна. Значний вплив на літературний дар Олександра Сергійовича Пушкіна справили казки його няні Арини Родіонівни [432, с. 6–7].

Значного поширення наставництво отримало в релігії, яка визначну роль у духовному вдосконаленні особистості людини на шляху служіння Богу відводила духовному наставнику.

В основу покладено праці дослідників Духовного наставництва і висловлювання видатних діячів, що належать до різних релігійних течій: іудаїзму (М. Абербах, К. Вільке, С. Гірш, А. Іцхак, М. Мрессе, М. Соловейчик, В. Хаймрайх), мусульманства (Абуль-Хасан аш-Шазалі, Аль-Газалі, аш-Шарані, М. Ікбал, Г. Корнетов, М. Мухаммадов, Г. Омаргаджієв, Д. Патай, А. Сааді), буддизму (Ш. Віра, Д. Дашієв, М. Єлінський, Г. Цибіков), православ'я (І. Брянчанінов, В. Зеньковський, Н. Нікандров, О. Кудикіна).

Ієрей О. Давиденков зазначає, що слово «вчитель» уживається в різних сенсах. У широкому сенсі слово «вчитель» означає професію, рід діяльності людини. Зовсім в іншому розумінні вживається слово «вчитель», коли йдеться про вчителів людства – Мойсея, Ісуса Христа, Мухаммеда, Будду. У цьому разі під учителем розуміється людина, яка є засновником певного вчення, що бажає сказати людству нове слово [109]. Тобто можемо говорити про те, що в останньому розумінні вчитель виступає наставником.

У буддизмі кожному, хто серйозно прагне духовної досконалості, рекомендується обрати собі наставника (Гуру), одного з найдосвідченіших вайшанавів й отримати від нього спеціальне духовне посвячення (дикшу). Оскільки початківець Бхакта, новачок у духовному житті, який ще не має для цього достатнього досвіду, йому потрібне керівництво гуру, який пояснить йому, як слідувати правилам настільки, наскільки це дійсно може допомогти йому очистити своє серце і пробудити в ньому кришна-прему.

Гуру бере на себе керівництво духовним життям учня. Це допомагає

учню подолати перешкоди й уникнути тих помилок, які неминучі для тих, хто ризикує відправлятись у мандрівку без духовного наставника. Гуру допомагає учню розібратися в численних правилах і настановах, що стосуються практичного відданого служінню Кришні [94].

Не менш важливу роль духовному наставництву відводиться і в ісламі. Так, М. Мухаммадов наголошує на тому, що до зміцнення віри неможливо прийти без пізнання Всевишнього, а щоби досягти цього, необхідний наставник, учитель, якого інакше ще називають шейхом, устазом, муршидом. Духовні наставники, продовжує він, шляхом навчання правильного й частого згадування Аллаха приводять нас до істинного наслідування Сунне Його Посланця, виховуючи богобоязкість, очищуючи наші серця від лихої вдачі. [277, с.3].

Імам Аль Газалі у книзі «Ікд аль-явакіт» зазначає: «Мюрид потребує шейха або вчителя, наставника (устазе), якого буде наслідувати. Людину, в якій немає шейха, який веде її правильним шляхом, шайтан веде своїм губним шляхом» [303]. Як неможливо самому навчитися читати простий буквар, так і неможливо, навіть при самотійному вивченні основ релігії, осягнути і пізнати всю повноту Ісламу без духовного наставника. Як людина нездатна зробити сама собі хірургічну операцію на очі без допомоги лікаря, так і душу неможливо очистити, звільнити від недоліків і гріховної скверни без духовного цілителя [303].

Метою набуття будь-якого знання, відповідно до канонів ісламу, і функціонування всіх освітніх систем на Сході, зауважує Д. Патай, є самопізнання і виховання духовності, а через неї – пізнання Бога і самовдосконалення [360]. Ф. Гюлен, конкретизує цю думку, наголошуючи на тому, що мета набуття знань полягає в тому, щоб знайти гідного наставника, який полегшить шлях до досконалості [96, с. 31–32]. Цілі освіти повинна втілювати в життя людина, яка володіє особливими особистісними якостями, Згідно з традиціями Сходу, учитель – це сильна у всіх відношеннях, гідна особистість, що є зосередженням знання і духовності, покликана Богом

збирати мудрість тисячоліть і передавати її своїм учням із рук в руки, від серця до серця [426, с. 12].

Досліджуючи роль особистості вчителя на Сході, Д. Патай зауважує, що він апріорі вважався для учня носієм істини, духовним наставником, прикладом для наслідування у всіх життєвих ситуаціях. Передаючи учням знання, учитель указує шлях для подальшого отримання ними подібних знань. Він повинен виростити такого учня, яких би став краще за нього, допомагаючи їм насамперед розвинути в собі духовні якості, виробити внутрішню потребу до самовдосконалення, навчитися самостійно мислити і робити висновки, з гідністю виходячи з різноманітних ситуацій. Ураховуючи той факт, що вчителю довірялося життя його вихованця, продовжує автор, між цими людьми завжди існували особливо довірливі відносини. Ставлячи до учнів жорстокі вимоги, учитель тонко відчував внутрішній світ кожного з них, турбувався про своїх вихованців, виявляючи батьківське розуміння до всіх їхніх справ [360].

Вивчаючи різні релігійні постулати щодо наставництва і наставника, нашу увагу привернули висловлення з неоязичної релігії Вікка [510] щодо визначення гарного наставника, які вповні можна віднести до будь-якого наставництва (у тому числі й до педагогічного) (див. Додаток А).

В історії єврейської культури відомим наставником служіння Всевишньому є Бешта. Роль Бешта не обмежувалась у цій сфері тим, що його найближчі сподвижники бачили в ньому джерело натхнення і взірць для наслідування. Він сам активно ділився з іншими своїм особистим досвідом служіння Богу. Це служіння уходить своїм корінням у Кабалу. Кабала – релігійно-містичний напрям, що наклав глибокий відбиток на культову практику, мислення і духовне життя єврейського народу.

У середньовіччі термін «кабала» використовувалось у значенні, що відповідає сучасному поняттю «масорет», тобто традиція. Кабалісти вважали, що джерелом їхніх знань є традиція, що переходить із покоління в покоління. Вчення (Тора), яке було відкрито Мойсею на горі Сінай мало немов би два

виміри – «явне» і «приховане», причому, якщо перший отримав увесь Ізраїль, то другий став долею вузького кола присвячених, оскільки розповсюдження «таємниць Тори» в широких колах розглядалось як святотатство. До того ж існувала небезпека, що люди, які не здатні досягнути мову символів у всій глибині, можуть викривити сенс учення [109].

Оскільки відносини між учителем й учнем мають велике значення для збереження і передання єврейської традиції, не викликає здивування той факт, що ця тема широко обговорюється в талмудській літературі. М. Абербах зазначає, що відносини між учителем і учнем можна порівняти з відносинами між батьком і сином, стосунки ці визначається й характеризуються любов'ю та повагою [150]. Учитель у єврейській Духовній Академії (Єшива) повинен уміти вникати у стан учнів. Існує багато різних шляхів, що ведуть до завоювання симпатії і довіри учнів. В. Хаймрайх, який вивчав життя сучасних ешив, підкреслює, що гарні стосунки між учнями і вчителями надзвичайно важливі для досягнення бажаної мети всього процесу навчання: виховання істинно праведних євреїв. Гарний учитель Тори повинен бути не лише носієм знань. Він повинен бути готовим говорити з кожним учнем про його особисті проблеми. Він повинен, як рідний батько, бути порадником і помічником учню в усіх його справах [150].

Людині властиве бажання реалізовувати дари, які відпущені Богом. Натомість для того, щоб це відбулося, зауважує А. Саломон, необхідно усунути зовнішні чинники, що довліють над свідомістю і заважають поступати відповідно до природи нашого духовного «Я». Тому роль наставника полягає в тому, щоб допомогти учню вивільнити прагнення до самовираження благого «Я». Звісно, продовжує автор, він повинен бути уважним до помилок учня, проте не на них він повинен акцентувати. Головне – розкрити позитивні якості, що притаманні учню. Наставник повинен бачити сильні сторони учня, його потенціал, і всіма силами намагатися, щоб учень прагнув реалізувати своє істинне «Я». Роль наставника полягає ще й у тому, щоб усунути перешкоди, що заважають розкриттю особистості учня:

сприяти «обрізанню серця» свого учня [429].

Як бачимо, в іудаїзмі наставництву приділяється велика увага, оскільки допомагає духовному й моральному становленню особистості учня.

Не менш важливого значення надається ролі наставника і в Християнстві, зокрема у православ'ї. Відмінність наставника, керівника духовного у Православ'ї полягає в тому, що він не просто повинен знати «предмет», і навіть не просто мати досвід відповідного життя. В найкращі часи духовні наставники мали особливий дар від Бога: дар Святого Духа, який дозволяв їм бачити волю Божу про конкретну людину.

Вивчаючи етапи становлення російського вчительства з позицій православ'я, О. Кудикіна зауважує, що глибоко-духовний зміст освітньої практики визначав роль наставника як помічника Творця в розвитку у вихованців співчуття, милосердя, любові до ближнього і Творця, поваги до старших, добросердечності та інших якостей, що наближають людину до Бога і сприяють розкриттю в дитині образу Творця. Для перших учителів педагогіка була «дітоводінням» до Христа [216, с. 3].

Такі якості, як любов, душевна теплота, м'якість, радість, терплячість у взаємовідносинах характеризували духовний стан учителя. Воно виражалось у «внутрішній улаштованості», цілісності, зрозумілості християнських ідеалів і наслідування ним. Доброта, любов до ближнього, смирення, захист законної влади органічно ввійшли до числа найважливіших якостей учителя. Розвиток цих якостей у педагога допомагало йому вести вихованців шляхом добродійного життя. Водночас педагогу слід неухильно турбуватися про викорінення своїх недоліків, з-поміж яких, за словами Володимира Мономаха, лінощі, грубість, обманність уважалися негідними [216, с. 3].

Отже, педагог-наставник є «людиною, яка допомагає». Зауважимо, що християнська парадигма підтримки і взаємодопомоги розрізняє два рівні допомоги: милостиню духовну і милостиню тілесну [39, с. 474]. Як зазначає М. Фірсов [497, с. 98], власне християнська парадигма милосердя вперше в історії розвитку людської цивілізації не тільки ставить знак рівності між

буттям людини та її небуттям, багатством і бідністю, а й обґрунтовує відхід від «колективної ментальності», що спричинило формування системи знань людини про своє існування і спільність з іншими людьми. Усвідомлення власного «Я», розвиток самосвідомості та особистості, продовжує автор, заклали в «культурі провини» інші парадигми допомоги і підтримки.

На зміну філософії милосердя набула поширення філософія альтруїзму, яка кінцеву мету морального вчинку трактує як благо інших людей. Турбота про «людину, яка потребує допомоги», актуалізує вимоги, пов'язані з філософією діяльності, яка включає в себе не тільки вміння і навички, а й установлює принципи взаємодії [497, с. 98].

Отже, незалежно від того, до якої релігії належить людина, вона обов'язково повинна мати наставника, який допомагатиме їй на шляху служіння Всевишньому.

В аспекті дослідження вбачається за необхідне розглянути вітчизняну практику використання наставництва у вихованні підростаючого покоління. Спочатку це була житейська система виховання молоді. Своїх 5-6-річних нащадків наші предки-слов'яни віддавали на виховання мудрим наставникам. Потім підлітків передавали на виховання найближчим родичам (зазвичай, це був брат сестри – дядька) або сусідам. Уважалось, що наставник обов'язково повинен бути «порядним, моральним, умілим, діловитим і благочестивим». З прийняттям християнства функції вихователів із добropорядних сусідів переходять до священнослужителів, які стали навчати грамоти дітей усіх прошарків, давати наставляння вчителям, як навчати дітей [432].

У подальшому, на роль наставників стали претендувати гувернери (слова «гувернер, гувернантка» утворилися від французького «gouvernanter» – управляти). Зазвичай, гувернери були людьми іноземного походження. Проте, як виявилось, гувернери-іноземці рідко відповідали моральним ідеалам і слабо розбирались у науках. І вже государиня Єлизавета Петрівна своїм Указом від 1755 року заборонила навчати і виховувати руських дітей іноземцям, які попередньо не витримали іспит в Академії наук і не

представили свідоцтво про особистість. Так, до XIX століття наставництво стає справою державної важності [432].

Досліджуючи розвиток інституту класного керівництва в радянській школі, К. Дьомушкіна [102, с. 65–83] виявляє зміни в сутності й обов'язках класного керівника, які стисло можна представити так:

Посада	Обов'язки
кімнатні наглядачі	захист учнів від дурного впливу, уважне відстеження й організація їхнього вільного часу
↓	
класні наглядачі	зовнішній нагляд за учнями
↓	
класні наставники / класні дами	здійснення зв'язку між навчанням і вихованням, підтримка тісного зв'язку із сім'ями гімназистів, організація їхнього навчального навантаження
↓	
груповоди	надання допомоги шкільному самоврядуванню, організація шкільного життя учнів
↓	
класні керівники	керівництво шкільним і позакласним життям учнів

**Рис. 1.1. Становлення інституту класного керівництва
(за К. Дьомушкіною)**

Витоки класного керівництва беруть свій початок у XIX столітті, коли в російських гімназіях вводиться посада кімнатного наглядача.

8 вересня 1802 р. створюється Міністерство народного просвітництва, основним завданням якого була розробка нового шкільного статуту і впровадження в життя навчальної реформи. 5 листопада 1804 року приймається «Статут навчальних закладів, підпорядкованих університетам». З цього моменту в Росії починають існувати планомірно й узаконено середні

державні навчальні заклади, завданнями яких стають не тільки «навчання наук», а й виховання моральне, громадянське, «виховання духу і тіла». Вихованням у середніх навчальних закладах у цей період крім учителів займалися і наглядачі. Посада наглядача в середніх навчальних закладах вводиться в першій половині XIX ст. (подекуди вживаються слова «наставник» чи «вихователь»). Проте інститут вихователів не був ще офіційно закріплений у державних актах. До 1825 року до обов'язків наглядачів входило вивчення особистості дитини і виховання в ній добродійності і моральності. Зазначимо, що вимоги до його діяльності й особистісних якостей були досить високими: вони повинні були мати певну підготовку, володіти іноземними мовами (французькою та німецькою) і найголовніше – мати моральну поведінку. Тому наглядачів найчастіше призначали з числа німців, які вважалися кращими вихователями, які приїздили до Росії в пошуку вдачі і які здебільшого не мали педагогічної освіти. Громадська думка схилилася до того, що стежити за порядком і дисципліною можливо без особливих знань і вмінь.

Безпосередніми обов'язками кімнатних наглядачів було спостереження за учнями, перебування з ними вночі, спостереження за чистотою. Кімнатні наглядачі мали спільний із вихованцями стіл, ночували по черзі в кімнатах, де спали вихованці, відвідували заняття у класах. Метою спостереження за вихованцями було виправлення помилок «проти мови, пристойності і смаків», адже поведінка учнів повинна була відповідати нормам поведінки російського дворянина [87, с. 121]. Наглядачу рекомендувалося не використовувати «драконівські методи», а насамперед ретельно вивчати кожного вихованця, його схильності та здібності, поведінку і характер. Педагог повинен був допомагати учням у підготовці уроків, займати вільний час вихованців, стежити за тим, щоб учні не підпадали під дурний вплив. Велику увагу кімнатний наглядач повинен був приділяти позакласному читанню, ретельно перевіряючи книги, які читали вихованці [102, с. 65].

Статут 1804 р. докорінно змінив насамперед стан учителя в суспільстві.

Учитель став перебувати на дійсній службі імператорської величності, а державна служба в цей час уважалася майже виключно привілеєм дворянства. До обов'язків педагога входило «просвіщати розум учнів і навчати їх як думати, так і поступати розумно, чесно і благопристойно, добро визнати властивості та вдачі дітей, щоб можна було краще управляти ними» [170, с. 135].

У період правління Миколи I, після повстання декабристів, вихованню в школах починає приділятися підвищена увага. Статут гімназій і училищ 1828 р. висунув нові вимоги до вчителів: впливати «на юні душі вихованців, слугуючи для них прикладом добродетності, працелюбності, старанного виконання обов'язку і суворого дотримання правил честі»; вивчати кожного учня з метою добору до нього «пристойних» засобів виховання, щоб воно було «істинно дійсним і корисним». Такий підхід був зумовлений орієнтацією руської школи на школу пруську. Основною метою виховання в цих умовах стало виховання щирого слуги Вітчизни шляхом суворої дисципліни, швидкого і чіткого виконання завдань педагога і вихователя. Тому основним завданням наглядачів було спостереження за дисципліною і порядком, а також пильний нагляд за вихованцями; ведення журналу, де відмічались успіхи, проступки, схильності, риси характеру учнів тощо. Як наслідок, у школах вводилася муштра і стеження, фізичні покарання, за вимогою наглядачів дітей жорстоко били різками, мали місце навіть смертельні випадки [137, с. 34].

Статутом гімназій і прогімназій 1864 року вперше вводиться інститут класних наставників (у жіночих гімназіях – класні дами) [87, с. 43]. Вони призначались із числа викладачів, які мали в класі найбільшу кількість уроків. Зауважимо, що на відміну від кімнатних наглядачів діяльність класних наставників стає не наглядовою (ця функція переходить до помічника класного наставника), а виховною. Вони повинні були стежити за розвитком кожної дитини, використовуючи у своїй діяльності індивідуальний підхід, тому до їхніх обов'язків входив тісний зв'язок із

сім'єю, відвідування уроків інших викладачів, організована робота з виконання домашніх завдань, контроль за іншими викладачами з перевірки всіх письмових робіт учнів, робота з дітьми, які відстають [102, с. 124].

У 70-х роках ХІХ століття школа починає усвідомлюватися не тільки як освітня установа, але й як виховний інститут. Статутом 1871 року основними пріоритетами визначено посилення виховного впливу гімназії на учнів, а також «об'єднання науково-освітнього й морально-виховного завдань» гімназії. Виховання і навчання в гімназіях та прогімназіях пов'язані між собою шляхом залучення директорів і інспекторів до викладацької діяльності, а вчителів до виховної в посадах класних наставників [384, с. 42]. У такий спосіб Статут 1871 року остаточно затвердив і офіційно ввів систему класних наставників у гімназіях і прогімназіях. У розділі про класних наставників зазначалося, що директором чи інспектором можуть стати тільки викладачі, які працювали класними наставниками, і при виконанні своїх адміністративних функцій вони зобов'язані бути класними наставниками. Класні наставники вважалися найближчими помічниками директора й інспектора у спостереженні за успіхами та моральністю учнів ввірених кожному з них класів.

«Положенням про жіночі гімназії» 1870 року також передбачалася посада виховательки класу – класної наставниці (класної дами). Ця посада ще з катеринінських часів існувала в жіночих інститутах благородних дівчат і пансіонах. Характер виховної діяльності класної наставниці добре переданий в інструктивному документі однієї із жіночих гімназій в «Обов'язках класних наставниць, інспектриси й учнів гімназії Е.П. Шаффе» (СПб., 1899 р.):

- у перший день навчального року класна наставниця міряє вихованок свого класу і розсаджує їх за ростом;
- вона ж турбується про те, щоб учениці не залишалися після дзвінка; щоб учениці виходили з класу і входили до нього попарно і без розмов;
- не дозволяє ученицям відмовлятися від відповіді без запису від батьків; вона відмічає їх у своєму журналі;

- стежити за тим, щоб учениці, зібравши всі свої навчальні посібники, без шуму йшли одягатися й уходили додому, не бігали коридорами тощо [137, с. 98].

Натомість функції класних наставників і класних дам були схожими:

- стежити за розвитком кожного учня і в точності знати його здібності, старанність, успіхи і схильності;
- стежити за справним відвідуванням уроків учнями;
- стежити, щоб учні мали необхідні навчальні посібники і книжки, а також переглядати, як ведуться зошити, знати, що задано кожним викладачем, яка письмова робота буде в учнів, про це наставник повинен повідомляти інших учителів;
- щомісячно проводити комісії з учителями, які працюють у цьому класі, з метою розгляду питань, пов'язаних із перевантаженням учнів навчальними завданнями та їх коригуванням;
- представляти на педагогічних радах письмовий звіт про стан свого класу, вести класну документацію;
- управляти й розвивати релігійні почуття;
- бути присутнім на уроках учителів для підтримки порядку;
- надавати допомогу учням після уроків у ході підготовки домашнього завдання, організовувати додаткові заняття;
- виховувати в учнів почуття поваги до закону, відданість Государю і Вітчизні;
- залучати батьків до виховання своїх дітей [384, с. 54].

Як бачимо, обов'язки класного наставника (класної дами) багато в чому відповідають обов'язкам класного керівника сучасної загальноосвітньої школи.

Наприкінці XIX століття виявилися серйозні недоліки в роботі класних наставників. Відсутність часу в роботі класного вихователя, перевантаження у веденні класної документації, велика кількість годин зі свого предмета,

загальний настрій педагогів на те, щоб якомога більше дати знань, не замислюючись про індивідуальні особливості розвитку дитини, призводило до створення в навчальних закладах атмосфери формалізму, аморальності. Наукові дослідження, статті, монографії з педагогіки, в яких рекомендувалося глибоке вивчення особистості дитини, не могли бути використані у практиці через відсутність спеціальної підготовки вихователів і часу на цю роботу. Роль вихователів на практиці зазвичай обмежувалася чисто зовнішніми спостереженнями за порядком та благоустроєм [384, с. 56].

Після жовтневого перевороту 1917 року зі школи на деякий час зникли педагоги, які б спеціально закріплювалися за групою дітей з метою проведення виховної роботи. Однак перед новою радянською школою ставилися завдання розвитку політичної свідомості молоді, формування в неї нового комуністичного світогляду. До того ж, в умовах голоду й розрухи, відсутності шкіл, необхідно було здійснити і значний обсяг організаційної роботи з учнями. Почало виокремлюватися певне коло обов'язків, які потрібно було покладати на певних осіб у педагогічному колективі. Тому невдовзі окремі вчителі почали призначатися керівниками груп, яких стали називати груповодами. Така назва закріпилася наприкінці 20-х років ХХ століття. Груповоди (або класоводи) здійснювали переважно контроль за відвідуванням і успішністю учнів, виконували господарчі та інші функції. Поступово почала розвиватися позакласна робота з учнями, змінювалися функції вчителів, що закріплювалися за класом [189].

Револьюційні перетворення в системі освіти країни поставили перед школою не тільки навчальні й виховні, але й ідеологічні завдання. У «Положенні про єдину трудову школу РСФСР», в «Основних принципах єдиної трудової школи» значна увага приділялася розвитку активності, самодіяльності учнів, ставилося завдання роз'єднання і протиставлення учнівських і педагогічних колективів [281, с. 231]. Особлива увага приділялася соціальній природі виховання, підкреслювалися значні виховні можливості дитячого колективу. У цей період створюються піонерська і

комсомольська організації, яким передається головна функція виховання учнів. У школах до органів учнівського самоврядування прикріплювалися вчителі, які стали груповодами. Їхніми провідними завданнями були: організація учнівського самоврядування, керівництво навчальною діяльністю, що відображалось у боротьбі з відсівом і залишенням на другий рік, контроль за відвідуванням, робота з батьками учнів, за допомогою якої проводилась агітація «непролетарських шарів населення» [102, с. 68].

У довоєнний період (1931–1941 рр.) відбувається розширення діяльності інституту класного керівництва, яке проявилось у визначенні нових функцій класного керівника, що незначно змінилися на подальших етапах: організація систематичної виховної роботи, виховання учнів у «дусі комунізму», формування свідомої дисципліни школярів, робота над високою успішністю учнів, співробітництво із громадськими організаціями (піонерською та комсомольською), робота з батьками і вчителями.

Достатньо чітко функції класного керівника в радянській школі стали визначатись у 30-х роках після постанов ЦК ВКП (б) «Про початкову і середню школу» (1931 р.) та «Про режим у початковій і середній школі» (1932 р.), коли було введено класно-урочну систему навчання, систематичну перевірку й оцінку знань учнів, визначено роль учителя як організатора і керівника педагогічного процесу [189].

З листопада 1931 року Наркомпрос РРФСР затвердив інструкцію про груповодів, у якій визначалися їхні основні функції і завдання. Після перейменування учнівських груп у класи, груповоди стали називатися класними керівниками [363, с. 414].

Зазначимо, що класний керівник у цей період не тільки здійснював виховні функції, а й часто брав на себе батьківські обов'язки, турбуючись про успішність і поведінку дитини, а також про її здоров'я, їжу, одяг, самоорганізацію тощо. Особливо яскраво це виявилось у часи Великої Вітчизняної війни.

У воєнний час (1941–1945 рр.) зростає роль класного керівника у

вихованні боєздатного покоління, що передбачало посилення військової підготовки і патріотичного виховання учнів. Цей період характеризувався такими основними формами роботи класних керівників, як організація допомоги фронту (робота у шпиталях, допомога в сільськогосподарчих роботах, збір металобрухту і т. ін.), проведення політінформацій та агітацій.

Післявоєнний період (1945–1958 рр.) вирізнявся активною участю класного керівника в діяльності громадських організацій (піонерської і комсомольської), здійсненні керівництва та допомоги у виховній роботі батьків. До основних форм роботи класного керівника належали профорієнтаційна робота, виховання патріотизму, виховання навичок культурної поведінки вдома і в громадських місцях.

Наприкінці 50-х років ХХ століття, у період посилення зв'язку школи з життям, учителям та учням надається велика свобода у прояві творчої ініціативи, розвитку самодіяльності в навчанні, праці, організації справ за інтересами, зростають виховні функції шкільних і класних колективів, різновікових об'єднань за інтересами, комсомольських та піонерських організацій, що дозволило підвищити роль класних керівників у розвитку учнівського самоврядування, відмовитися від опікування над дітьми у старших класах.

Так, «Положення про класного керівника» (1947 р.) розширило коло обов'язків класного керівника. Класний керівник повинен був знайомити учнів свого класу з «Правилами для учнів» і стежити за їх виконанням, «з метою дотримання цих правил у житті, перетворення їх у постійні звичні норми поведінки, як усього класу, так і окремого учня, виховання в учнів почуття відповідальності за честь свого класу, своєї школи». Відповідно до Положення у школах отримали розповсюдження методичні об'єднання класних керівників, а також інші форми методичної роботи з класними керівниками: індивідуальні бесіди класних керівників із директором школи, наради класних керівників паралельних класів, взаємне відвідування заходів із виховної роботи з учнями, що проводились у класі, засідання методичних

об'єднань класних керівників тощо. Перед класними керівниками Урядом ставиться завдання виховання у школярів колективістських почуттів, почуття відповідальності учнів перед Батьківщиною, школою, своїми батьками і товаришами [170, с. 57].

Постанова VIII пленуму ЦК ВЛКСМ (1957 р.) «Про заходи щодо покращення роботи піонерської організації імені В. І. Леніна» також відіграла роль у покращенні виховної роботи школи. Піонерам слід було всемірно допомагати класному керівнику і всьому педагогічному персоналу школи у здійсненні їхньої роботи.

Положенням «Про класного керівника восьмирічної і середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи з виробничим навчанням» (1960 р.) перед класним керівником поставлено завдання виховання в учнів глибоких комуністичних переконань, працелюбності, колективізму, всебічного розвитку учнів та залучення їх до активної суспільно корисної праці.

Відтак, можемо стверджувати, що період із 1945 р. по 1958 р. виявився особливо значущим для розвитку інституту класного керівництва. Саме в цей період класний керівник починає відігравати найбільшу роль у діяльності школи. Основні завдання класного керівника на період з 1958 р. по 1984 р. не змінюються. Класний керівник є головним організатором виховної роботи в V–X класах. На нього покладаються три основних завдання: здійснювати координацію в роботі вчителів у своєму класі; проводити, спрямовувати й організовувати всю виховну роботу з учнями класу; здійснювати зв'язок школи із сім'єю.

Творча переорієнтація діяльності класного керівника відбувається в доперебудовний період (1958–1984 рр.), який характеризувався розмаїттям і варіативністю виховних форм роботи класного керівника: організація гурткової діяльності, громадської роботи мікрорайону, вивчення символіки СРСР, інтернаціональне виховання, краєзнавча, екологічна й економічна робота, робота щодо орієнтації учнів на робочі професії, суспільно-корисну

працю й профорієнтацію, культурний розвиток школярів, зміцнення здоров'я, виховання ідейних переконань. Складається система роботи класного керівника, що містить різні напрями діяльності: громадянсько-патріотичний, морально-естетичний, інтернаціональний, спортивно-оздоровчий, театральнo-художній, туристсько-краєзнавчий і т. ін. Активізується система методичної допомоги і підтримки класного керівництва, узагальнюється й розповсюджується передовий виховний досвід [156, с. 6]. Отже, діяльність класного керівника повністю оформлюється в певну виховну систему, набуває варіативного характеру, містить не тільки традиційний, але й інноваційний компоненти.

У цей період перед вищими педагогічними навчальними закладами стояло завдання створення курсів підготовки класних керівників. Основними недоліками в підготовці класних керівників було: недостатня кількість годин, виділених на практичні заняття в ході педагогічної практики, на яких студенти працювали в якості класних керівників, недостатнє засвоєння обов'язків класного керівника, недостатня усвідомленість важливості його роботи. Був зроблений висновок про те, що, незважаючи на визнання важливої ролі класного керівника у школі, протягом цього періоду не було створено задовільного механізму підготовки класного керівника [102, с. 132].

Обов'язки класного керівника визначалися статутом школи та документами Міністерства освіти СРСР і союзних республік. Так, в Україні до 1 липня 1997 року діяло «Положення про класного керівника восьмирічної школи і середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи з виробничим навчанням» (1960 р.), яке, зокрема, визначало основним завданням класного керівника виховання в учнів глибоких комуністичних переконань, працелюбства, колективізму, всебічного розвитку учнів і залучення їх до активної суспільно корисної праці [189].

Зміст роботи класного керівника передбачав всебічне вивчення учнів; виявлення їх запитів, нахилів та інтересів; організацію діяльності і виховання класного колективу; боротьбу за високу успішність і зміцнення дисципліни в

класі; сприяння підготовці до життя і продуктивної праці, їхньої професійної орієнтації; організацію в класі позаурочної виховної роботи, позакласного читання учнів; надання конкретної допомоги піонерській (комсомольській) організації класу в її діяльності; постійний зв'язок із батьками учнів, громадськими організаціями тощо [189].

У 80-х роках ХХ століття покращилося методичне забезпечення роботи класного керівника: з'явилася серія книг «Бібліотека класного керівника», з 1981 по 1990 р. вийшло 10 випусків щорічного посібника «Супутник класного керівника». Натомість у сфері діяльності класного керівника спостерігались і негативні явища: слабка підготовка у вищому навчальному закладі педагога до класного керівництва, перенавантаження навчальною роботою, відсутність матеріальної зацікавленості, невизначеність функцій, жорстока уніфікованість рекомендацій.

Позитивний вплив на організацію виховної роботи в означений період здійснив рух, розпочатий педагогами-новаторами і який отримав назву «педагогіка співробітництва», ідеї якого орієнтували всіх педагогів, у тому числі і класних керівників, на більш демократичну позицію, максимальний розвиток ініціативи дітей, їхніх творчих здібностей, умінь самоорганізації у груповій діяльності [384, с. 192]. Саме в межах педагогіки співробітництва діяльність класного керівника найбільш відповідає наставницькому руху, який ще в 30-х роках ХХ століття поширився на виробництві, промислових підприємствах, колгоспах і радгоспах. По всій державі досвідчені працівники брали під патронаж молодих працівників з метою навчити їх своїх методів праці. Сенсом такого руху було те, що навчання відбувалося безпосередньо на робочому місці. Згодом наставницький рух зосередився в системі професійно-технічної освіти та виробничого навчання, однак передбачав уже не лише навчання спеціальності, а і моральне та культурне виховання молодого робітника [86, с. 227].

Наставництво визначалось як форма виховання, за якої найкращі представники робочого колективу передають молоді трудові, політичні,

ідейно-моральні принципи робочого класу, а наставником бачили робітника-інструктора, що керувався головним принципом «Роби, як я», сенс якого полягав у практичному навчанні професії. У 60-х роках ХХ століття наставництво набуває не лише професійної, але й виховної спрямованості. При цьому С. Батишев відзначає такі відмінності наставництва:

- систематичність виховної роботи з молодим робітником, неперервність виховного впливу, який продовжується не тільки в робочий, а й у вільний час;
- колективність виховання – єдність дій наставника, бригади, комсомольської групи, сім'ї;
- комплексний підхід до виховання, який передбачає єдність професійного навчання та ідейно-політичного, морального і трудового виховання [31, с. 76–77].

Відтак, на виробництві головним завданням наставника було сформувати в молодій людини творче ставлення до праці, почуття колективізму, «той соціальний, моральний клімат, при якому ніякі завдання не вбачаються трудними і непосильними». Поступово наставництво стало механізмом комуністичного виховання молоді [432, с. 7].

На жаль, наставництво, що відіграло значну роль у сфері навчання й виховання підростаючого покоління за часів Радянського Союзу, в істинному сенсі цього слова, сьогодні стало рідким явищем у нашому житті. Натомість слід зазначити, що в сучасному освітянському просторі все більшого поширення набувають різноманітні види діяльності, які певною мірою забезпечують варіативність реалізації педагогічного наставництва, розгляду яких присвячено наступний підрозділ.

1.2. Варіативність реалізації педагогічного наставництва в сучасному освітньому просторі

У сучасних умовах, коли постійно відбуваються різноманітні реформи

(політичні, економічні, соціальні, освітні тощо), у складній ситуації знаходиться підростаюче покоління. Молоді люди, які часто не пристосовані до реальної дійсності, потребують педагогічної та психологічної підтримки з боку більш досвідчених людей – наставників. Проблема наставництва все більше привертає увагу як педагогів-теоретиків, так і педагогів-практиків. Зазначимо, що сьогодні розглядається кілька різновидів педагогічного наставництва: тьюторство, коучинг, менторінг, наукове керівництво, кураторство, класне керівництво. Всі вони мають право на існування і в різному ступені присутні в сучасному освітньому просторі. Розглянемо ці різновиди педагогічного наставництва більш детально.

Тьюторство. В історико-педагогічному контексті поняття «тьютор» означає «спостерігаю», «підключаю»; це помічник, наставник, адвокат студента [101, с. 72; 249, с. 116]. Класична тьюторська система створювалась і розвивалася в Оксфорді і Кембриджі. За визначенням англійських дослідників (Д. Псотка, Л. Масей і Ш. Матер [563, с. 31]), тьюторська система є традиційною англійською системою викладання, одним із основних принципів якої є невеликі за кількістю групи учнів. У цій системі тьютор виступає куратором і викладачем в одній особі, який допомагає розвивати здібності студентів до логічного мислення і розуміння тієї інформації, яку вони отримують у ході лекцій або під час самостійної роботи в бібліотеці.

При цьому, обов'язками тьютора, зауважує М. Лейн, є інформування студентів і забезпечення їх необхідною інформацією щодо предмета їхньої спеціалізації, навчання майбутніх учителів основ керування групою дітей, уміння здійснення критичного аналізу власної діяльності [555, с. 47].

Як наголошує Т. Шанін [529, с. 51], для британської університетської системи властивим є ставлення до студента як до молодого дослідника, а не як до старшого учня. Йому доводиться самостійно працювати, міркувати, обирати курси і теми, формувати позицію в письмовому вигляді, захищати її на тьюторських заняттях і дебатах з однокурсниками та викладачами. Тобто в

такий спосіб майбутні фахівці не лише отримують професійні знання, а й вчаться самостійно мислити і приймати оптимальні рішення. Зважаючи на це, тьютори в педагогічній ретроспективі Англії та інших країн супроводжували студента не лише в навчальному закладі, а вникали в його побут, відпочинок, допомагали у приватних індивідуальних заняттях.

Зазначимо, що сьогодні науковцями розглядаються різні аспекти тьюторської діяльності. Так, особливості діяльності тьютора в системі дистанційного навчання досліджували О. Андрєєва, Л. Бєднова, Т. Койчева, В. Кухаренко, В. Овсянников, С. Щенников та ін.; питання застосування тьюторства в умовах школи були предметом досліджень А. Адамського, Є. Волошиної, Н. Дерендяєва, Л. Долгової, Т. Ковалевої, С. Мануйлової, Н. Михайлової, П. Щєдровицького та ін.; технології індивідуального тьюторства в межах профільного навчання вивчали Т. Афанасьєва, Т. Гадалова, В. Єрошин, С. Клінцова, Є. Кравченко, Н. Немова, Т. Пуденко та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про багатоваріантність підходів до самих понять «тьютор» і «тьюторство». О. Бережнова і В. Краєвський акцентують увагу на тому, що, на відміну від учителя і викладача, тьютор піклується про індивідуальне формування певної особистості, про окремі, лише їй притаманні засоби навчання і виховання, а тьюторство визначається як технологія індивідуального супроводу процесу освоєння певної діяльності [201, с. 25].

Досліджуючи проблему формування креативної індивідуальності людини, А. Бойко зауважує, що тьюторська технологія – це індивідуально-соціальна діяльність, яка сприяє подоланню суперечностей між самостійним творенням власного образу й образу за наслідуванням зразків культури. У цьому разі ідея тьюторства розглядається автором як творчий пошук (співробітництво і співтворчість) у процесі взаємодії двох суб'єктів навчання і виховання – тьютора і його підопічного в навчальних закладах усіх типів [44, с. 81].

Найбільш поширеним, на думку Т. Ковальнової, є розуміння тьюторства як модульно-тьюторської технології індивідуалізації освіти, що містить систему засобів і передбачає створення реальних умов для входження кожного суб'єкта з його прагненнями і можливостями у процес навчання, управління ним своєю власною освітньою траєкторією, тобто тьюторство визначається як технологія індивідуального супроводу процесу освоєння певної діяльності [181, с. 17].

Якщо мати на увазі тьютора педагогічної освіти, наголошує А. Бойко, і ми поділяємо цю думку, то він є суб'єкт, який теоретично і організаційно-методично супроводжує особистісний і професійний розвиток майбутніх педагогів упродовж усього процесу їхнього навчання у виші. У загальноосвітній і вищій школі, продовжує науковець, де є хоча б кілька тьюторів, змінюється стиль, зміст і засоби взаємодії на користь студентського і учнівського загалу. Навчально-виховний процес набуває інноваційності [44, с. 183].

До основних функцій тьюторства А. Бойко відносить: 1) організаційне керівництво навчально-пізнавальною діяльністю студента чи учня; 2) визначення його можливостей та інтересів; 3) рекомендації в особистісному становленні, організації самовиховання, формування системи цінностей, способу життя, визначення особистісних перспектив; 4) надання допомоги у правильному й ефективному використанні науково-методичного супроводу з певної навчальної дисципліни; 5) організація самостійної роботи; 6) забезпечення вирівнювання знань студентів і учнів; 7) обґрунтування засобів і допомога в досягненні високого рейтингу підопічного; 8) забезпечення інформацією й обміну між суб'єктами додатковою літературою [44, с. 185–186].

Як бачимо, тьюторство можна вважати одним із різновидів педагогічного наставництва, хоча воно виконує дещо обмежені функції і здебільшого має індивідуальний навчальний характер. Звісно, що в цій діяльності важливу роль відіграє тьютор.

Як зазначає А. Орел, тьютор – це носій готових, добре сформованих і упакованих навчальних матеріалів, перевірених методик та знань. Єдине, що потрібно від тьютора, на його думку, – своєчасно перевірити точність виконання завдань, чітко й зрозуміло для студентів відпрацювати тьюторіал і допомогти їм розібратися з основними теоріями курсу. Тьютор не вчить, він підтримує студента до тих пір, поки він не стане більш компетентним і самостійним [304].

Дещо інший погляд має А. Бойко, відзначаючи, що тьютор покликаний організовувати передумови самовизначення, самоздійснення, самореалізації людини у професії, надаючи допомогу в розробці індивідуальної освітньої траєкторії, тобто він повинен забезпечувати успішність індивідуальних професійних проб. При цьому він акцентує увагу на тому, що тьютор – це педагог, який більше спостерігає, слухає, думає, для нього важливо не говорити багато самому, а вдумливо сприймати, розуміти співрозмовника і ситуацію, щоб зробити правильний висновок про розвиток і формування кожної особистості. Студент чи учень – це індивідуальна навчально-виховна система і тьютор повинен, ураховуючи її, вчити вчитися [44, с. 189]. На цій підставі дослідник доводить, що: 1) тьютор – педагогічна професія з якісно вищою педагогічною позицією і потенціалом; 2) вона охоплює новий простір і вибудовує інтерактивну модель інноваційної педагогічної взаємодії; 3) прогресивними тенденціями, на яких базується тьюторство, є толерантність, духовні системи цінностей, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, людиноцентризм, аксіологічні орієнтири, індивідуально-гуманістична парадигма [42].

Тьютор – це викладач-консультант, радник, куратор інформаційного обміну, який ефективно організовує індивідуальну освітню траєкторію та міжособистісну комунікацію суб'єктів навчального процесу. Оскільки діяльність є специфічною формою педагогічної діяльності, то під готовністю майбутніх педагогів до тьюторської діяльності М. Іващенко розуміє інтегративне особистісне утворення, що є регулятором і умовою успішної

професійної діяльності та професійного становлення студентів педагогічних ВНЗ як суб'єктів сучасної системи освіти [151, с. 178].

Тьютор об'єднує не лише навчання, розвиток і самотворення професіонала, а й здійснює формування його системи цінностей, всього способу життя, виховує студента. Він створює умови для входження в суб'єктну позицію [483, с. 275].

Тьютор у сучасному розумінні, уважає І. Карапузова, – це педагог-консультант і координатор, метою діяльності якого є створення такого освітнього середовища, в якому студент має можливість максимально самостійно одержувати знання і виробляти навички, працювати в зручному для нього режимі. За таких умов система знань формується через активність студентів, їхню самоосвітню діяльність та досвід. Координувальна робота тьютора спрямована на допомогу в постановці проблеми, визначенні цілей і завдань діяльності, плануванні дій із реалізації індивідуальної програми, аналіз результатів роботи. Тьютор постійно консультує і підтримує студентів у процесі їхньої самостійної діяльності, створюючи сприятливу творчу атмосферу, де неприпустимою є некоректна критика ідей і висловлювань студентів, нав'язування власного погляду педагога [161].

У збірнику правил М. Лейна [555, с. 47], що розроблений для тьюторів, передбачається цілий ряд положень, які необхідно беззаперечно виконувати, а саме:

1. Бути поінформованим щодо результатів університетської діяльності своїх студентів, кола їхніх інтересів.
2. Тьютори повинні вміти оцінювати якість знань студентів.
3. Тьютори повинні вміти визначати і науково обґрунтовувати теми у відповідності з вимогами Національного Навчального Плану.
4. Тьютори повинні вміти складати план спільних дій зі студентами і контролювати якість їх виконання.
5. Тьютори повинні вміти забезпечити міждисциплінарну наукову діяльність студентів, визначити напрям і характер відносин наукової

діяльності студентів зі спеціалістами в інших галузях.

Визначаючи проблеми підготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів дистанційного навчання в системі післядипломної педагогічної освіти, В. Олійник зауважує, що найчастіше тьютора характеризують як представника навчально-допоміжного персоналу, який здійснює листування вищого навчального закладу зі студентами, відстежує виконання ними навчального графіку, організовує консультації студента на його прохання та ін. Натомість, продовжує автор, тьютор – це також викладач, який навчає студента за основним предметом. Це професіонал найвищого рівня, який водночас є організатором навчання студента, його вихователем, керівником та контролером. Тобто тьютор – це викладач, який виконує одночасно функції координатора, здійснює підтримку та супровід навчальної діяльності кожного слухача протягом усього періоду навчання [302, с. 28].

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти, Т. Койчева наголошує на тому, що тьютор – це нова спеціалізація діяльності вчителя, яка реалізується в умовах дистанційної форми навчання. Тьютору властиві як традиційні функції вчителя, так і нові, пов'язані з принципово відмінними умовами організації навчального процесу з використанням нових інформаційно-комп'ютерних технологій. Виконання професійних завдань висуває передусім такі функції тьютора, як-от: функцію консультанта, яка виявляється в інформуванні, порадах слухачам, в інформаційній підтримці навчання; функцію менеджера, яка реалізується в керівництві та мотивації слухачів, у консультаціях і комунікаціях зі слухачами; функцію фасилітатора, яка відтворюється в налагодженні та підтримці інформаційних зв'язків і взаємодії між слухачами й іншими учасниками системи дистанційної освіти, в урегулюванні різних проблем, розв'язанні конфліктів, адаптації слухачів до нової форми навчання. За своїм змістом ці функції не розглядаються в системі традиційної підготовки майбутнього педагога до професійної діяльності [185, с. 86].

Відтак, тьютор своїми професійними і людськими якостями сприяє піднесенню статусу вчителя, наставника, його виховної ролі, слугує прикладом професійної досконалості й відданості, незамінний у особистісному професійному зростанні підтьюторного.

Іншим різновидом педагогічного наставництва вважаємо коучинг, який сьогодні отримує все більше розповсюдження в освіті.

Коучинг (англ. coaching – навчання, тренування) – це філософія, що включає тренінгові технології, які навчають нових способів мислення, поведінки, можуть бути успішними у процесі взаємодії з людьми і сприяти ефективному професійному самоусвідомленню та становленню особистості [248, с. 1].

Якість сучасної професійної освіти зумовлюється характером протікання інноваційних процесів і визначається інноваційним потенціалом середовища та педагогічного колективу. Одним із таких процесів виступає «коучинг». Зазначимо, що здебільшого питання коучингу розглядається зарубіжними науковцями в бізнес-сфері (С. Дуглас, П. Зеус, Дж. О'Коннор, Дж. Уйтмор та ін.).

Так, Дж. О'Коннор досліджував сутність та наукову основу коучингу й описав використання коучингу через нейролінгвістичне програмування. П. Зеусом, Дж. Уйтмором та іншими науковцями виокремлено основні види коучингу: лайф-коучинг, бізнес-коучинг та адміністративний коучинг. Т. Голві та Дж. Уйтмор, крім бізнес-коучингу, впроваджували і спортивний коучинг. Х. Пейдж, М. Чідіак, С. Колінс, Р. Кілбург вирішували питання адміністративного коучингу.

Слово «коуч» має угорське походження, що означало «повозку», «карету», тобто те, «що швидко досягає мети і допомагає рухатись у дорозі». Пізніше англійські студенти називали так приватних репетиторів. На початку дев'яностих років дев'ятнадцятого століття це слово міцно ввійшло до спортивного лексикону як назва спортивного тренера, а потім перейшло і на позначення будь-якої діяльності, пов'язаної з інструктуванням та

консультуванням.

Основною метою коучингу є навчання людини думати по-новому, кидаючи виклик, ламаючи будь-які бар'єри на шляху, досягати нових результатів. Філософія коучингу виходить із того, що Людина від природи безмежно талановита й має великий потенціал, що не реалізується нею в повній мірі. В її голові є відповіді на всі запитання. Привести в порядок думки клієнта, делікатно допомогти виокремити й сформулювати проблему (focus problem), визначити цілі, шляхи і засоби їх досягнення – завдання коуча. Не перероблювати людину, а розкривати її потенціал. Коуч не дає готових порад і рекомендацій, а допомагає клієнту знайти власні рішення актуальних проблем [354].

У бізнес-термінологію термін «coaching» було введено Джоном Уйтмором, англійським спортсменом, а в подальшому бізнесменом і консультантом. Він вважається засновником корпоративного коучингу як системи вдосконалення управління, менеджменту й ефективності виконання.

Коучинг, зазначає автор книги «Coaching for Performance» (1992 р.), – це засіб сприяння, допомоги іншій людині в пошуку її власних рішень або її просунення в будь-якій складній ситуації. Завдання коуча – допомогти клієнту досягти високого рівня відповідальності й усвідомлення на найглибинніших рівнях свідомості для того, щоб створити, розвинути довірливі відносини людини із своєю внутрішньою мудрістю. Для коуча важливо організувати взаємодію клієнта зі своєю внутрішньою мудрістю, зробити крок у напрямі духовної мандрівки, внутрішньої мудрості» [569, с. 103].

Професор Гарвардського університету і спортсмен Тімоті Гелвей, під авторством якого вийшли у світ такі книги, як: «Внутрішня гра в теніс» (1974 р.), «Внутрішня гра в гольф» (1981 р.), «Внутрішня гра в роботу» (2001 р.), надав слову «коучинг» нового сенсу, визначивши його як «метод розкриття потенціалу людини з метою максимального підвищення його ефективності». Досліджуючи проблеми досягнення успіху в спорті,

науковець наголошує на тому, що значним фактором спортивного успіху, а, отже і спортивних тренувань, є душевний стан спортсмена: те, як він думає, як спрямовує увагу, що вважає для себе можливим, а що – ні.

Ідеї Т.Гелвея узагальнив і розвинув фінансовий консультант Томас Леонард, який надав поняттю «коучинг» більш широкого сенсу, розповсюдивши його на всі сфери діяльності та людського розвитку. Саме ним було сформульоване поняття про коучинг, яким користуються й нині. Наприкінці 80-х років ХХ століття Т. Леонард розпочав професійно займатися коучингом, готуючи коучів-професіоналів. У 1992 році ним було засновано Університет коучингу, а в 1994 – Міжнародну Федерацію Коучингу (ICF); у 1998 році починає працювати його віртуальний курс навчання коучингу (www.TeleClass.com), у 2001 ще і (www.CoachVille.com) Т. Леонард займається ще багатьма проектами, і цілком справедливо вважається засновником коучингу як системи і як галузі професійної діяльності.

Сьогодні існує кілька моделей проведення коучингових сесій. Основними з них вважаються моделі S.C.O.R.E. (symptoms – симптоми, causes – причини, utcomes – результати, resources – ресурси, effects – ефекти) для роботи з проблемними ситуаціями, GROW (goal – мета, reality – існуюча ситуація, options – варіанти, what to do – дії) для роботи з досягненням мети та S.M.A.R.T. (specific – конкретна, measurable – така, що можна виміряти, accomplishable – така, що можна досягти, relevant – значима, time bound – має термін реалізації) для визначення ефективності цілей того, хто підлягає коучинговим процедурам [293, 569].

Зазначимо, що коучинг впроваджується і в галузь професійної освіти. Натомість його ефективність і доцільність упровадження в систему підготовки зокрема майбутніх учителів потребує окремого дослідження.

За І. Цветковою, використання коучингу під час розв'язання й реалізації освітніх задач сприяє стимуляції та активізації мислення учнів/студентів, що спонукає їх до самовдосконалення. При цьому автор

виокремлює такі основні функції коучингу в освітньому процесі:

- психолого-педагогічний супровід студентів, спрямований на досягнення результату, мети у процесі партнерської взаємодії;
- формування і підтримка активності студентів методами проєктивної й інтерактивної соціальної взаємодії;
- поступове збільшення усвідомлення й розвиток здібностей особистості [514].

Відтак, викладач-коуч допомагає студентам самим вирішити свої задачі, дає можливість побачити, як найкраще діяти, ставлячи запитання, які дозволяють їм подивитися на ситуацію з іншого боку. Тобто основним прийомом, що використовується в коучинг, і постановка запитань. Звісно ж «правильних» запитань, які мотивують учнів/студентів на знаходження власних рішень. Виходячи з того, що така взаємодія допомагає майбутнім спеціалістам в їхньому професійному становленні, коучинг також є видом педагогічного наставництва.

Слово coach (англ.) означає наставляти, тренувати й запалювати. Уміння показати свої професійні здібності і можливості. Це одна із «найслабкіших» професійних якостей, оскільки самопрезентації необхідно вчитися. Коучинг – це синтез тренінгових технологій. Це не тільки метод управління і взаємодії з людьми, спосіб мислення чи стиль поведінки, це своєрідна філософія, що передбачає ефективність у різних видах діяльності [119].

Методика коучингу дозволяє не тільки навчитися самопрезентації, а й сприяє створенню власної педагогічної методики. Центральним аспектом коучингу в контексті особистісної ефективності і професійної компетентності студентів, на думку О. Рибіної, є взаємовідносини між викладачем і студентами, де перший ефективно організує процес пошуку останніми кращих рішень своїх задач і втілення їх у життя, стимулює й спонукає до підвищення рівня комунікативного розвитку. Коуч допомагає студентам розвиватися, опановувати нові навички, досягати високих

результатів не тільки в комунікативній діяльності, а також у своїй майбутній професії. Коучинг – це сучасна і дуже соціалізована практика для розвитку усвідомлення і сприйняття, для розкриття всіх можливостей людини [424, с. 113].

Відтак, коуч (автор ототожнює коуча із куратором, хоча ми не вповні згодні з цим – Т. О.) в освітньому контексті відіграє важливу роль для студентів, який володіє вміннями встановлення контакту, активного слухання, розвиненої емпатії. Освітній коучинг яскраво ілюструє можливість «взрощування» успішного студента. Отже, для того, щоб ця схема працювала за принципом «роби, як я» потрібен високий рівень підготовки викладача, що володіє новими методами і практикуючим підходами в організації навчального процесу [424, с. 114].

На думку засновника корпоративного бізнес-напрямку і менеджменту в коучингу Джона Уйтмора, коучинг акцентує увагу на майбутніх можливостях, а не минулих помилках и промахах. Суб'єкти не стільки отримують рішення від коуча, скільки приймають їх самі, за допомогою спрямування коуча [518, с. 37].

Іншим варіантом застосування коучингу в освіті, зазначає Д. Ненашев, є його застосування як засобу фасилітації емоційних проявів у процесі взаємодії викладача і студентів, що спрямований на полегшення групової комунікації з метою формування вмінь регулювати свої емоції та впливати на емоційний стан партнерів, керувати власним емоційним станом і впливати на емоційний стан партнерів по взаємодії [283, с. 38].

З огляду на вищезазначене, коучинг в освіті певною мірою також можна вважати одним із різновидів педагогічного наставництва, натомість вважаємо, що він має дещо обмежені функції порівняно з педагогічним наставництвом, яке передбачає безпосередню взаємодію і допомогу (поради, консультації, рекомендації тощо) студенту в його професійному й особистісному становленні.

Менторінг. У зарубіжній педагогіці розповсюдженим є поняття

менторінг, який найбільш повно, хоча й не повністю, відповідає нашому розумінню педагогічного наставництва й діяльності педагога-наставника.

Насамперед зазначимо, що єдиного чіткого визначення менторінгу немає (див. Додаток Б). Проте, незважаючи на різні тлумачення сутності ментора, зарубіжні науковці схожі в тому, що це старша за віком людина, яка допомагає молодшій людині в різноманітних ситуаціях.

У книзі Еріка Парслоу «Коучинг, менторінг і оцінка» (Eric Parsloe, *Coaching, Mentoring and Assessing*) автор відзначає, що коучинг безпосередньо націлений на швидке підвищення ефективності виконання і розвиток навичок шляхом навчання й інструктування. Менторінг же націлений на довготривале набуття навичок у процесі розвитку кар'єри за допомогою поради і психологічної підтримки. Таким чином, якщо коучинг концентрується на розвитку і закріпленні конкретних умінь для виконання завдань у межах конкретної посади, менторінг спрямований на розвиток навичок особистісного і професійного розвитку, на створення мотивації та підвищення почуття власної гідності [554, с. 509].

Керівник консалтингової імперії Clutterbuck Associates Девід Клаттербак, відомий своїми дослідженнями в галузі менторінгу і коучингу, у книзі «Everyone needs a Mentor» («Ментор потрібний кожному») дає таке визначення менторінгу: «Незважаючи на безліч визначень менторінгу – від коучингу чи психологічної підтримки до спонсорства, більшість спеціалістів сходяться в тому, що своїм походженням воно зобов'язане поняттю учнівства, коли старша за віком і більш досвідчена людина передає свої знання про те, як виконати те чи те завдання і як вчиняти у світі комерції». В іншій роботі «Mentoring in Action» Д. Клаттербак описує менторінг як допомогу одній людині іншій у здійсненні значущих якісних переходів на інший рівень знань, професійних навичок або мислення і свідомості [551, с. 54].

У кожній компанії, відзначає М. Джакобі [554, с. 511], де переважно практикується менторінг, існує своє специфічне визначення. Тому різні

компанії мають декілька різних описів менторінгу: термін, що використовується для того, щоб допомагати, радити і спрямовувати співробітників через складності бізнесу (Avaya); взаємне партнерство навчання, в якому люди сприяють один одному у професійному й особистісному розвитку через коучинг, моделювання ролей, консультування, спільне використання знань і забезпечення емоційної підтримки (EDS); ставлення, а не просто процедура чи діяльність, де одна людина професійно допомагає в розвитку іншій (Abbey).

Здійснює таку діяльність ментор, який здатний і бажає надати значну психологічну допомогу, дати практичну пораду студенту у складній ситуації професійного навчання. Іншими словами, на відміну від коуча, ментор є радником, який ділиться своїми знаннями і досвідом зі студентом; помічником, що забезпечує необхідну емоційну й моральну підтримку; досвідченою людиною для наслідування, вирізняється професіоналізмом і сприяє професійному росту студента. Маючи гарного ментора майбутній спеціаліст буде краще підготовлений до виконання своїх професійних обов'язків не тільки за рахунок компетентності і навичок, а й за рахунок знання свого шляху до успіху й упевненості в собі.

Використання менторських програм, зазначає Д. Молоков [271], є сьогодні однією із найбільш ефективних умов удосконалення виховання й навчання обдарованих учнів у США. Взаємовідносини із наставником дають можливість обдарованим молодим людям розв'язати такі проблеми, як планування майбутньої кар'єри, розвиток здібності до виявлення пріоритетів і до постановки довготривалих цілей. Ментор виступає як наставник, радник, консультант, є моделлю наслідування для учня, за необхідності відіграє роль критика, якщо це може полегшити досягнення учнем поставлених цілей.

Важливим чинником використання менторінгу в освіті, продовжує автор, є те, що воно призводить до навчання із захопленням і дає школярам не тільки знання й уміння, сприяє формуванню позитивного образу Я та адекватної самооцінки, розвитку здібностей до лідерства й умінь соціальної

взаємодії, допомагає встановлювати тривалі дружні відносини з ровесниками і сприяє творчим досягненням [271].

Особливий інтерес викликає той факт, що в ряді країн Європи і в США, на відміну від вітчизняної освіти, менторів готують у межах системи професійної педагогічної підготовки, оскільки саме проблема підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва є предметом започаткованого дослідження.

У 70-х–80-х роках ХХ століття, відзначають Х. Хагер і К. Берн [553], ментору відводилася роль пасивного спостерігача за діяльністю студентів-практикантів. На сучасному етапі необхідною умовою роботи вчителя-ментора є обов'язкове проведення консультацій із майбутніми вчителями, також є обов'язковим аналіз проведеної студентами роботи. Ментор відіграє головну роль в ознайомленні майбутнього вчителя зі шкільними правилами.

На думку Д. Фурлонга [552], ментор відіграє важливу роль у становленні і розвитку майбутнього вчителя, його діяльність безпосередньо пов'язана з практичною діяльністю студента. Він надає підтримку студенту, мотивує і стимулює його діяльність, контролює, керує, кооперує, критикує, дискутує. Бути ментором, продовжує автор, означає володіти деякими видами витонченого мистецтва: бути прикладом в мистецтві навчати; слухати і давати поради; оцінювати ситуацію поглядом майбутнього вчителя; розвивати спостережливість; бути здатним диригувати процесом уроку в ненав'язливій манері.

Ментор повинен бути досвідченим і ефективним практиком, чутким консультантом, навчити студента-практиканта вміння спілкування, а саме: радить студенту, як навчати окремого предмета; допомагати правильно спланувати урок; допомагати керувати класом чи групою; співчувати і слухати; подавати матеріал зрозумілим для сприйняття; швидко реагувати на ситуацію; робити висновки, ставити запитання, стимулювати інтерес до навчального процесу; розмірковувати, сприяти зіткненню різних думок і зіставляти їх, досліджувати, виявляти ініціативу; бути актором; забезпечити

зворотну реакцію учнів, підбадьорити за необхідності; спиратися на власний досвід [552, с. 198].

На підставі вищезазначеного, можемо стверджувати, що сутність менторінгу найбільше відповідає сутності педагогічного наставництва в нашому розумінні, проте, в аспекті дослідження, також має дещо обмежений характер і не віддзеркалює всіх функцій, виконання яких є необхідним у наставницькій діяльності.

Відтак, короткий аналіз сутності і функцій тьюторства, коучингу і менторінгу дозволяє дійти висновку про те, що всі вони є різновидами педагогічного наставництва, яке, на нашу думку, є більш широким поняттям і включає в себе функції кожного з них.

Наукове керівництво. Найважливішою складовою навчально-виховного процесу сучасного університету, про що наголошено в Болонській декларації, є науково-дослідна робота. Як зазначається в основних положеннях Європейської Асоціації університетів, вищим навчальним закладам необхідно навчати студентів методів організації й проведення досліджень, прищеплювати їм навички науково-педагогічного мислення. На думку В. Прошкіна, ефективна реалізація висунутих вимог можлива при застосуванні у практиці університетської підготовки принципу творчо-професійного й особистісно-орієнтованого наукового керівництва, що реалізується через організацію взаємодії в системі стосунків «викладач-студент». Молодий учений у процесі навчання повинен установити регулярні відносини зі своїм науковим керівником (обговорення проміжних результатів, формування зворотного зв'язку в дискусіях і на семінарах, робота відповідно до узгодженого плану, звітів і результатів тощо) [399].

Науковий керівник, який є справжнім наставником, зацікавлений у тому, щоб студенти відчували зацікавленість у науковій роботі, у процесі якої він надає організаційну та моральну підтримку, несе відповідальність за їхню наукову поведінку, а також передає їм свій стиль і манеру мислення, підхід до розв'язуваної проблеми тощо.

Для науково-дослідницької діяльності вищих навчальних закладів, зазначає Л. Квіткіна, характерними є єдність цілей та напрямів навчальної, наукової і виховної роботи як у навчальній, так і в позааудиторній діяльності. Це забезпечує їхню участь у науковій діяльності протягом усього періоду навчання. Дослідницею науково-дослідницька діяльність студентів трактується як найбільш ефективний метод підготовки якісно нових спеціалістів у вищій школі. Вона максимально розвиває творче мислення, індивідуальні якості, дослідницькі навички студентів, наукову інтуїцію, глибину мислення, творчий підхід до сприйняття знань та практичне використання їх для вирішення організаційних, технічних і прикладних задач та наукових проблем, дозволяє здійснювати підготовку ініціативних спеціалістів, а також виховувати у студентів уміння працювати в колективі. Її основна мета полягає у практичному закріпленні теоретичних знань студентів, здобутті навичок проведення самостійних наукових досліджень тощо [165, с. 36].

На нашу думку важлива роль у залученні майбутніх учителів до дослідницької діяльності належить педагогу-наставнику, основним завданням якого, згідно з твердженнями науковців (А. Бойко, Н. Кушнарєнко, В. Шейко та ін.) є:

- формування наукового світогляду майбутніх учителів, оволодіння ними методологією і методами наукового дослідження;
- надання допомоги студентам у прискореному оволодінні спеціальністю, досягнення високого професіоналізму;
- розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань;
- прищеплення студентам навичок самостійної дослідницької діяльності;
- розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у своїй практичній роботі, залучення до такої роботи найздібніших студентів;
- необхідність постійного оновлення й удосконалення своїх знань;
- розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього

фахівця;

- створення та розвиток наукових шкіл, творчих колективів, виховання у стінах навчального закладу резерву вчених, дослідників, викладачів [534].

Взаємини наукових керівників і студентів, наголошують Т. Дорошенко, О. Заноздра, С. Пашенко, – це особливі стосунки педагога зі студентом (взаємини по вертикалі) та стосунки з науковими колегами (взаємини по горизонталі) [361, с. 217].

Допомога наукового керівника в здійсненні науково-дослідницької роботи студентом полягає у виборі теми, розробці плану курсової чи дипломної роботи, доборі літератури, методології і методів дослідження та ін.; розробці індивідуального завдання; аналізі змісту роботи, висновків і результатів дослідження; визначенні поетапних термінів виконання роботи; контроль виконання дипломних та курсових робіт тощо [18].

Л. Вовк зауважує, що науковий керівник повинен бути зацікавлений у якісному залученні студентів до наукової роботи. Він не лише знайомить їх з методикою проведення дослідження, надає організаційну і моральну підтримку, несе відповідальність за коректну поведінку молодих науковців, а й передає їм свій стиль і манеру науково-педагогічного мислення, підхід до розв'язуваної проблеми, відчуття перспективності подальшого дослідження, тобто виступає своєрідним орієнтиром у професійному розвитку студентів [62, с. 84]. Його професійно-педагогічні й особистісні якості сприймаються студентами крізь призму моральних якостей і вимог майбутньої професійної діяльності. Спілкування з науковим керівником дозволяє засвоїти його погляди на світ, роль, характер і рівень наукового дослідження, ступінь вимогливості і на те, що називається «науковим смаком», який дозволяє з безлічі проблем виявити найбільш важливу й доступну для розробки [278, с. 23].

Спілкуючись із науковим керівником, продовжує В. Акіменко, студенти опановують наукову лексику, стиль поведінки, який прийнятий у науковому товаристві. Від участі в дослідницькій діяльності з'являється

бажання розширювати інтелектуальні горизонти, майбутні вчителі отримують творчий дослідницький імпульс [4, с. 87].

В. Прошкін виокремлює якості наукового керівника, що виступають своєрідною умовою успішного формування креативності майбутніх учителів: ерудиція, контактність, переконливість думок, мовна й особистісна емоційність, володіння педагогічною майстерністю та ін. Зазвичай, талановитий науковий керівник об'єднує навколо себе (наукової проблеми), декілька студентів. Створюється своєрідна наукова атмосфера змагання, що сприяє активному формуванню в них навичок науково-дослідницької діяльності [399].

Отже, науковий керівник – це той, хто здійснює керівництво науковою діяльністю студента, і з висоти свого досвіду допомагає йому рухатися до запланованої мети [128].

Значну роль відіграє науковий керівник як педагог-наставник під час навчання в аспірантурі/докторантурі. Стосунки між керівником і аспірантом, зазначає Ю. Волков, зазвичай бувають дуже близькими. Але якщо деяким аспірантам необхідне тісне спілкування з науковим керівником (особливо на початку навчання), то інших пригноблює постійний контроль і вказівки на те, чим слід займатися далі.

Дослідник виокремлює дві форми ділових стосунків із керівником: перша форма – аспірантові потрібна постійна підтримка, а керівник, маючи постійний зворотний зв'язок з аспірантом, дає вказівки, спрямовує хід його наукової роботи; друга форма – аспірант має час подумати про майбутню роботу, перш ніж обговорити результати з керівником, і можливість на перших порах робити помилки, при цьому керівник час від часу задає загальний курс, а не вказує конкретно напрям наукових досліджень, як це робиться при тіснішому контакті.

Взаєморозуміння і хороший контакт між аспірантами та їхніми науковими керівниками – головні моменти в їхніх стосунках. Якщо встановлені хороші особисті стосунки, все інше миттєво стає на своє місце.

Несумісність між керівником і аспірантом призводить до того, що останній починає сприймати негативно все, що пов'язано з аспірантурою [64].

Виключно важливою у відносинах наукового керівника й аспіранта/докторанта, на думку І. Регейло, є комунікація, оскільки вона не тільки є способом передання інформації, але й детермінує поведінку і визначає в цьому процесі взаємостосунки між науковим керівником та аспірантом/докторантом. Саме від того, наскільки якісний рівень їхньої комунікації (сприятиме або перешкоджатиме), буде залежати успішне становлення вченого-початківця. [411, с. 40].

А. Лі стверджує, що вплив керівника віддзеркалюється на ставленні аспіранта/докторанта до навчання та проведенні дисертаційного дослідження, а також на його особистісному розвитку. Така система дає можливість вивчити різноманітні цінності, переконання і поняття. Зважаючи на це, вона виокремлює п'ять підходів: функціональний, інкультурації, критичного мислення, самовизначення та спілкування [556].

В аспекті дослідження важливою вбачається інкультурація, яка належить до процесу соціалізації і є залученням індивіда до культури, засвоєння ним звичок, норм і патернів поведінки, властивих певній культурі, унаслідок чого в нього формується когнітивна, емоційна та поведінкова подібність із членами певної культури та відмінності від членів іншої культури. Це потребує тривалого навчання і здатності набувати певних знань [411, с. 40].

Самовизначення реалізовується через пошук власного напрямку та цінностей аспіранта/докторанта і застосування їх у дисертаційних дослідженнях. При цьому завданням керівника є надання підтримки. допомога аспіранту/докторанту в аналізі здобутих результатів [441, с. 42].

На підставі вищезазначеного, можемо стверджувати, що усталені міжособистісні стосунки між науковим керівником як педагогом-наставником і аспірантом/докторантом є гарантією успішного становлення молодого науковця.

Важливими в аспекті дослідження є такі різновиди педагогічного наставництва, як кураторство і класне керівництво, оскільки їх здійснення співвідноситься із професійною діяльністю вчителя загальноосвітнього навчального закладу чи викладача вишу.

Кураторство. Практика кураторства давно і добре відома в усьому світі, а витoki її слід шукати в системі відносин «діти – батьки», побудованих на опікуванні і контролі старших над молодшими. В загальному вигляді кураторство можна визначити, як спосіб передання знань, навичок та настанов від більш досвідченої людини – менш досвідченій.

Зазначимо, що в довідковій літературі поняття «куратор» має різні визначення: куратор (книжн.) – людина, яка опікує когось, щось [472]; людина, яка виконує доручення по спостереженню за кимсь (чимсь) [543], людина, яка пасивно спостерігає за процесом навчання чи ходом якоїсь роботи [366].

У професійній педагогіці, зазначає М. Михайловський [266] кураторство розуміється як система соціально-педагогічних впливів більш досвідчених спеціалістів на почуття, свідомість і волю тих, хто навчається, з метою формування в них широкого світогляду, виховання твердої життєвої позиції і прагнення оволодіння професією.

Зауважимо, що історія інституту кураторства нараховує кілька сотень років, його виникнення пов'язано з появою університетської освіти. Куратори університетів минулих століть відігравали роль «сановних заступників науки й освіти» [9].

Звернення до змісту європейської університетської традиції дозволило Д. Литошенко [239, с. 54] виявити три умовних аналога інституту кураторства: 1) акузатор «незаконної школи»; 2) педель (нації і/чи факультету); 3) цензор моральної філософії (в Оксфордському університеті).

Акузатор передусім виступав у ролі надзирателя-донositеля, покликаного оперативно інформувати керівництво школи про факти неблаговидної поведінки школярів. Автор звертає увагу на той факт, що

посада акузатора була свідоцтвом неповноцінності школи, проявом її «квазі-, а подекуди і гірше, – «псевдо-» університетського статусу, що полягає у вельми непростих і суперечливих відносинах з університетською організацією як такою. Уважалося, що в «законній» університетській школі посада акузатора не потрібна в силу того, що індивіди, які в ній зібралися (магістри, бакалаври і школярі), мають чіткі уявлення про цілі і завдання свого в ній перебування і чітко дотримуються їх.

Посада університетського педеля також охоплювала значне коло обов'язків академічної поліції (нагляд за зовнішнім виглядом і поведінкою студентів, контроль за відвідуванням ними занять тощо), до якого додавалися фіскальні функції, що полягали у зборі плати за навчання (колекти) і екзамену (якщо така була в конкретному університеті). Педель був тією фігурою, яка зустрічала всякого студента, який з'явився на заняттях і, в силу цього, виступав об'єктом стійкого уникнення.

Про посаду ж цензора моральної філософії відомо здебільшого те, що він стежив за поведінкою і моральним обліком студентів. Термін виконання посади цензора моральної філософії не перевищував одного року [239, с. 55].

Одним із перших офіційних документів російської вищої школи, присвячених кураторській роботі, є Інструкція для кураторів Томського технологічного інституту, затверджена у 1903 р. імператором Миколою II. У ній була позначена основна функція куратора «клопотати перед академічними органами про задоволення поважних і в законних формах заявлених потреб студентів, ... а також турбуватися про задоволення духовних і матеріальних потреб студентів, ... у тому числі устрою наукових і літературних гуртків, створення гуртків для занять мистецтвами, фізичними вправами, організації студентських бібліотек і читалень, їдалень, чайних, каси, приходять студентам на допомогу при пошуку дешевих і здорових квартир» [253, с. 105].

У системі вищої радянської освіти інститут кураторів був створений для надання допомоги адміністрації вищого навчального закладу в роботі зі

студентами. Куратор призначався в кожен студентську групу з I по V курси. Зауважимо, що в період 60-80-х років XX століття проблемі кураторства приділялася значна увага. Дослідниками розглядалися питання організації і змісту роботи куратора академічної групи (Л. Бикова, Л. Дьоміна, Т. Куриленко та ін.), проблеми управління формуванням колективу студентської групи (Т. Маралова, Е. Шнибекова та ін.), роль куратора в підготовці майбутніх учителів (О. Кролевецька та ін.).

Наприкінці 1980-х рр. багато вищих навчальних закладів колишнього СРСР, у зв'язку з розвитком демократичних тенденцій у системі вищої освіти, переглядали погляд на куратора та його роль у студентському житті. Одні виші взагалі відмовилися від куратора, інші залишали кураторів на I–III курсах, а на старших закріпили за курсом одного викладача-консультанта, до якого студенти могли звернутися за допомогою в разі необхідності. Треті поступово повернулися до системи кураторства, яка існувала раніше (куратор у кожній студентській групі з I до V курсу) [377, с. 246].

На початку дев'яностих років минулого століття в цій сфері намітився спад, зумовлений добре відомими причинами, що знаходилися за межами сфери освіти. Були втрачені традиції і спадковість. До кінця дев'яностих років кураторство, як засіб організації виховної роботи, починає відтворюватися. Під виховною роботою в цей період розуміється створення умов для всебічного позитивного розвитку особистості студента [149].

За твердженням М. Голубевої, куратор вищого навчального закладу в Україні повинен сприяти створенню соціально-психологічних служб для студентських потреб, їхній участі у громадських організаціях, забезпеченню реалізації положень чинного законодавства щодо пільг для учнівської молоді, отриманню академічних відпусток у разі потреби, поновленню студентів після відрахування, переведенню до іншого вищого навчального закладу чи навпаки [83].

Куратор постійно знаходиться в діловому спілкуванні зі студентами групи, добре знає кожного з них, що надає йому можливість впливати як на

колектив групи в цілому, так і на кожного окремого студента.

Акцентуємо увагу на тому, що в цей віковий період завершується формування ідентичності. Тут на перший план виступає потреба у професійному самовизначенні і прийнятті участі в економічному, політичному та громадському житті суспільства. Сьогодні робота кураторів, на думку М. Мартинової, повинна бути спрямована на вирішення пріоритетного завдання виховання у виші – створення оптимальних умов для саморозвитку особистості студента. Окрім цього важливим є допомога в соціальній адаптації студентів-першокурсників; залучення до корпоративної культури університету [253, с. 105].

Незважаючи на суттєві зміни в системі вищої освіти в останні роки, теоретичне забезпечення підготовки студентів превалює над формуванням соціально-культурного досвіду, загально професійної культури. Через відсутність належної уваги до соціокультурного розвитку випускники ВНЗ відчують труднощі у процесі працевлаштування, налагодженні взаємодії з колегами і керівництвом, адаптації на робочому місці, освоєнні нових професійних умінь і навичок [220, с. 6].

Особливості інституту кураторства в освіті, зазначає С. Змеєв [136] виявляються і в тому, що куратор може знаходитися в різних рольових функціях, таких, як: експерт з технології навчання дорослих; організатор спільної діяльності всіх учасників процесу навчання; наставник, консультант, натхненник дорослих учнів; творець сприятливих умов навчання; джерело знань, умінь, навичок і якостей, необхідних учнів.

Місія сучасного куратора багатогранна – це допомога студентам у правильній організації їхньої навчальної та позанавчальної діяльності, вирішенні організаційних, інформаційних, педагогічних, соціально-психологічних та інших актуальних для студентства проблем [9].

Сьогодні, на думку дослідників (І. Барабашева, І. Ворон, Л. Жиліна, Н. Івченко, С. Кузнєцов, С. Спасибкіна, Л. Фоміна, А. Щевьєва та ін.), необхідно відтворювати традиції кураторства.

У теперішній час важливими цілями розвитку особистості, зазначає А. Купріна, є: можливість збагачення особистісного потенціалу людини впродовж усього життя, отримання й оновлення знань, які повинні супроводжувати всі виробничі і суспільні процеси; орієнтація на істинну включеність особистості у відкриту систему освіти, в мережеву взаємодію з іншими інститутами й агентами, орієнтація на соціальне партнерство; опора на талант, креативність та ініціативність особистості як важливий ресурс економічного, соціального, культурного розвитку. Отже, проблема соціокультурного розвитку студентів вищого навчального закладу є актуальною і потребує пошуку шляхів її вирішення. Зокрема, недостатньо реалізується в цьому відношенні потенціал інституту кураторства, що організує виховну діяльність в закладах вищої професійної освіти [220, с. 6].

Куратор здатний значно вплинути на соціокультурний розвиток студентів незалежно від спеціальності/напрямку їхньої підготовки. Передусім це стосується формування загальної професійної культури студентів і соціально-культурного досвіду [220, с. 6].

На жаль, зазначає С. Крикунов, виховна робота куратора студентської групи на сучасному етапі розвитку вищої школи не завжди ефективна, а, головне, не досить результативна. Головною причиною є не тільки формалізм і бюрократизм, які подекуди присутні в організації виховного процесу, але й недостатня професійна придатність і моральна компетентність самого викладача-куратора. Ці негативні моменти в цілому послаблюють роботу з конкретною групою, впливають на її загальний клімат [208].

Логіка виокремлення етапів розвитку студентів зумовлена завданнями діяльності куратора, які змінюються від курсу до курсу навчання. На молодших курсах куратор сприяє успішній адаптації студентів до нових умов, розвитку вміння організовувати власну навчальну діяльність, а також сприяє формуванню колективу студентської групи. До середини навчання може спостерігатися зниження інтересу до отримуваної спеціальності, тому до завдань куратора входить профілактика емоційного вигорання студентів,

підтримка інтересу до спеціальності. Четвертий курс є завершальним у плані формування професійних якостей, отже, куратор націлює студентів на працевлаштування, планування кар'єри й розвиток соціально-особистісних якостей. З огляду на це, соціокультурний розвиток А. Купріна вважає доцільним здійснювати поетапно, розпочинаючи від ціннісного критерію на першому курсі навчання, переходячи до когнітивного на другому, операційному на третьому і завершуючи рефлексивним на четвертому курсах, хоча науковець й зазначає, що виокремлення цих етапів досить умовне, оскільки всі критерії розвиваються комплексно, упродовж усього періоду навчання у вищого навчального закладу [220, с. 7].

Особлива роль у набутті студентами досвіду взаємодії на підставі суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі професійного виховання відводиться куратору академічної групи. Зразки відносин між студентами, студентами і куратором, що складаються у виховній роботі, суттєво впливають на становлення особистості майбутнього педагога, формують соціальну і професійну позицію майбутніх вихователів (І. Ісаєв, О. Кролевецька [147]). Будучи суб'єктом виховання, куратор посідає центральне місце в системі відносин «студентська група – куратор – студент». Він активно включений у навчально-виховний процес, його вплив на виховання студентів багато в чому визначається ступенем участі у вирішенні проблем кожного і групи в цілому, а також умінням знайти ефективні шляхи взаємодії зі студентами, що ґрунтується на взаємній повазі, незалежності, творчій співучасті. Куратор виступає суб'єктом інноваційної виховної діяльності, структуротвірними початками якої є діалогічність, ціннісно-сміслова спрямованість, емоційна включеність, настанова на співтворчість [210, с. 89].

Крім індивідуальних суб'єктів (куратора і студента) завдання професійного виховання здатний вирішувати також колективний суб'єкт виховання – студентська група. Її можна віднести до особливої спільноти, що складається з активних індивідуальних суб'єктів, які взаємодіють між собою, і які характеризуються єдністю мети взаємодії. У взаємодії з куратором

студентська група виступає як самостійний, автономний, рівноправний суб'єкт виховання (А. Донцов, А. Журавльов, Н. Ісаєва, Б. Ломов, А. Лутошкін, А. Петровський та ін.).

На нашу думку, більш складна і відповідальна робота куратора на I курсі. Школяр у минулому входить до нової, незвичної атмосфери, з іншими проблемами та іншою орієнтацією навчального процесу. Процес адаптації його до нових умов – складний процес і завдання куратора полягає в тому, щоб допомогти першокурснику пройти цей період адаптації без невиправданих затрат. Щоб успішно виконувати свої функції, куратор повинен систематично підвищувати свою педагогічну майстерність, знайомитись зі спеціальною літературою з проблем виховання студентської молоді, бути компетентним з різних питань [60, с. 271]. На першому курсі основна увага повинна спрямовуватись на вивчення особистості студента-першокурсника, виявлення активу та вдосконалення його роботи, формування згуртованого колективу групи, засвоєння студентами особливостей навчальної діяльності та правил гуртожитку, прищеплення навичок самостійної роботи, роз'яснення важливої ролі вивчення суспільних дисциплін, педагогіки та психології, а також спеціальних предметів у підготовці майбутнього спеціаліста [60, с. 271]. Куратору необхідно звернути увагу на формування зацікавленості студентів до суспільно-політичної діяльності, заохочувати їх до виконання окремих громадських доручень.

На другому курсі важливе місце займає глибоке вивчення психолого-педагогічних дисциплін, пояснення значення для майбутнього вчителя суспільних дисциплін, виховання любові до обраної професії, вдосконалення навичок та вмінь із самостійного оволодіння знаннями, активна участь у громадській роботі, теоретичних конференціях з проблем суспільних наук, заняттях у школі молодого лектора, роботі в науковому студентському товаристві, різноманітні форми корисної праці, поширення естетичного кругозору, розвиток у студентів почуття гуманності та колективізму, мобілізація резервів з метою вдосконалення роботи в усіх напрямках

навчально-виховних завдань [60, с. 271].

На третьому курсі необхідно розвивати навички дій, що спираються на знання суспільних наук, практикувати індивідуалізацію навчання та розвиток самостійних знань студента, психолого-педагогічного мислення; проводити роз'яснення щодо сучасної методики наукового пізнання, ведення наукової роботи, надавати можливість для активної участі в науковій роботі кафедри, продовжувати заняття в школі молодого лектора, розвивати професійні інтереси та здібності студента; організовувати шефську допомогу першокурсникам, підшефним школам і дитячим закладам; формувати навички та вміння використання одержаних знань на практиці навчання й у вихованні школярів; продовжувати виховання в кожного студента свідомого ставлення до питань навчальної, трудової, суспільно-корисної та інших видів діяльності [60, с. 272].

На четвертому курсі студенти повинні оволодівати науковою методологією, закріплювати знання, які отримали з практики навчання й виховання, стійкий інтерес до суспільно-політичної та спеціальної інформації, брати активну участь у науково-дослідницькій роботі, всебічно та глибоко знайомитись з успіхами щодо реалізації основних напрямків у розвитку загальноосвітньої та професійної школи; продовжувати шефство над студентами молодших курсів і дитячими закладами [60, с. 272].

Зазначимо, що сьогодні в педагогічних університетах вивчається дисципліна «Педагогіка вищої школи», яка спрямована на вивчення магістрантами особливостей організації навчально-виховного процесу у вишах, натомість аналіз робочих навчальних програм засвідчив, що як і у випадку з класним керівництвом, роботі куратора студентської групи відведена незначна кількість годин, яких недостатньо для набуття майбутніми викладачами практичних умінь і навичок здійснення наставницької діяльності в майбутній професійній діяльності.

Класне керівництво. Функції класного керівника визначаються необхідністю створення умов існування дитини в загальноосвітньому закладі

для її успішної життєдіяльності, сприяння різнобічному творчому розвитку особистості, духовному становленню, осягненню сенсу життя. Класний керівник, отримуючи й опрацьовуючи інформацію про своїх вихованців, їхній психологічний розвиток, соціальне оточення, сімейні обставини, контролює хід цілісного виховного процесу, процес становлення особистості кожної дитини, її моральних якостей; аналізує характер впливів на неї; координує навчальну діяльність кожного вихованця і всього класного колективу, самовизначення, самовиховання і саморозвиток учня, формування класного колективу, розвиток творчих здібностей вихованців, взаємовідносини з іншими учасниками виховного процесу.

Сучасні концепції діяльності класного керівника орієнтують його на застосування продуманої виховної системи, на створення в класі умов для успішного засвоєння базисної культури і самореалізації кожної дитини [294, с. 8–9].

У період становлення ринкових відносин особливо чітко виявилися проблеми не стільки в навчанні, скільки у вихованні. У Концепції громадянського виховання особистості наголошується, що «ідеалом виховання на сучасному етапі є високоосвічена, професійно компетентна, всебічно розвинена особистість, наділена глибокою національною свідомістю, здоровими інтелектуально-творчими, тілесними, духовно-моральними й естетичними, родинними й патріотичними почуттями, працьовитістю...» [192, с. 12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив наявність деяких суперечностей у визначенні сутності роботи класного керівника. Ми поділяємо думку В. Лозової, Г. Троцько [241], що багатоаспектність діяльності класного керівника вимагає від нього низки позитивних людських якостей, професійно-педагогічної майстерності, особливого інтересу до життя. Від його особистісних якостей, ефективності його діяльності, яка стає складнішою та відповідальнішою з кожним роком, залежить результативність навчально-виховного процесу. У своїй діяльності класний

керівник виконує безліч функцій стосовно особистості учня, класу, активу, батьків, учителів тощо. Положенням про класного керівника навчального закладу визначено основні завдання загальної середньої освіти, згідно з якими він виконує свою діяльність, серед яких головними є такі:

- виховання громадянина України; формування особистості учня (вихованця), його наукового світогляду, розвитку його здібностей і обдаровань;
- виконання вимог Державного стандарту загальної середньої освіти, підготовку учнів (вихованців) до подальшої освіти і трудової діяльності;
- виховання в учнів (вихованців) поваги до Конституції України, державних символів України, почуття власної гідності, свідомого ставлення до обов'язків, прав і свобод людини і громадянина, відповідальності перед законом за свої дії;
- реалізація права учнів (вихованців) на вільне формування політичних і світоглядних переконань;
- виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу та інших народів і націй;
- виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів (вихованців) [387, с. 3].

У сучасному загальноосвітньому навчальному закладі основними обов'язками класного керівника виступають:

1. Організаційна робота: ведення журналу; розподіл доручень у класі; організація чергування в класі, школі; зовнішній вигляд учнів; організація харчування.

2. Робота з батьками.

3. Навчальна діяльність: контроль за відвідуванням; організація допомоги в навчанні учням, які відстають; створення умов для навчання;

взаємозв'язок з іншими вчителями-предметниками; перевірка щоденників; створення умов для розвитку обдарованих дітей.

При цьому, головними функціями класного керівника є: діагностувальна, комунікативна, виховна, проектувальна, організаційна, розвивальна, методична, стимулювальна, оцінювальна, охоронно-захисна, коригувальна.

Зважаючи на це, орієнтовними завданнями виховної роботи класного керівника на сучасному етапі виступають:

1. Вивчення індивідуальних особливостей учнів, їхніх інтересів та потреб.
2. Формування дружнього, організованого колективу через активізацію форм індивідуального впливу та колективні форми виховної роботи.
3. Орієнтація кожного учня на розвиток його нових психологічних властивостей: проектування особистості, організація та керування процесом її розвитку.
4. Прищеплення учням навичок планування діяльності на день, тиждень, місяць; навчання самозвітування; дотримання виконання свого плану, відповідальності за самозобов'язання.
5. Поглиблення розуміння учнями змісту етичних норм і правил.
6. Виховання позитивних рис характеру: обов'язковості, чесності, організованості, доброти, щирості, поваги до старших, співпереживання, вимогливості до себе.
7. Сприяння розвитку мовленнєвої культури учня, вміння спілкуватися, висловлювати свою думку.
8. Розвиток інтересу до навчання, формування потреби постійно активізувати свою пізнавальну діяльність.
9. Формування потреби у громадянській діяльності.
10. Виховання бажання бачити прекрасне у природі, творах мистецтва, людських взаєминах.
11. Виховання свідомої дисципліни, бережливого ставлення до

державного і власного майна.

12. Навчання методів підтримки доброго здоров'я, особистої гігієни.
13. Залучення учнів до скарбів української народної творчості.
14. Допомога у подальшому становленні органів класного самоврядування, розвиток їхньої самостійності.
15. Залучення до виховання учнів їхніх батьків, громадськості [7].

Слід зазначити, що до цього часу в нашому суспільстві в центрі освітнього процесу стояв учитель-предметник і все було спрямоване на забезпечення максимальної ефективності саме його діяльності. Від педагога вимагалось передавати дітям знання незалежно від їхніх бажань та інтересів. Основний напрям у діяльності класного керівника зводився до забезпечення «успішності» та «дисципліни». Переважно на це була спрямована і підготовка педагогів у вищих навчальних закладах – орієнтація на вчителів-предметників, опанування ефективних засобів передання знань [189].

Сьогодні ситуація змінюється. Так, у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року відзначається, що одним із важливих принципів модернізації освіти є переорієнтація пріоритетів освіти з держави на особистість, на послідовну демократизацію і гуманізацію навчально-виховного процесу, педагогічної ідеології в цілому, тобто на європейські гуманістичні цінності та виміри [396]. Тобто йдеться про необхідність визнання й урахування «людського чинника». Утилітарна орієнтація на підготовку дитини до життя, побудована на технократичних принципах, змінюється нині всезростаючим розумінням сутності і цінності самого життя.

Завдання, функції, основні напрями і зміст роботи класного керівника в сучасних умовах визначаються «Положенням про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти», затвердженим наказом № 434 Міністерства освіти і науки України від 06 вересня 2000 року, в якому наголошується, що «класний керівник – це педагогічний працівник, який здійснює педагогічну діяльність із колективом учнів класу, навчальної групи професійно-технічного навчального закладу, окремими учнями, їх

батьками, організацію і проведення позаурочної та культурно-масової роботи, сприяє взаємодії учасників навчально-виховного процесу в створенні належних умов для виконання завдань навчання і виховання, самореалізації та розвитку учнів (вихованців), їх соціального захисту» [387, с. 3].

Обов'язки класного керівника покладаються на педагогічного працівника загальноосвітнього, професійно-технічного навчального закладу, який має педагогічну освіту, здійснює педагогічну діяльність, фізичний та психічний стан здоров'я якого дозволяє виконувати ці функції.

Як організатор класного колективу класний керівник: сприяє забезпеченню умов для засвоєння учнями (вихованцями) рівня обсягу освіти, а також розвитку їхніх здібностей; створює умови для організації змістовного дозвілля, профілактики бездоглядності, правопорушень, планує та проводить відповідні виховні заходи; сприяє підготовці учнів (вихованців) до самостійного життя в дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами; проводить виховну роботу з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів (вихованців), їхніх нахилів, інтересів, задатків, готовності до певних видів діяльності, а також рівня сформованості учнівського колективу; координує роботу вчителів, викладачів, психолога, медичних працівників, органів учнівського самоврядування, батьків та інших учасників навчально-виховного процесу з виконання завдань навчання та виховання у класному колективі, соціального захисту дітей» [387, с. 3].

У Положенні відзначається також, що класний керівник зобов'язаний: вибирати адекватні засоби реалізації завдань навчання, виховання і розвитку учнів; здійснювати педагогічний контроль за дотриманням учнями (вихованцями) статуту і Правил внутрішнього розпорядку навчального закладу, інших документів, що регламентують організацію навчально-виховного процесу; інформувати про стан виховного процесу в класі та рівень успішності учнів педагогічну раду, адміністрацію навчального закладу, батьків; дотримуватися педагогічної етики, поважати гідність учня,

захищати його від будь-яких форм фізичного, психічного насильства; своєю діяльністю стверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі; пропагувати здоровий спосіб життя; постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру; вести документацію, пов'язану з виконанням повноважень класного керівника (класні журнали, особові справи, планування роботи тощо).

Натомість аналіз навчальних планів і робочих програм свідчить про недостатню кількість годин, що відводяться на підготовку майбутніх учителів до класного керівництва. Так, у ході вивчення педагогіки студенти лише коротко ознайомлюються з основними функціями класного керівника, напрямками його роботи і плануванням. Уважаємо, що цього недостатньо для здійснення такої діяльності на високому рівні. Це підтвердило дослідження С. Петрусенка [374] (під керівництвом автора), в якому було зазначено, що у професійному становленні, у тому числі і в ролі класного керівника, в перші роки роботи молоді вчителі відчувають труднощі як в організації роботи учнівського колективу, так і в роботі з окремими школярами. Автором доведено, що значну допомогу вчителям-початківцям надає саме наставник, що є важливим для започаткованого дослідження. Проте науковцем розглядається етап професійного становлення молодих учителів уже безпосередньо в школі, хоча розпочинатися воно повинно ще у вищому педагогічному навчальному закладі.

Підсумовуючи, доходимо висновку, що в ході підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі необхідно більше уваги приділяти діяльності класного керівника, у тому числі і як педагога-наставника, що допоможе майбутнім учителям здійснювати її на високому професійному рівні й отримувати від неї задоволення. Отже, необхідна цілеспрямована робота щодо підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва, які будуть спроможні створювати необхідні умови для саморозвитку особистості студентів з урахуванням їхніх психологічних та індивідуальних особливостей.

Розглянувши варіативність реалізації педагогічного наставництва в сучасному освітньому просторі, вважаємо за доцільне визначити науковий статус зазначеного феномена.

1.3. Феноменологія понять «наставник» і «педагогічне наставництво» в сучасній педагогіці

Глибокі соціально-політичні й економічні перетворення, що відбуваються сьогодні в державі, інтеграція України в Європейський освітній простір передбачають реформування системи підготовки фахівців у вищій школі в контексті Болонського процесу. Розвиток сучасної педагогіки характеризується створенням освітнього середовища, що сприяє творчому саморозвитку особистості студента, спрямованістю на його внутрішній потенціал. В умовах сьогодення перед вищою школою, зокрема педагогічною, постає завдання підготовки інтелектуальних, ініціативних спеціалістів, здатних до подальшого професійно-творчого розвитку. Значна роль у вирішенні цього завдання, на нашу думку, покладається на наставника.

Сучасне виховання в Україні має забезпечувати залучення молоді до світової культури й загальнолюдських цінностей. За своїми формами й методами воно спирається на народні традиції, кращі надбання національної та світової педагогіки. Особлива увага приділяється організації виховної роботи в закладах освіти в Концепції національної системи виховання. Національна система виховання є умовою цілісного формування особистості; це створена впродовж століть самим народом система поглядів, переконань, ідей, ідеалів, традицій та професійної діяльності, що має за мету формування світоглядної позиції та ціннісних орієнтацій молоді, передання їй соціального досвіду, надбань попередніх поколінь [469, с. 162].

Пріоритетність вдосконалення системи підготовки педагогічних працівників з метою прискорення інтеграції України в міжнародний освітній

простір визнана на державному рівні, про що свідчить Указ Президента України «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» від 20.03.2008, в якому зазначено, що підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їхнє професійне вдосконалення є важливою умовою модернізації освіти, і держава повинна забезпечувати їм підтримку в професійній реалізації та розвитку [395].

Одним із основних завдань Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року визначено побудову ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку дитини, формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України і світу, підготовка молоді до свідомого вибору сфери життєдіяльності, що передбачає розроблення цілісної системи виявлення та психолого-педагогічного супроводу обдарованої молоді, забезпечення створення умов для її розвитку, соціалізації та подальшого професійного зростання [396].

Відомо, що підготовка вчителя до педагогічної діяльності, яка передбачає виконання ним багатьох функцій, є тривалим і неперервним процесом, який охоплює формування особистісних якостей, професійної компетентності, знань, умінь та навичок, необхідних для професійного й особистісного розвитку [134, с. 42].

Вирішення поставлених завдань є можливим за умови отримання молодим учителем своєчасної кваліфікованої допомоги з боку досвідченого педагога-наставника. Саме наставництво, на думку М. Зембицької, є ефективним шляхом підвищення професіоналізму вчителя, інтенсифікації процесу професійного становлення молодого фахівця і формування в учителя-початківця стійкої мотивації до самовдосконалення і самореалізації [134, с. 42].

Зауважимо, що в науковій психолого-педагогічній літературі розглядалися певні аспекти педагогічного наставництва (Т. Бочкарьова,

І. Гичан, С. Іконнікова, О. Рудь, І. Сенченко, В. Шепель та ін.); теоретико-методологічні і методичні засади підготовки наставників радянського періоду (А. Батишев, С. Вершловский, М. Махмутов, А. Новіков, Н. Таланчук та ін.); психолого-педагогічні засади наставництва як педагогічної системи (А. Батишев, Л. Лебедева, А. Сидоров та ін.); традиції наставництва в історії освіти (С. Антипін, А. Бабаян та ін) [255].

Науковцями (С. Акутіна, С. Александрова, І. Барабашова, С. Батишев, М. Зембицька, С. Крикунов, Л. Маценко, С. Петрусенко, О. Сапригіна, С. Спасибкіна та ін.) здебільшого досліджується роль наставника в підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності. Вченими поняття «наставник» визначається як досвідчений педагог, консультант, що надає допомогу не лише у професійному становленні студентів, а й сприяє їхньому духовному, інтелектуальному, моральному розвитку, орієнтує на здоровий спосіб життя, допомагає у вирішенні складних життєвих ситуацій.

Слово наставник – це переклад з англійського слова *mentor*, яке, у свою чергу, має грецьке походження і пов'язане з ім'ям наставника Телемака, сина Одиссея в поемі Гомера «Одіссей». Ментор – це людина, яка під час спілкування зі своїми вихованцями переобтяжує їх настановами, повчаннями, в їхній роботі переважають словесні методи навчання й виховання. На нашу думку, у сучасній українській освіті більш прийнятним є поняття «наставник».

Термін «наставляти» має таке значення: «даючи поради, навчати чогось; наводити, націлювати і т. ін. у потрібному напрямі; скеровувати, спрямовувати» [264, с. 93]. За довідковими джерелами, наставник – це «той, хто дає поради, навчає; порадник, учитель (у діалектах – наглядчач)» [291, с.800]; «особа, що здійснює індивідуальне чи групове професійне навчання безпосередньо на робочому місці. Теоретичний курс зведений до мінімуму, акцент ставиться на формуванні практичних умінь та навичок» [458, с.480]; «вихователь, учитель» [455, с. 631].

Поняття «наставник» має місце й у сучасному науковому обігу,

натомість здебільшого йдеться про наставника у професійній діяльності. Так, С. Гончаренко зауважує, що наставник поряд із навчанням професії вводить нового робітника у сферу соціально-психологічних стосунків, через які відбувається реалізація професійної ролі робітника [85, с. 227]. У сфері сучасного бізнесу під наставником розуміють співробітника, який має великий досвід, часто стоїть вище за ієрархією і готовий поділитися своїми знаннями й досвідом роботи.

Т. Гуляєва [92, с. 6] зазначає, що для здійснення функцій наставника найбільше підходять педагоги, що мають потребу передавати свій досвід колегам-початківцям, перевірити себе в роботі з ними й отримати підтримку. У них можна фіксувати наявність потреби вкладати свої сили в іншу людину в поєднанні з потребою в самопізнанні і самоаналізі, що розглядається як суттєва ознака соціально цінної активності вчителів.

На підставі аналізу низки трактувань сутності поняття «наставник» М. Зембицька виокремлює три його найважливіші елементи: 1) наставник – це людина, яка має більший досвід або мудрість, ніж протеже; 2) наставник керує протеже, надає консультативну допомогу, спрямовану на його навчання та розвиток; 3) між наставником і протеже існує певний емоційний зв'язок, повага та довіра [133].

У сучасній теорії освіти за кордоном наставництву як методу і способу адаптації молодого спеціаліста у професійній діяльності приділяється велике значення. Особливої уваги заслуговує позиція Г. Льюїса, який розглядає поняття «наставництво» як систему відносин і ряд процесів, коли одна людина пропонує допомогу, керівництво, пораду і підтримку іншій. Наставник – людина, яка має певний досвід і знання, високий рівень комунікації, прагне допомогти своєму протеже набути досвіду, необхідного і достатнього для оволодіння професією [244, с. 89].

За Д. Клаттербаком [551, с. 43], наставник – це особистість, що має досвід і готова ділитися своїми знаннями з іншими – менш досвідченими людьми на умовах взаємної довіри, яка повинна вміти поєднувати в собі ролі

батька і ровесника для супроводу індивіда на перехідному етапі його розвитку. Наставництво в його розумінні, включає консультування і створення мережі контактів, що передбачають не самомилування собою, вражаючи свого протеже знаннями і досвідом, а в здатності надихати свого учня, заохочуючи його і поділяючи з ним свій оптимізм та ентузіазм щодо своєї роботи.

Розглядаючи наставництво як умову професійної підготовки бакалаврів педагогічної освіти К. Бевз зауважує, що наставник у співпраці зі студентами сприяє засвоєнню ними теоретичних знань, допомагає правильно застосовувати їх на практиці, розробляє індивідуальний маршрут розвитку в професії, враховує індивідуальні особливості особистості, надає консультаційну допомогу, розробляє програму додаткових занять із застосуванням різноманітних форм роботи (тренінги, семінари, майстер-класи, ділові ігри) з актуальних і проблемних питань бакалаврів педагогічної освіти, що дозволяє зробити процес підготовки більш ефективним. Важливим, на її думку, є те, що організація наставництва у вищому навчальному закладі сприяє розвитку професійної спрямованості студентів, яка розуміється як сукупність усталених мотивів, що орієнтує діяльність особистості, первинного досвіду в обраній сфері, рефлексії своєї готовності до оволодіння обраною професією [32, с. 9].

Американськими дослідниками А. Рейманом і Р. Еделфелтом виокремлено найважливіші риси педагога-наставника, що забезпечують продуктивність стосунків «наставник-протеже» в умовах навчального закладу, а саме: 1) ентузіазм і емпатія наставника, вміння зрозуміти проблеми молодого вчителя; 2) вміння заохотити вчителя-початківця; 3) здатність наставника не лише надавати допомогу молодому вчителю, але й отримати зі співпраці корисну для себе інформацію, роблячи партнерство вигідним для обох сторін; 4) готовність наставника сприяти розвитку рефлексії у протеже; 5) вміння досвідченого вчителя створити невимушену атмосферу для ефективного обміну досвідом; 6) готовність наставника захищати свого

протеже; 7) вміння одночасно виконувати завдання й обов'язки різного характеру [564].

М. Зембицькою наведено критерії, які є ключовими під час відбору наставників і прикріплення до них молодих учителів. До досвідчених педагогів ставляться такі вимоги: 1) готовність до безперервного навчання і саморозвитку; 2) здатність працювати з різноманітними групами людей та окремими особами; 3) бажання зрозуміти протеже і не виступати з гострою критикою; 4) здатність демонструвати ефективність у навчальному процесі і бути прикладом для наслідування; 5) вміння забезпечити комплексну підтримку молодого фахівця, а не суто оцінювання його діяльності; 6) готовність до значних часових витрат, пов'язаних із наставництвом [134, с. 43].

Отже, наставник є суб'єктом професійно-педагогічної діяльності, який свідомо і цілеспрямовано координує процес особистісного і професійного зростання молодих фахівців шляхом трансляції власного досвіду

Завданням інституту наставників на початку 60-х років ХХ століття стала оптимізація навчально-виховної роботи у вищому навчальному закладі. Доцільність існування інституту наставників підтвердилась практикою, оскільки він успішно функціонував протягом понад двох десятиліть. Водночас відсутність нормативних документів щодо діяльності наставника у виші, недостатня увага до вивчення педагогічного досвіду в діяльності наставників, систематизації й узагальнення творчих здобутків певною мірою стримувало розвиток зазначеного феномена у вищій школі.

Наставництво визначається як форма професійної підготовки і цілеспрямованого виховання висококваліфікованих робітників, здійснювана робітниками-наставниками. Наставник поряд із навчанням професії вводить нового робітника у сферу соціально-психологічних стосунків, через які відбувається реалізація професійної ролі робітника [86, с. 227]; діяльність, що полягає в наданні допомоги порадами, навчанням [467, с. 524].

А. Батишев, розглядаючи наставництво як комплексну педагогічну

систему, зазначає, що кожний елемент цієї системи виконує як загальні функції, характерні для багатьох інших елементів системи, так і специфічні, властиві тільки цьому елементу, які складають сутність наставництва [30, с. 115].

З огляду на професійну діяльність учителя, наставництво трактується як одна з форм передання педагогічного досвіду, в ході якої педагог-початківець практично засвоює професійні прийоми під безпосереднім керівництвом педагога-майстра [458, с. 480–481].

Намагаючись дати визначення наставництва, одні науковці (Л. Тілман [568, с. 391–392]) називають його навчальним партнерством між двома або більше особами, які мають бажання ділитися досвідом або розвивати спільний інтерес, інші (Е. Стокдейл [567]) – як робочі стосунки між старшими і молодшими членами організації. Наставник, який має досвід та владу в організації, є для молодого вчителя особистим радником, інструктором й тренером, і сприяє кар'єрному зростанню свого протеже.

Є. Фомін під наставництвом розуміє особистісно зорієнтований педагогічний процес, що сприяє оволодінню й особистісному осмисленню кожним, хто навчається своєї професії, а також створює умови для набуття широкого кола професійних компетенцій й індивідуального досвіду вирішення реальних виробничих задач [503, с. 7].

Основними категоріями процесу наставництва, на думку В. Нікітіної, є розвиток як процесу становлення особистості людини у виробничій діяльності під впливом внутрішніх і зовнішніх, соціальних та біологічних чинників; виховання як процес формування людини інтелектуально, духовно і фізично розвиненої, її підготовки до активного життя, у тому числі трудової; профорієнтація як процес гармонійного входження у трудовий колектив, організацію, виробництво [286]. З огляду на зазначене, наставництво визначається як тривалий, трудомісткий і психологічно складний навчально-виховний процес, що сприяє успішній адаптації студентів, якісному освоєнню навчальної програми, формуванню особистості

майбутнього спеціаліста, професіонала, людини, і вимагає значної витримки, досвіду і бажання займатися таким видом навчально-виховної діяльності. Дослідниця наголошує також на тому, що процес наставництва неможливий без зворотнього зв'язку, і ми цілком поділяємо це твердження, оскільки наставник впливає на вихованця, а той, у свою чергу, вчинками, особистісними змінами надає наставнику зворотній зв'язок, допомагаючи останньому коригувати процес наставництва [286, с. 53].

У наш час, наголошує Л. Маценко, наставництво вступає в новий етап свого розвитку, тому необхідно зміст наставницької діяльності привести у відповідність з вимогами сьогодення [258, с. 15]. Розглядаючи діяльність наставника в системі виховної роботи вищого навчального закладу, науковець зауважує, що наставник повинен аналізувати ефективність виховної роботи, розвиток творчої ініціативи студентів, самоврядування; вести індивідуальну роботу зі студентами; виявляти нахили та здібності студентів і сприяти їх участі в роботі наукових та творчих гуртків, культурних товариств, клубів за інтересами, спортивних секцій, у художній самодіяльності; тримати в полі зору успішність студентів, встановлювати контакти з відповідними кафедрами з метою створення належних умов для навчання, надання їм необхідної допомоги, здійснення заходів для роботи з обдарованими студентами; висловлювати свої рекомендації студентській групі щодо проведення кураторських годин, сприяти залученню студентів до факультетських та загальноуніверситетських заходів; піклуватися про житлово-побутові умови студентів, їхній культурний відпочинок, брати участь у розподілі місць у гуртожитку, періодично відвідувати його; вносити пропозиції щодо відзначення і заохочення кращих студентів; нести відповідальність за свою роботу перед деканатом і кафедрою.

Цілком погоджуючись із необхідністю здійснення зазначених видів діяльності, вважаємо, що педагогічне наставництво є дещо ширшим поняттям, оскільки повинно передбачати не лише допомогу учням/студентам, а й сприяти самореалізації самого наставника.

В. Нікітіною [285, с. 31–32] виокремлено три етапи взаємодії наставника і вихованця. На першому етапі наставництва вибудовуються відносини зі студентом у такий спосіб, щоб виникла довіра і взаєморозуміння, оскільки без цього подальший процес наставництва не буде мати сенсу. Зважаючи на це, наставнику необхідно бути уважним до вихованців, щоб зрозуміти, які цілі і мотиви є рушійними до навчання у виші.

На другому етапі наставник розповідає студентам про норми, правила, цінності, традиції і культуру, що історично склалися, так званих героїв, міфів і легенд навчального закладу, в якому їм доведеться провести 4–6 років. Залежно від того, як вищезазначена інформація буде донесена до слухачів, стане зрозуміло, як швидко норми і цінності вищого навчального закладу знайдуть відображення в розумі та серці студентів, перестануть бути для них чужими, нав'язаними.

На третьому етапі, коли наставник стане отримувати зворотний зв'язок від студентів, слід розпочинати реалізацію адаптаційної програми, попутно аналізуючи результати і коригуючи процес наставництва [285, с. 53].

Результатом наставництва повинна стати підготовка висококваліфікованого спеціаліста, всебічно розвиненої, моральної, культурної особистості. Крім того, зауважує В. Нікітіна, успішний процес наставництва сформує серед студентів категорію тих молодих спеціалістів, у яких виникне й закріпиться бажання залишитись у науково-педагогічній професії та продовжити справу наставництва [286, с. 53].

Щоб здійснювати наставницьку діяльність, недостатньо бути просто досвідченим висококваліфікованим педагогом зі своєю системою педагогічної діяльності, що склалася, як зазначають Л. Маценко [258], М. Фіцула [501]. Для цього педагогу-наставнику необхідно постійно розвивати творчий потенціал, знаходитись у педагогічному і науковому пошуку, вдосконалюватись у своїх методах роботи, міжособистісних комунікаціях, підвищувати кваліфікацію в галузях психології, педагогіки, методики викладання дисциплін [286].

У цьому сенсі погоджуємося з О. Сапригіною [432, с. 7–8], що беручи на себе обов'язки наставника, педагог відкриває для себе низку переваг. Інтерпретуємо їх відповідно до започаткованого дослідження:

- по-перше, наставництво допомагає досвідченому педагогу побачити й окреслити нові перспективи у сфері своєї педагогічної діяльності;
- по-друге, при успішному здійсненні цих функцій наставник відчуває свій внесок у систему професійного самовизначення студента чи його професійної ідентифікації, отримує задоволення від спілкування зі своїми підопічними;
- по-третє, справжній наставник завжди повинен прагнути до самовдосконалення;
- по-четверте, виконання функцій наставника сприяє розвитку педагогічної кар'єри вчителя, підвищенню його педагогічної кваліфікації, росту довіри до нього в педагогічному колективі;
- по-п'яте, оскільки наставництво має суб'єкт-суб'єктний характер, педагоги-наставники можуть не тільки ділитися власним досвідом із молодшими колегами, але також і вчитись у них, розширяти свій арсенал навичок і вмінь, опановувати сучасні технології навчання, стилі професійної діяльності тощо.

Дослідницею також визначені вимоги до професійної компетентності педагога-наставника:

1. Наставник зобов'язаний чітко уявляти цілі своєї діяльності, знати вимоги і потреби школи в цій сфері педагогічної практики.

2. Наставник повинен розробляти і пропонувати оптимальну програму педагогічної допомоги кожному молодому педагогу, з урахуванням його індивідуальних особливостей, рівня професіоналізму і комунікативних навичок.

3. Наставник повинен уміти налагодити позитивний міжособистісний контакт із кожним своїм вихованцем, запропонувати конструктивні форми і методи взаємодії.

4. Наставник здійснює діагностування, спостереження, аналіз і контроль за діяльністю свого підопічного.

5. Наставник несе моральну і адміністративну відповідальність перед самим собою і керівництвом освітнього закладу за підготовку молодого спеціаліста.

6. Наставник зобов'язаний бути взірцем для наслідування і в плані міжособистісних відносин, і в плані власної самоорганізації і професійної компетентності [432, с. 10].

Зважаючи на те, що вищі навчальні заклади мають здійснювати підготовку свідомої національної інтелігенції, сприяти оновленню і збагаченню інтелектуального генофонду нації, вихованню її духовної еліти, примножувати культурний потенціал, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх спеціалістів, основними завданнями педагога-наставника у вишах є:

- виховання майбутніх спеціалістів авторитетними, високоосвіченими людьми, носіями високої загальної, світоглядної, політичної, професійної, правової, інтелектуальної, соціально-психологічної, емоційної, фізичної та екологічної культури;
- створення необхідних умов для вільного розвитку особистості студента, його мислення і загальної культури шляхом залучення до різноманітних видів творчої діяльності (науково-дослідної, технічної, культурно-просвітницької, громадської, оздоровчо-спортивної, правоохоронної та ін.);
- збагачення естетичного досвіду студентів шляхом участі їх у відродженні забутих та створенні нових національно-культурних традицій регіону, міста, вищого навчального закладу, розвиток художніх здібностей студентів;
- формування «Я-концепції» людини-творця на основі самоосвіти, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення, моральної самозавершеності;

- пропаганду здорового способу життя, запобігання вживанню студентами алкоголю, наркотиків, викорінення шкідливих звичок [469, с. 345].

До кола питань, які вирішує наставник у вищі, входить створення необхідних умов для вільного розвитку особистості студента, його мислення і загальної культури шляхом залучення до різноманітних видів творчої діяльності (науково-дослідної, технічної, культурно-просвітницької, громадської, оздоровчо-спортивної, правоохоронної та ін.); збагачення естетичного досвіду студентів шляхом участі їх у відродженні забутих та створенні нових національно-культурних традицій регіону, міста, вищого навчального закладу, розвиток художніх здібностей студентів; пропаганда здорового способу життя, запобігання вживанню студентами алкоголю, наркотиків, викорінення шкідливих звичок.

На сучасному етапі діяльність наставника не повинна зводитися тільки до функцій управління. Його авторитет визначається особистими рисами: знаннями, життєвим досвідом, громадською позицією, людською привабливістю. Спосіб спілкування наставника із студентами передбачає почуття такту, здатність проникати в духовний світ іншої людини, співчувати їй тощо. Все це свідчить про необхідність підготовки наставника з питань людинознавства, вимагає від нього глибоких знань у галузі педагогіки, психології, соціології, розуміння студентства як особливої соціально-демографічної групи. Сьогоднішній наставник має насамперед бути психологом, а також керівником та організатором діяльності групи [258, с. 19].

Отже, наставником може бути лише той викладач, який є авторитетом для студентів. Авторитет – здатність особистості впливати на когось (бути прикладом, вести за собою, переконувати, навіювати) завдяки якійсь перевазі (професійній, інтелектуальній, моральній тощо) за умови тривалої спільної діяльності і досягнення позитивних результатів [46, с. 26].

Слідом за Г. Коджаспіровою, авторитет учителя (в контексті дослідження вчителя розглядаємо як наставника – Т.О.) розуміємо як

особливу професійну позицію, що визначає вплив на студентів і надає право приймати рішення, висловлювати оцінку, давати поради. Авторитет спирається на особистісні і професійні якості наставника: демократичний стиль співробітництва зі студентами, здатність до відкритого спілкування, позитивну Я-концепцію наставника, його прагнення до постійного вдосконалення, ерудованість, компетентність, справедливість і доброту, загальну культуру [183, с. 10]. Поняття «авторитет», зазначає Б. Лихачов [240, с. 395], буквально означає загально визнану значущість людини, її вплив на довколишніх, підтримку її ідей і діяльності громадською думкою, прояв поваги, довіри до неї тощо.

Іншою важливою складовою авторитету, на думку вченого, є духовність педагога, його глибока громадянська переконаність, здатність відкрито обговорювати зі студентами найгостріші проблеми суспільного життя, переконувати їх, мужньо визнавати свої помилки.

Розумінню духовного світу молодого покоління, налагодженню виховної взаємодії, укріплення авторитета педагога, сприятимуть терпимість педагога-наставника, відсутність категоричності в оцінках і тиску на психіку. Залучення студента до діалогу змусить його розмірковувати, сумніватися, звернутися до джерел інформації, творів літератури і мистецтва, духовно розвиватися в напрямі самостійного і критичного ставлення до культури. Зважаючи на зростання духовного багатства у студентів, у поглядах і переконаннях вихователя і вихованців буде утворюватися все більше спільних оцінок і суджень. Розбіжності, що залишилися, вважає Б. Лихачов, також відіграють свою виховну, позитивну роль, що зміцнює авторитет педагога. Оскільки суть виховання не в тому, щоб неодмінно добитися єдиної думки, вбити у свідомість вихованців офіційні догми і стереотипні уявлення. Вона полягає в тому, щоб учень виявив самостійність думки, прагнення дістатися істини, виробити в собі незалежність суджень, самостійність власної особистості [240, с. 395–396].

Авторитетний педагог виступає в якості організатора, зацікавленого

спостерігача, порадника, демократа, принципового, неприхильного, вимогливого керівника, товариша і друга. Відтак, важливими умовами формування авторитету наставника виступають моральність, духовність, переконаність, інтелект, людська привабливість.

Цінність авторитету педагога розкривається найбільш повно тоді, коли його духовна сила спрямована на розвиток у вихованця внутрішнього потенціалу, моральності, таланту, відповідальності, самоствердження і творчого прояву. Використання авторитета в цих напрямках, наголошує Б. Лихачов, сприймається і приймається вихованцями як приваблива духовна сила вихователя [240, с. 396].

Отже, педагог-наставник повинен бути авторитетною для підростаючого покоління людиною, що сприятиме виконанню на високому професійному рівні наставницької діяльності.

Для ефективного здійснення педагогічного наставництва основними напрямками та змістом діяльності наставника є: вивчення особистості учнів/студентів, виховання покликання, любові до майбутньої професії, загальної культури, активної громадянської позиції, почуття громадянина Батьківщини, відповідальність за її долю, підростаюче покоління, професійну гідність; виховання інтелектуальної культури, формування вмінь і навичок культури розумової праці, інтересу до різних наукових цінностей, літератури, мистецтва як до особливо важливих цінностей духовного порядку, виховання потреби до самоосвіти; моральне виховання, формування духовної культури, цивілізованого, гуманного ставлення до людей, гуманітарний розвиток тощо.

На підставі вищезазначеного, в аспекті дослідження **наставник** – це досвідчений авторитетний вчитель, консультант, координатор особистісного зростання та професійного самовизначення учнів, який у межах освітнього простору навчального закладу надає їм педагогічну підтримку.

Педагогічне наставництво розуміємо як систему суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, що ґрунтується на актуалізації наставником життєвого і професійного досвіду, його педагогічній підтримці в розвитку духовно-

моральної сфери особистості вихованця, і передбачає створення сприятливих умов для самоусвідомлення ним власного «Я», самоактуалізації, самореалізації і самовдосконалення за власною освітньою траєкторією розвитку.

Зважаючи на те, що темою роботи є підготовка майбутніх учителів до педагогічного наставництва, дослідження буде спрямоване на підготовку студентів до виконання діяльності класного керівника в середніх і старших класах загальноосвітніх навчальних закладів, функції якого випускники можуть виконувати в подальшій професійній діяльності.

Класний керівник відповідає за зміст виховного процесу, його відповідність цілям гуманістичного демократичного виховання й активність участі в ньому дітей. Важливим завданням виступає забезпечення цілісності навчально-виховного процесу, координація діяльності, побудова взаємовідносин між декількома колективами: дитячим, учительським, батьківським. Зокрема, працюючи з дітьми, класний керівник повинен сприяти й розвитку самоврядування в дитячому колективі, формуванню відповідальності, розвитку відносин за інтересами, будуючи свої стосунки на підставі поваги, взаємної вимогливості, уваги, співчуття, взаємодопомоги і справедливості.

Сьогодні, зазначає Т. Крикунова, статус класного керівника, форми і методи його діяльності зазнають значних змін. Процес цей протікає дуже складно, повільно й суперечливо, що виражається і в прагненні зберегти традиційний підхід до діяльності класного керівника, і в повній відмові від класного керівництва, і у спробах замінити класних керівників звільненими класними вихователями або соціальними педагогами, і в наданні класним керівникам більших прав та свобод, нарешті, в ігноруванні виховної роботи взагалі і в абсолютній неувазі до роботи класного керівника [209, с. 75].

Модифікацій дуже багато, але головним у всіх них є виховний потенціал, закладений в особистості педагога, покликаного бути центральною фігурою виховного процесу, який створює умови для реалізації

особистісних якостей кожного свого вихованця. У сучасній школі відсутня жорстка регламентація, немає розпоряджень зверху для діяльності класного керівника. Він сам обирає свою позицію, зміст та засоби, встановлює стиль і тон стосунків з учнями і т. ін. На нашу думку, не кожний учитель може відразу успішно впоратись із всіма численними й різноплановими обов'язками класного керівника, проте кожний учитель повинен виховувати в собі якості, які допоможуть йому стати не лише класним керівником, а й педагогом-наставником.

Класний керівник повинен бути людиною загальної культури, різнобічно розвинутою, що має широке коло інтересів, повинен слугувати взірцем для учнів у думках, поведінці, одязі; точно виконувати обіцянки, доводити свої вимоги до кінця; у культурі мовлення, у витримці, вмінні володіти собою; у судженнях про людей, ставленні до них, у всіх своїх діях і вчинках. Безпосереднє спілкування класного керівника з дітьми потребує від нього підвищеної уваги до психічних переживань і стану дітей, формуванню їхніх ідеалів, поглядів, переконань, особистісних якостей та індивідуальних здібностей. Дитина формується як особистість й індивідуальність в тому разі, коли вчитель прагне перевести зовнішні соціально-ціннісні стимули у внутрішні мотиви її поведінки, якщо він сам добивається суспільно-ціннісних результатів, виявляючи при цьому цілеспрямованість, волю і мужність.

Вочевидь, що класний керівник, для того, щоб дійсно впливати на особистість вихованців, повинен сам володіти тими якостями, які він бажає виховати в них. Без цього виховання не буде мати відповідного ефекту, оскільки особистість вихователя у вихованні має надзвичайно велике значення.

Відтак, головним і найважливішим завданням класного керівника сьогодні є сприяння формування особистості учня, розвитку його задатків, можливостей, здібностей і талантів, а також його соціалізації, залучення до сфери суспільно-соціальних відносин [387, с. 3].

З огляду на зазначене, перед вищими педагогічними навчальними закладами постає завдання щодо цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів до здійснення роботи класного керівника, що передбачає набуття необхідних умінь і навичок з організації і виховання класного учнівського колективу, педагогічного керівництва активом класу, спільної діяльності класного керівника і сім'ї, позашкільних виховних закладів тощо.

На жаль, сьогодні у вищих педагогічних навчальних закладах не вирішеною залишається проблема такої підготовки студентів. Здебільшого основна увага педагогічних закладів освіти спрямована на підготовку вчителів-предметників, унаслідок чого молодий спеціаліст на уроці відчуває себе вільно, а в організації виховної роботи стикається зі значними труднощами. Це підтверджують дослідження Н. Щуркової [542, с. 97], яка зазначає, що, професійна підготовка педагога сьогодення не відповідає педагогічним запитам часу. Його не готують до формування особистості молодої людини, якій належить жити в сучасному складному світі. Майбутнього вчителя озброюють здебільшого знаннями з окремих наукових дисциплін і деякими вміннями щодо підготовки навчального матеріалу для занять з дітьми на уроці, а його потрібно навчати мистецтва враховувати соціально-психологічні та педагогічні закономірності під час роботи з учнями, тобто готувати до організації тонкого й складного виховного процесу.

З огляду на вищезазначене, у процесі підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі необхідно більше уваги приділяти діяльності класного керівника як педагога-наставника, принципам педагогічного наставництва.

В аспекті дослідження принципами педагогічного наставництва виокремлюємо такі, як: людиноцентризму, гуманізму, демократизму, культуровідповідності, індивідуалізації та диференціації (див. рис. 1.2).

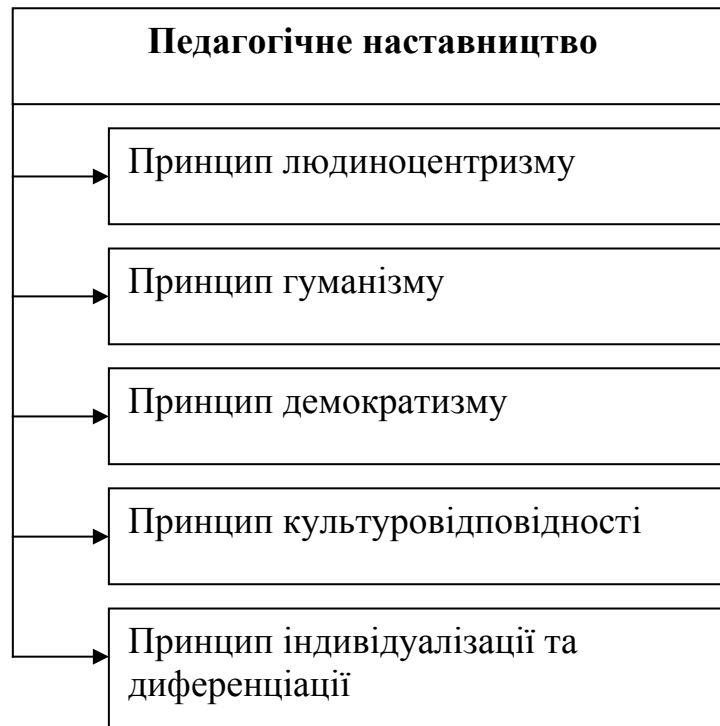


Рис. 1.2. Принципи педагогічного наставництва

Одним із найважливіших принципів, на яких ґрунтується педагогічне наставництво, на нашу думку, є принцип людиноцентризму. Людиноцентризм – це філософія творення конкретної, живої, енергійно напруженої людини, діяльність якої обумовлена єдністю розуму і душі [205, с. 8]. Поняття людиноцентризму, зазначає В. Кремень, сповнене глибокого філософського змісту. Терміном «людиноцентризм» позначаються різноманітні й водночас концептуально спрямовані відтінки філософської думки, об'єктом яких є людина. Тілесність, обдарованість, духовність, освіченість, моральність, егоїзм, розумність, цілеспрямованість – усе це є фрагментами постійно змінюваної картини буття людини, які розкривають її нові аспекти, але не вичерпують нескінченного змісту [205, с. 9]. Філософія людиноцентризму як основа становлення нової системи освіти утворює значення ролі людини, її творчої діяльності, прагнення до самовдосконалення й самоствердження [522].

Отже, принцип людиноцентризму в педагогічному наставництві потребує обов'язкового звернення до індивідуального світу особистості

суб'єктів освітнього процесу, в яких зміст суспільних процесів розкривається в особистісному індивідуально-неповторному сенсі. Саме тому визнання людської гідності та поваги до особистості кожного суб'єкта освітнього процесу має стати основою ефективної міжособистісної взаємодії у форматі «наставник – вихованець» [425, с. 33].

При цьому наставник як суб'єкт освітнього процесу, виступає не тільки професіоналом у певній предметній сфері, але й носієм соціокультурного досвіду, суб'єктом культурного і професійного спілкування та діалогу [425].

З огляду на це, Б. Гершунський визначає основні завдання освіти на підставі принципу людиноцентризму: 1) трансляція з покоління в покоління і закріплення в кожному наступному з них історично складених, найбільш стабільних духовних, світоглядних і культурних цінностей відповідного соціуму, які зумовлюють глибинні підстави його специфічного менталітету; 2) збагачення індивідуальних і суспільних ментальних якостей визначеного соціуму загальнолюдськими моральними цінностями, що відображають об'єктивну цілісність і всеєдність людської цивілізації і природні тенденції до духовної конвергенції і поступової інтеграції різних соціумів, все більш активного діалогу культур; 3) корекція і перетворення в необхідних випадках тих ціннісних життєвих орієнтирів, які як на особистісному рівні, так і на рівні соціуму в цілому, визначають найбільш вірогідну поведінку і вчинки людей, спрямовують і концентрують їхню ментальну енергію на досягнення поставлених цілей, маючи на увазі, що і цілі, і засоби їх досягнення мають затверджувати вищі моральні цінності людської цивілізації [79, с. 369].

У педагогічному наставництві, слідом за Л. Денисюк, вважаємо, що необхідно сконцентруватися на особистісних потребах людини, її ціннісних вимірах щодо пізнання світу, самопізнання, наданні можливості кожному досягти бажаного на основі розвитку власних якостей, за рахунок власних зусиль [103]. На нашу думку, педагог-наставник покликаний допомогти своїм вихованцям досягти «ідеального образу». З огляду на це, людиноцентрично спрямоване педагогічне наставництво повинно мати такі

риси, як: відкритість інноваціям і змінам, уміння знаходити й обробляти інформацію, здатність критично мислити та приймати самостійні рішення, вміння планувати майбутні дії для досягнення передбачуваних цілей як у суспільному, так і в особистому житті, добре сформовані якості комунікації [43, с. 39].

Іншим важливим принципом педагогічного наставництва вважаємо принцип гуманізму. Становлення творчої і гармонійно розвиненої особистості включає в себе як передумову засвоєння кожним індивідом досвіду попередніх поколінь, а також творення як нових форм буття, так і образу самої людини [197]. Гуманізм, зазначає В. Андрущенко, є одним із фундаментальних принципів, що утверджує, цінність особистості, її гідність, право на свободу і вияв своїх здібностей, гармонізацію стосунків між людиною і суспільством, людиною і природою тощо. Виявом гуманізації є духовність як абсолютна цінність людського життя, основа цілісності і душевного здоров'я людини [13, с. 7].

Гуманізація освіти передбачає всебічний розвиток особистості, використання таких форм і методів навчання та виховання, що забезпечують ефективний розвиток індивідуальності учня, його пізнавальних інтересів, особистісних якостей, створення таких умов, за яких він може й хоче навчатись. Основною функцією навчання та виховання при цьому стає не стільки формування високого інтелекту, скільки формування розвиненої особистості з високими цілями та ідеалами [37, с. 8].

За А. Харченком, сутність принципу гуманізму полягає у визнанні людини найвищою цінністю, в піднесенні її особистої гідності, турботі про людину й дотриманні її прав на свободу, щастя та прояв власних здібностей, вільну й відповідальну участь у житті світу й суспільства [507, с. 214]. При цьому особлива місія гуманізації людини і суспільних відносин, наголошують науковці (І. Борзенко, В. Кувакін та Г. Кудишина), лежить на тих, хто завтра прийде до школи та інші освітні установи країни і буде навчати школярів і студентів основоположним цінностям особистого й

суспільного буття, хто буде вчити їх того, як гідно реалізувати людський потенціал і адекватно зустріти майбутнє, його виклики, його радості і загрози [48, с. 384–385]. Тобто на вчителів-наставників.

З огляду на зазначене, завданням педагогічного наставництва є утвердження людини як найвищої соціальної цінності, найповніше розкриття її здібностей, забезпечення пріоритетності вселюдських цінностей тощо [197].

Мета освіти ХХІ століття – це подолання кризи культури, духовності, гуманізму в найширшому розумінні. У швидко змінюваному сучасному світі дедалі зростає конфлікт поколінь, який не можна зводити тільки до матеріальних проблем чи конфлікту звичок та смаків. Найсуттєвішим є світоглядний конфлікт, де фігурують різні уявлення про соціальні ролі та покликання людини. Збереження гуманістичних цінностей в освіті передбачає, що людина має бути не тільки освіченою, але вміти рішуче виступити проти зла та насилля, утверджувати в суспільстві насправді людські відносини. Сучасна освіта в контексті глобалізації має зберігати все розмаїття культурних цінностей, вимагає подолання націоналістичних проявів через утвердження толерантності та поваги до представників різних етнічних груп. У контексті глобалізації саме гуманізація освіти дозволить формувати особистість, аби вона була зрілою, готовою до життєвих випробувань [228].

На ідеях гуманізму наголошував В. Сухомлинський, звертаючи увагу на необхідності піклування людини про людину, відповідальність людини за людину, відповідальність людини перед суспільством. На його думку, гуманізація зумовлена моральними нормами та цінностями становлення людини в суспільстві – доброзичливим ставленням до людей, колективу, живих істот, суспільства, взаємодопомогою, співучастю, співпрацею, гармонією колективного, культурою людських стосунків і культурою розуміння особистістю своєї ролі в цих стосунках. Гуманність – це справедливість, доброзичливість і чуйність, поєднання поваги й довіри до

вихованця з розумною й тактовною вимогливістю, це піклування про духовне збагачення вихованця, допомога в самореалізації у взаєминах із природою і довколишнім середовищем [466].

Принцип гуманізації виховання передбачає створення умов для формування кращих якостей та розвитку здібностей людини, розкриття джерел її життєвих сил; гуманізацію взаємин між вихователями і вихованцями, постановку виховання в центр навчально-виховного процесу повагу до особистості, її гідності, розуміння її запитів, інтересів, довір'я до неї; формування щирої, доброзичливої, милосердної людини [93], покликаний утверджувати високе суспільне визнання людини, її гідності, цінності як особистості, право на свободу, щастя і виявлення дійсності. Тобто педагог-наставник, ґрунтуючись на принципі гуманізації повинен створити для своїх вихованців умови гармонізації відносин між людиною і суспільством, людиною і природою тощо. У педагогічному наставництві впровадження цього принципу передбачає подолання авторитарної педагогіки.

Необхідним вважається й застосування принципу демократизму. Демократизація освітнього процесу полягає у вихованні гідної людини, що сприймає себе як особистість, готової до вільної, самостійної діяльності, яка вміє правильно оцінювати свої інтереси, схильності, здібності, визначати своє місце в суспільстві, добросовісно й відповідально дотримуватися моральних і правових норм [392]. Саме принцип демократизації дозволяє особистості поводитися так, щоб її моральні вчинки, гідність були визнані й оцінені членами суспільства. Крім цього, цей принцип формує в учнів мислення, демократичні відносини, підвищуючи тим самим їхню суспільну роль і створюючи можливість усвідомлення почуття власної гідності й унікальності. Завдяки принципу демократизації формуються такі якості, як: от: взаємне спілкування, культура поведінки, повага до законів, рішучість, вимогливість, самопізнання й пізнання інших [392].

На підставі принципу демократизму в педагогічному наставництві

необхідно створити демократичне середовище задля того, що заохотити вихованців до участі в суспільному житті, забезпечити їм свободу слова, діяти в межах закону згідно зі своїми інтересами і позицією. У спілкуванні з педагогом-наставником вони повинні оволодіти такими необхідними моральними якостями, як увічливість, уважність, внутрішня дисципліна, організованість тощо.

Принцип демократизму, на думку В. Ягупова, в поєднанні з високою вимогливістю й повагою до особистості ґрунтується на взаєморозумінні й гуманності спільної діяльності наставника і вихованців, на єдності їхніх інтересів і прагнень. Метою такої взаємодії є їхній плідний і творчий союз та всебічний і гармонійний розвиток особистості вихованців. Тобто цей принцип передбачає гуманне ставлення до вихованців, повагу до їхньої думки. [546, с. 97]. Демократизація процесу виховання, зауважує автор, означає: 1) поворот до людини, тобто до вихованця як суб'єкта виховання і самовиховання; 2) подолання формалізму і бюрократизму у виховному процесі; 3) співробітництво наставників і вихованців, де останні є повноправними його учасниками і творцями власного самовдосконалення; 4) колективний аналіз результатів самовиховання і добір найбільш оптимальних умов його вдосконалення.

В. Ягуповим визначено й основні вимоги принципу демократизму, а саме: виховання людяності й доброти, формування гуманних норм і правил етикету; виховання свідомого ставлення до майбутньої діяльності та визначення власного життєвого шляху; виховання на кращих традиціях українського народу; дотримання правил загальнолюдського спілкування; формування бажання у вихованця бути вихованим: «Людина тільки тоді буде чутливою до добра, до доброго слова, коли в неї виховується прагнення бути хорошою»; ставлення до людського життя й особистої гідності вихованця як до найвищої цінності тощо [546, с. 97].

Принцип демократизму включає усвідомлення абсолютної цінності прав людини, свободи особистості; усвідомлення себе як громадянина

України; почуття власної гідності, гуманізму, толерантності, плюралізму, здатність до компромісу; лояльне і, водночас, вимогливе ставлення до влади, законослухняність; активну позицію щодо необхідності брати участь у демократичних перетвореннях; усвідомлення себе як особистості, спроможної впливати на ситуацію в державі; критичне сприйняття соціально-політичної інформації; усвідомлення можливості та цінності самостійного політичного вибору; готовність відповідати за власні рішення та їх наслідки; усвідомлення взаємозалежності інтересів окремих людей, соціальних груп у суспільстві; прагнення до самовизначення, самовираження, самоствердження і самореалізації в умовах громадянського суспільства [386, с. 536].

Отже, дотримання зазначеного принципу вимагає від педагога-наставника відповідного рівня гуманістичності, виключає байдужість, черствість у стосунках між наставником і вихованцем, потребує подолання авторитарного стилю виховання; забезпечення співробітництва вихователів і вихованців; урахування думки колективу й кожної особистості; виховання особистості як вищої природної і соціальної цінності; формування колективу на засадах волі і прагнень його членів; у цілому формування вільної особистості.

Ще одним принципом, на якому повинно ґрунтуватися педагогічне наставництво, є принцип культуровідповідності, який означає здійснення виховного процесу в рідному для особистості середовищі або наближеному до нього.

У класичній європейській педагогіці ідею культуровідповідності виховання обґрунтував Ф.-А.-В. Дістервег, зазначаючи, що кожна людина знаходить при своєму народженні на світ своє оточення, свій народ, серед якого їй призначено жити і принаймні виховуватись уже на певному ступені культури, яку повинні розглядати як спадок, залишений предками, як результат їхньої історії та всіх чинників, що на них впливали [106, с. 229], що «...потрібно зважати на звичаї, традиції, які існують у суспільстві, на все, що в ньому визначається й прийнято» [106, с. 230].

Н. Волковою принцип культуровідповідності трактується як такий, що передбачає невід'ємний зв'язок виховання з культурними надбаннями людства і, зокрема, свого народу: знання загальнолюдських багатств у царині культури, особливостей розвитку і становлення національної культури та її взаємозв'язку з загальнолюдською, знання історії свого народу, його культури; забезпечення духовної єдності та спадкоємності поколінь [65, с. 83].

Усвідомлення важливості моральних цінностей українського народу відіграє велику роль у вихованні підростаючого покоління, зокрема у формуванні моральних якостей та духовних, гуманістичних й національних ціннісних орієнтацій студентів [90].

Засвоєні і примножені попередніми поколіннями традиції та звичаї, історія і культура містять у собі духовні, моральні цінності й відповідно мають велике значення в системі навчання, виховання і розвитку особистості. Цей принцип, на нашу думку, передбачає також наповнення виховання національним змістом, спрямованим на формування національної свідомості і національної гідності; створення умов для представників усіх національностей, що є громадянами України, навчатися рідною мовою, вивчати традиції, звичаї, обряди як свого, так і інших народів; забезпечувати умови для відчуття причетності до свого народу, його культури, формування рис національної ментальності; виховувати в молоді почуття соціальної відповідальності за збереження, примноження і продовження національної культури.

Ще одним принципом, який є важливим в системі педагогічного наставництва є принцип індивідуалізації та диференціації. За О. Абдулліною, диференціація – це організація навчального процесу з урахуванням домінуючих особливостей груп учнів, а індивідуалізація – це урахування особистісних особливостей кожного учня. У першому випадку в розрахунок беруться групові, в іншому – індивідуальні особливості, а диференційоване навчання виступає як умова і засіб індивідуалізації [1, с. 61].

На думку П. Сікорського, індивідуалізація і диференціація – два тісно взаємопов'язані процеси, причому під час групового навчання без диференціації важко досягти відповідного рівня індивідуалізації [447, с. 12].

Індивідуалізація, зауважує В. Володько, – це спеціально організована взаємодія учасників процесу навчання, за якої якнайповніше враховуються й використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи подальшого розумового розвитку й гармонійного вдосконалення особистісної структури, відбувається пошук засобів, які б компенсували наявні вади і сприяли формуванню індивідуальної особистості [66, с. 13]. Глибоке знання індивідуальних особливостей, на його думку, необхідне для вирішення двох завдань, взаємопов'язаних між собою: 1) індивідуалізації – підтримки і розвитку одиничного, особливого, своєрідного як потенціалу особистості; 2) соціалізації – адаптації у соціальному середовищі і самореалізації особистості в ньому [66, с. 11].

Індивідуалізація навчання – це система засобів, яка сприяє усвідомленню особистістю своїх сильних і слабких можливостей навчання, підтримці і розвитку самобутності з метою самостійного вибору власних смислів навчання. Індивідуалізація сприяє розвитку самосвідомості, самостійності й відповідальності [525, с. 74].

Диференціація навчання є варіантом індивідуалізації, способом реалізації індивідуального підходу до учнів. Відмінність диференціації від індивідуалізації полягає в тому, що врахування індивідуальних особливостей вихованця здійснюється в такій формі, де вони групуються на основі будь-яких особливостей для окремого навчання в умовах групи [172, с. 76].

Відтак, на підставі принципу індивідуалізації і диференціації педагог-наставник має врахувати в навчально-виховному процесі індивідуальні особливості фізичного, психічного і соціального розвитку особистості; застосувати засоби впливу на особистість з урахуванням її індивідуальних фізичних і соціально-психічних властивостей; моделювати на основі індивідуальних потенцій групових та індивідуальних програм розвитку,

стимулювати фізично-оздоровчу, предметно-практичну, навчально-пізнавальну, соціально-комунікативну, орієнтаційно-оцінну діяльність вихованців тощо.

Висновки з першого розділу

У розділі розглянуто історичні витоки становлення феномена педагогічного наставництва як соціального інституту.

З'ясовано, що наставництво існувало вже в первісному суспільстві під виглядом обряду ініціації, для підготовки якого вибиралися спеціальні наставники, котрі навчали молодих людей певних ритуальних правил і вмінь. Значного поширення наставництво отримало в релігії (іудаїзм, мусульманство, буддизм, православ'я), яка визначну роль у духовному вдосконаленні особистості людини на шляху служіння Богу відводила духовному наставнику.

Висвітлено вітчизняну практику використання наставництва у вихованні підростаючого покоління (кімнатні наглядачі, класні наглядачі, класні наставники / класні дами, груповоди, класні керівники).

Розглянуто варіативність реалізації педагогічного наставництва в сучасному освітньому просторі (тьюторство, коучинг, менторінг, наукове керівництво, кураторство, класне керівництво).

Визначено, що наставник – це досвідчений авторитетний учитель, консультант, координатор особистісного зростання та професійного самовизначення учнів, який у межах освітнього простору навчального закладу надає їм педагогічну підтримку.

Під педагогічним наставництвом розуміємо систему суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, що ґрунтується на актуалізації наставником життєвого і професійного досвіду, його педагогічній підтримці в розвитку духовно-моральної сфери особистості вихованця, і передбачає створення сприятливих умов для самоусвідомлення ним власного «Я», самоактуалізації,

самореалізації і самовдосконалення за власною освітньою траєкторією розвитку.

Розкрито принципи, що покладені в основу реалізації педагогічного наставництва:

- людиноцентризму, який утверджує значення ролі людини, її творчої діяльності, прагнення до самовдосконалення й самоствердження;
- гуманізації, що передбачає повагу до особистості, її гідності, розуміння її запитів, інтересів, довір'я до неї;
- культуровідповідності, який забезпечує умови для відчуття причетності до свого народу, його культури, формування рис національної ментальності;
- демократизму, що сприяє формуванню вільної особистості;
- індивідуалізації та диференціації, на підставі якого педагог-наставник має врахувати в навчально-виховному процесі індивідуальні особливості фізичного, психічного і соціального розвитку особистості.

Основні положення першого розділу висвітлено в публікаціях автора: [60, 309, 312, 313, 321, 334, 337, 344, 347, 348, 350].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОГО НАСТАВНИЦТВА

Проблеми методології науки розглядались у працях таких науковців, як Г. Батищев, В. Дмитренко, В. Кремень, І. Ладенко, В. Лекторський, В. Метлов, Г. Петрова, А. Ракітов, В. Сагатовський, В. Стьопін, А. Сухотін, Г. Щедровицький, Е. Юдін та ін.

У філософії методологія розглядається як вчення про методи пізнання й перетворення дійсності, використання світоглядних принципів у процесі пізнання, духовної творчості і практики [494, с. 346]; сукупність норм поведінки, що призводять до певних результатів відповідно до цінностей, яких людина хоче досягти [262, с. 36]; система принципів і способів побудови теоретичної й практичної діяльності та вчення про систему [201, с. 23].

І. Фролов [492, с. 279] подає такі визначення поняття «методологія»:

- 1) сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів, що використовуються у будь-якій науці;
- 2) галузь знання, що вивчає засоби, передумови і принципи організації пізнавальної та практично-перетворювальної діяльності.

Методологія тісно пов'язана з гносеологією, що аналізує всезагальні характеристики пізнавальної діяльності. При цьому, зауважує науковець, методологія фокусується на особливому, на тому, як ці характеристики втілюються в конкретних пізнавальних ситуаціях та сферах пізнання, у певних історико-культурних умовах. І. Фроловим виокремлюються дві функції методології: по-перше, вона виявляє сенс наукової діяльності та її взаємовідносин з іншими сферами діяльності, тобто розглядає науку з погляду практики, суспільства, культури, людини; по-друге, вирішує завдання вдосконалення, раціоналізації наукової діяльності, виходячи за межі філософії, хоча й спираючись на світоглядні та загальнометодологічні орієнтири та основоположення, які нею розробляються.

Кілька підходів визначення поняття методології пропонує П. Кабанов.

Зокрема він зазначає, що методологія – це:

1) сукупність тих загальних правил, принципів і методів, що використовуються в науковому дослідженні в тій чи тій галузі науки незалежно від того, з яким ступенем точності вони сформульовані і чи взагалі сформульовані, або система теоретичних знань, що виконують роль керівних принципів, знаряддя дослідження й конкретних засобів реалізації вимог наукового аналізу;

2) система знань про основи і структуру наукової теорії, про способи отримання знань, теорія конструктивного зростання наукового знання, дослідження пізнавального процесу, спеціальне філософське вчення про загальні підстави наукового знання, принципи, форми та методи науково-дослідницької діяльності;

3) розробка метатеорій для вдосконалення теорії, оволодіння методикою її побудови та розвитку, вивчення її структури, логічного апарату, аналіз діяльності зі створення знань, виявлення закономірностей цієї діяльності, вивчення засобів і методів, за допомогою яких у науці створюється нове знання, дослідження процесів збагачення, розвитку змісту наукового знання, вироблення норм, способів, прийомів дослідження [154].

Педагогічна методологія досліджується у працях філософів (В. Дмитренко, Г. Петрова, Г. Щедровицький, педагогів (В. Гершунський, В. Загвязинський, В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін, В. Сластьонін та ін.), розглядається вона й зарубіжними авторами: С. Гессен, Т. Кун, І. Лакатаос, П. Наторп, К. Поппер, П. Фейєрабенд та ін.

В. Загвязинський [126, с. 118] акцентує на тому, що педагогічна методологія – це вчення про вихідні (ключові) положення, структуру, функції і методи дослідження, що використовуються в педагогічній науці. Методологічною основою педагогіки М. Фіцула [501, с. 65], визначає наукове підґрунтя пояснення основних педагогічних явищ і розкриття їх закономірностей.

З огляду на вищезазначене, під методологією педагогічного

наставництва будемо розуміти систему методологічних підходів, принципів дослідження теоретичної й практичної діяльності педагога-наставника, що передбачає вивчення сутності зазначеного феномена, його логічного апарату, виявлення закономірностей, створення знань, сукупність засобів, методів, способів, прийомів діяльності педагога-наставника.

У загальноприйнятому розумінні слово «підхід» розглядають як певний вихідний принцип, вихідну позицію, основне положення чи переконання (цілісний, комплексний, системний, синергетичний та ін.), а з іншого – як напрям вивчення предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний та ін.) [292, с. 117–118].

Методологічний підхід у науковій літературі потрактовано як:

- сукупність ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого, принципів, що лежать в основі стратегії дослідницької діяльності, а також способів, прийомів, процедур, що забезпечують реалізацію обраної стратегії у практичній діяльності [146, с. 9–15],

- певний набір прийомів пізнавальної діяльності та пізнавальних засобів, використання яких сприятиме теоретичному проникненню «у глибину» об'єкта, що досліджується, з тим, щоб отримати найбільш повне уявлення про нього [206, с. 23],

- стратегію, яка базується на основних положеннях відповідної теорії і визначає напрями пошуку стосовно предмета дослідження [115, с. 19],

- основний ракурс дослідження об'єкта, загальну особливість того чи того методу та конкретизується в принципах, що характерні відповідному методу [184, с. 62].

Методологічними підходами в підготовці майбутніх учителів до педагогічного наставництва виокремлено діяльнісно-особистісний, полісуб'єктний, синергетичний і культурологічний.

2.1. Педагогічне наставництво у вимірах діяльнісно-особистісного підходу

Відомо, що система освіти і виховання - головне джерело збільшення інтелектуального потенціалу суспільства. З огляду на це, формування, становлення і розвиток особистості є пріоритетним напрямом у теорії та практиці освіти й виховання. Набуття людиною достатнього життєтворчого потенціалу, який би забезпечив успішне досягнення нею вищих духовних цілей і гуманістичних сенсів її буття, безпосередньо пов'язане зі способом привласнення суспільних норм. Свою життєстверджуючу функцію особистість може сповна реалізувати, якщо ці норми будуть внутрішньо сприйнятими нею, стануть невід'ємною частиною пізнання про саму себе. Саме це є складовою становлення людини як особистості. Розглянемо сутність складових діяльнісно-особистісного підходу.

Оскільки особистість реалізується в діяльності, виникає необхідність розглянути сутність діяльнісного підходу в підготовці майбутніх учителів до педагогічного наставництва. Зазначимо, що філософами діяльність визначається по-різному: як спосіб буття людини, здатність її змінювати дійсність (А. Маргуліс [250, с. 43]); специфічно людський спосіб ставлення до світу; процес, у ході якого людина відтворює і творчо перетворює природу, при цьому вона визначає себе дієвим суб'єктом, а досліджувані явища природи – об'єктом своєї діяльності; динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення та втілення в об'єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта у предметній діяльності; специфічно людська форма ставлення до довкілля, зміст якої становить доцільна його зміна і перетворення (І. Фролов [492, с. 101]); цілеспрямована активність, що регулює потреби суб'єкта (М. Каган [155, с. 90]). Зважаючи на особливості педагогічної діяльності, С. Гусарєв акцентує на тому, що її основними домінантами з позиції філософії є: створення сприятливих умов для саморозвитку і самореалізації

кожної людини, задоволення її потреб, розвиток її потенціалу і здібностей тощо [95].

Як бачимо, у філософії діяльність розглядається насамперед як цілісний процес, що має суспільний характер, включає особисте ставлення до довколишнього світу, спілкування і свідоме перетворення дійсності.

У психології теорія діяльності розроблялася Л. Виготським, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном, згідно з якими всі психологічні процеси виявляються в діяльності людини і самі розвиваються в її результаті. Тобто розвиток всіх якостей людини, формування її психіки можливий лише у процесі діяльності. Сучасними психологами діяльність трактується як динамічна модель взаємодії кореляції суб'єкта з етносом, з об'єктивною реальністю, із соціумом, у процесі якого і виникає репродукція – втілення в об'єкті психологічної моделі – образу, реалізації зв'язків – ставлення самого суб'єкта до предметно-об'єктивної діяльності [19, с. 24]; є динамічною ієрархічною системою взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі якої відбувається утворення психічного образу, перетворення опосередкованих психічно відносин суб'єкта у предметній діяльності [19, с. 90]; має системний характер і складається з різних видів, є активністю людини, що спрямована на досягнення поставленої мети, пов'язаної із задоволенням її потреб та інтересів, вимогами суспільства [214, с. 71]. Відтак, психологи здебільшого акцентують на важливості взаємодії в діяльності, проте, не заперечують щодо ставлення до довколишнього і перетворення дійсності, що є спільним із філософією.

Інші психологи (Л. Подоляк, В. Юрченко) розподіляють діяльність на окремі види (діяльність провідна, діяльність викладача, діяльність студента, діяльність студента наукова) і, відповідно до цього, кожен різновид має своє визначення. Причому, за їхнім твердженням, діяльність викладача – це різновид професійної науково-педагогічної діяльності, що спрямована на різнобічну професійну підготовку фахівців різного профілю, професійне й особистісне становлення студентів. Діяльність студента – це форма його

пізнавальної і практичної активності, спрямована на свій розвиток, підготовку до виконання професійно-трудових завдань і обов'язків, оволодіння необхідними для цього знаннями, вміннями і навичками [385, с. 49].

Складовими діяльності більшістю науковців виокремлюються: мотив, мета, планування діяльності, переробка поточної інформації, оперативний образ (та концептуальна модель), прийняття рішень, дії, перевірка результатів, корекції дій [242, с. 216].

У педагогічній науці діяльність особистості трактується як об'єктивний процес взаємодії суспільного середовища й людини, яка вступає в різноманітні взаємодії з іншими людьми завдяки свідомій діяльності й формує особистісне ставлення до їхньої діяльності, власні наміри і прагнення (І. Харламов [506, с. 42]); здатність людини вносити в дійсність зміни, які породжує вона сама з її проблемами: метою, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано діяльність; засобом реалізації мети; результатом діяльності (С. Гончаренко [86, с. 37]); застосування своєї праці до чого-небудь, де праця, у свою чергу, розглядається як робота чи сукупність дій людини в якій-небудь галузі (В. Бусел [57, с. 54]).

Інші дослідники (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос) розглядають діяльність із позиції певного підпорядкування суб'єкта й об'єкта діяльності. За їхнім твердженням, об'єкт – це те, на що спрямована діяльність, і зазвичай виступає у вигляді матеріалу, що підлягає перебудуванню, зміні. Суб'єкт – ініціатор і організатор процесу перетворення. В основі виокремлення об'єкта діяльності – свідомо сформульована мета, яка становить ідеальний образ бажаного майбутнього наслідку людської діяльності. Мета суб'єктивна за формою й об'єктивна за змістом. Вона є результатом відбиття об'єктивного світу. Тобто діяльність є процесом реалізації певної програми, зумовленої метою [370, с. 69].

Розглядаючи питання становлення соціальної зрілості молодого

вчителя, В. Радул наголошує на тому, що діяльність повинна бути організована так, щоб її виконання особистістю розкривало для неї ті чи ті аспекти суспільних відносин, забезпечувало б розвиток життя особистості в системі суспільних відносин та їх відбиття в її свідомості. При цьому він зазначає, «якщо діяльність індивіда організована в такий спосіб, щоб, здійснюючи її, він мав можливість більш повно включитись у систему суспільних відносин, зробити «певний крок» на шляху свого руху в цій системі, то внаслідок цього можна розраховувати на формування в нього певних суспільно значущих властивостей» [409, с. 13].

Для того, щоб ефективно здійснювати будь-яку діяльність, наголошує Н. Круглова, фахівець повинен усвідомлювати значущість цієї діяльності, дій, які для цього необхідні, а також він повинен володіти інформацією щодо критеріїв її успішності [211, с. 26]. З-поміж різноманітності видів діяльностей особливе місце посідає професійна діяльність.

Зауважимо, що науковці, які досліджували закономірності професійного становлення вчителя (І. Зязюн, В. Сластьонін, М. Ярмаченко та ін.), наголошують на тому, що сутність педагогічної діяльності детермінована особливостями соціального статусу викладача, відображеними в соціальному замовленні суспільства на певному етапі історичного розвитку. Дослідники пов'язують специфіку педагогічної діяльності з пізнавальною сферою як її відносно самостійним елементом, тобто професійне відбиття дійсності пов'язується з умінням виявляти педагогічні явища і проникати в їх природу, створювати моделі зазначених явищ, проектувати та прогнозувати варіанти їх протікання, усвідомлювати свою роль у цьому процесі. Особливість соціально-педагогічної діяльності полягає в тому, що вона є інтегрованим, усвідомленим утворенням, що охоплює структурно-змістові компоненти: мету дії, мотивацію, відносини, комунікацію [470, с. 11].

Виступаючи як індивідуальний суб'єкт педагогічної діяльності, за твердженням Е. Зеєра, педагог водночас є суспільним суб'єктом, а саме

носієм суспільних знань і цінностей. З огляду на це, в особистісній характеристиці педагога завжди об'єднуються ціннісна та знаннєва складові. При цьому знаннєва площина, у свою чергу, передбачає набуття загальнокультурних та предметно-професійних знань [132, с. 133].

Педагогічна професія, за Є. Клімовим [175, с. 201–202], належить до типу «Людина-Людина». Згідно з цією теорією, професії такого типу відрізняються такими якостями, як-от: гарним самопочуттям у ході роботи з людьми, потребою у спілкуванні, здатністю ставити себе на місце іншої людини, швидко розуміти наміри, думки, настрої інших людей, розумітись у взаємовідносинах людей, добре пам'ятати та держати в пам'яті знання про особистісні якості багатьох різних людей. Тобто людині притаманні: вміння керувати, навчати, виховувати, виконувати корисні дії у процесі задоволення потреб людей; вміння слухати та вислуховувати; широкий кругозір; мовна (комунікативна) культура; «душевна спрямованість розуму», спостережливість до проявів почуттів, розуму і характеру людини, до її поведінки, вміння і здібність подумки уявляти, моделювати її внутрішній світ, а не приписувати їй свій особистий, заснований на упевненості, що вона може стати кращою; здатність до співчуття; спостережливість; вирішення нестандартних ситуацій; висока ступінь саморегуляції.

Відповідно до знаково-контекстного навчання (А. Вербицький [58, с. 76–77]), у процесі підготовки фахівців важливими виступають три базові форми діяльності студентів: навчальна діяльність академічного типу (лекції, семінарські заняття, самостійна робота); квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри, ігрові форми занять); навчально-професійна діяльність (науково-дослідна робота, виробнича практика, дипломне проектування). Перехідними від однієї базової форми до іншої виступають різні форми навчання: проблемні лекції, лабораторно-практичні заняття, імітаційне моделювання, аналіз конкретних виробничих ситуацій, розігрування ролей, захист курсових проектів, спецсемінари тощо.

Розглядаючи діяльність педагога як наставника не можна не

погодитись і з думкою, що в центр нової теорії педагогіки необхідно поставити ідею життєтворчості, формування людини-творця, проектувальника власного життя, творця і хранителя життя та розуму на Землі, тобто виникає необхідність формування цілісної людини як біопсихосоціоприроднокосмічної істоти на базі загальнолюдських цінностей, гуманістичних принципів [260, с. 64].

Для діяльності педагога-наставника, який опікується професійним становленням майбутнього вчителя, важливим є твердження науковців Н. Брюханова, О. Коваленко, О. Мельниченко [180, с. 57]), що діяльнісний підхід дозволяє розглядати професійне навчання як процес, який включає навчально-пізнавальну та навчально-професійну діяльність. З метою вивчення взаємодії цих видів діяльності та визначення можливих результатів від повинен вміти аналізувати об'єкти і суб'єкти викладання і навчання, їхні відносини, структури, суперечності і розвиток.

Відтак, діяльнісний підхід у педагогічному наставництві сприяє зрозумінню студентами сутності педагогічної діяльності, закономірностей цього процесу, визначенню зв'язку між теоретичною та практичною професійною підготовкою майбутнього педагога як наставника. При цьому важливим для дослідження є те, що під час професійної підготовки майбутніх спеціалістів необхідним виступає не тільки освоєння необхідних знань, умінь і навичок професійної діяльності, а й наявність бажання здійснювати педагогічне наставництво, знаходити нестандартні рішення в різноманітних ситуаціях, взаємодіяти й досягати поставленої мети у професійному й особистісному становленні вихованців.

Зауважимо, що здійснення педагогічної діяльності впливатиме на саморозвиток і самого педагога-наставника, оскільки, як наголошував К. Ушинський, прагнення особистості реалізовуватись у творчій діяльності (яка, в нашому розумінні, виступає основою педагогічного наставництва – Т.О.) є найважливішим чинником становлення людини, а діяльність виступає джерелом розвитку здібностей, особистісної та професійної культури [486,

с. 121].

Підготовка до діяльності, стверджує В. Сластьонін, – це такий особливий психічний стан, як наявність у суб'єкта образу структури певної дії та постійної спрямованості усвідомлення на власне виконання. Вона включає в себе різного виду настанови на моделі вірогідної поведінки, визначення соціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей в їх співвідношенні з можливими труднощами та необхідністю досягнення певного результату [449, с. 19].

Основними видами діяльності педагога-наставника вважаємо такі (див. рис. 2.1).

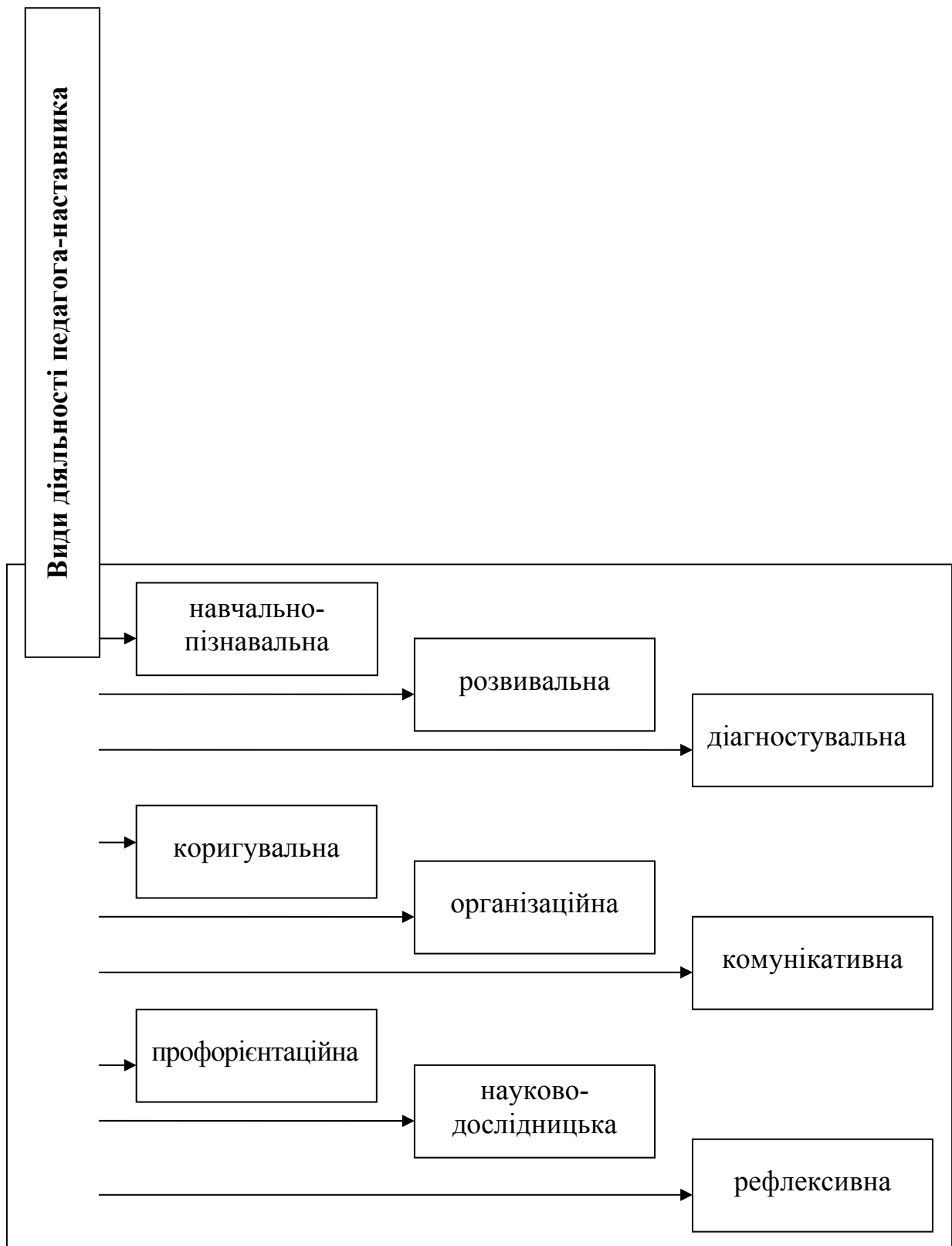


Рис. 2.1. Основні види діяльності в педагогічному наставництві

Навчально-пізнавальна діяльність: вдосконалення змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання з метою збудження інтересу, підвищення активності, творчості, самостійності, мотивованої діяльності

вихованців у засвоєнні знань, посилення взаємодії учасників навчально-виховного процесу; формування у вихованців розуміння суспільної ролі наукових знань, освіти в умовах науково-технічної революції і ринкових відносин; розвиток у них пізнавальних інтересів і здібностей, потреби глибокого і творчого оволодіння знаннями, навчання емоційного набуття знань; виховання позитивних мотивів навчальної діяльності, відповідального ставлення до навчання; розвиток індивідуальних здібностей і талантів, забезпечення умов для їхньої; засвоєння змістового аспекту загальнолюдських і культурно-національних цінностей; оволодіння основами наукової організації розумової праці, елементами культури розумової діяльності.

Розвивальна діяльність: організація досвіду переживань вихованцями емоційно-ціннісного ставлення до світу і досвіду творчої діяльності у процесі навчання; опора на їхню самодіяльність у процесі досягнення цілей навчання, стимулювання самоорганізації в пошуку нових знань, способів їх засвоєння; орієнтація на «зону найближчого розвитку» та їхні індивідуальні особливості, забезпечення успіху і позитивних емоцій у процесі навчання; допомога кожному з вихованців залежно від їхнього досвіду пізнання, вдосконалення індивідуальних здібностей, їхній розвиток як неповторної особистості; створення умов для саморозвитку, самовиховання, становлення їхньої особистості).

Діагностувальна діяльність: виявлення прогалин і помилок у знаннях і вміннях вихованців відповідно до поставлених цілей, з'ясування причини їх виникнення, визначення й аналіз рівня активності, вивчення індивідуальних особливостей вихованців, з'ясування їхніх інтересів і потреб, труднощів та проблем; відхилення в поведінці, визначення їх причини, відстеження джерел виникнення конфліктних ситуацій, дослідження умов і особливостей взаємовідносин у колективі, емоційної реакції на педагогічну дію; розвиток почуттів: моральних, інтелектуальних, їх глибина і стійкість; ступінь емоційної збудливості; зовнішнє вираження емоційних переживань; вольові

особливості: цілеспрямованість, самостійність, відповідальність тощо.

Коригувальна діяльність: внесення змін у діяльність вихованців, загалом у педагогічний процес та його результати, виправлення недоліків; визначення сутності проблем, добір адекватних психолого-педагогічних засобів для їх ефективного вирішення як індивідуально, так і в групах; коригування моральних норм їхньої поведінки, усунення небажаної, помилкової поведінки, яка виникає через порушення норм моральної поведінки, зниження ймовірності їх виникнення.

Організаційна діяльність: безпосередня організація роботи кожного з вихованців, налагодження комунікації всіх ліній взаємодії; кооперування їхніх зусиль для розв'язання того чи того завдання; включення їх у діяльність із здобування знань та їх застосування; самоорганізація зусиль учня/студента, спрямована на практичну реалізацію творчих можливостей. самоактуалізацію, самоконцентрацію, самопрезентацію, самонавіювання, самонаказ, само схвалення, усвідомлення вихованцями змісту особистісних перспективних та оперативних планів роботи над собою.

Комунікативна діяльність: організація спільної діяльності, керівництво груповою динамікою, надання психологічної допомоги, розв'язання конфліктів, усвідомлення власного стилю спілкування з вихованцями; уточнення стилю спілкування в нових комунікативних умовах діяльності, виходячи із ситуації в колективі та поточних педагогічних задач; з'ясування рівня готовності аудиторії до початку продуктивного спілкування; здійснення вербального спілкування; організація зворотного змістовного та емоційного зв'язку; відчуття настрою колективу на певному занятті чи заході.

Профорієнтаційна діяльність: ознайомлення учнів з різними видами труда і професії; вивчення їхніх нахилів, здібностей, професійних інтересів, формування в них суспільно-значущих мотивів вибору професії; консультування учнів із питань продовження навчання та працевлаштування; надання допомоги у виборі професії, допомога студентам у професійному

самовизначенні, розвитку професійної спрямованості, професійній самоактуалізації та професійному становленні.

Науково-дослідницька діяльність: формування наукового світогляду студентів, оволодіння ними методологією та методами наукового дослідження; надання допомоги студентам у прискореному оволодінні спеціальністю, досягненні високого рівня професіоналізму; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань; прищеплення майбутнім учителям навичок самостійної науково-дослідної роботи; розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у своїй практичній роботі; розширення їхнього теоретичного кругозору і наукової ерудиції; озброєння студентів теоретичними основами дослідницької діяльності, знанням методологічних вимог, що ставляться до досліджень; принципів і методів дослідницької роботи; розумінням практичного значення наукового пошуку у професійній діяльності; формування й розвиток у студентів інтересу до самостійної творчої і дослідницької діяльності; ознайомлення їх з актуальними проблемами науки, новими здобутками, допомога у виборі теми самостійної роботи тощо.

Рефлексивна діяльність: здійснення різноманітних актів дослідження власного «Я» (самопостереження, самозвіту, самоаналізу, самооцінки); володіння прийомами і методами самостійного регулювання власної поведінки, діяльності і внутрішнього світу; отримання інформації про розвиток власної особистості, готовності до професійного самовдосконалення та його перспектив. Рефлексивність особистості виявляється в її здатності критично оцінювати свої дії та змінювати відповідно цього мислення і діяльність [394, с. 273]. Саме завдяки рефлексії, зауважує К. Чернова, є можливим розкриття внутрішнього потенціалу кожної людини, кожного професіонала [522]. Іншими словами, рефлексія є основою особистісної самореалізації майбутнього фахівця з управління та передбачає самовдосконалення й саморозкриття усіх особистісних якостей, спрямованих

на самоаналіз, саморозвиток і самоактуалізацію індивіда. З цього приводу В. Семиченко [441, с. 151] зауважує, що людина може успішно розвиватися тільки якщо постійно осмислює, переживає те, що з нею відбувається, міркує над собою в процесі побудови свого життя й організації діяльності. У свою чергу Л. Пермінова наголошує, що самоідентифікація особистості заснована на рефлексії, та, враховуючи результати і витрати на її досягнення, дозволяє майбутньому фахівцю реально оцінити себе, співвіднести свої можливості з можливостями інших [371, с. 38].

Отже, рефлексія є передумовою для цілеспрямованого аналізу і зміни себе, оскільки в процесі рефлексії відбувається виокремлення й утвердження особистісних цінностей. Стає очевидним, що особистісна рефлексія, як засіб осмислення, пізнання й усвідомлення людиною самої себе, безумовно є підґрунтям її становлення [522]. У зв'язку з тим, що діяльність педагога-наставника пов'язана насамперед із допомогою та педагогічною підтримкою особистості рефлексія має першочергове значення, оскільки для того, щоб правильно допомогти їй, наставник повинен аналізувати як свої дії, так і дії вихованця.

З огляду на вищезазначене, застосування діяльнісного підходу в педагогічному наставництві передбачає необхідність формування у студентів активної позиції, коли майбутні вчителі виступають активними суб'єктами пізнавальної і творчої діяльності, спрямованої на засвоєння навчального матеріалу та набуття вмінь використовувати їх у різноманітних ситуаціях, а також на розвиток особистісних якостей, необхідних у наставницькій діяльності. На нашу думку, виробленню активної позиції в ході професійної підготовки сприятиме організація навчального процесу на підставі співробітництва, застосування нестандартних форм і методів навчання, самостійної роботи студентів, що ґрунтується на розвитку їхньої творчості, а також залучення їх до різноманітних видів навчально-виховної діяльності. Роль педагога-наставника, як нам убачається, полягає в педагогічній підтримці студентів у професійному та особистісному розвитку.

Особистісний підхід. Особистість, зазначає Л. Денисюк [103], – не лише цілеспрямована, але й система, що самоорганізовується. Об'єктом її діяльності й уваги є не лише зовнішній світ, а й вона сама, що виявляється у відчутті «Я», в уявленні себе, в самооцінці, у програмі самовдосконалення, здатності до самоспостереження, самоаналізу, саморегуляції. Бути особистістю – означає здійснювати за необхідності вибір, оцінювати наслідки прийнятих рішень.

Зауважимо, що дослідниками по-різному трактується поняття «особистість»: як суспільний індивід, об'єкт і суб'єкт історичного процесу (Б. Анан'єв [10, с. 276]); спосіб буття людини в суспільстві, індивідуальна форма існування і розвитку соціальних зв'язків (Л. Анциферова [16, с. 31]); система властивостей, якої набуває індивід у предметній діяльності і спілкуванні, що характеризує його з боку включення в суспільні відносини (А. Петровський [372, с. 103]); соціальна властивість індивіда (Б. Ломов [242, с. 290]); особлива якість, яку індивід набуває в суспільстві (О. Леонтьєв [235, с. 194]), людина як суб'єкт соціальних відносин і свідомої діяльності; системна якість індивіда, що визначається входженням у різні соціальні зв'язки, які формуються у спільній діяльності і спілкування [204, с. 187]; людина як соціальна істота, суб'єкт пізнання та праці [398, с. 229]; у широкому розумінні – конкретна, цілісна людська індивідуальність в єдності її природних і соціальних якостей; у вузькому, філософському розумінні – індивід як суб'єкт соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства [86, с. 243].

Б. Анан'єв відзначав, що потреба в єдиному фундаментальному вченні про людину гостро відчувається в різних галузях нашої суспільної практики, що неможна зрозуміти структуру принципів виховання, освіти в цілому безвідносно до структури цілісної природи людини, обґрунтованої науковим фундаментом загального людинознавства [10, с. 276].

З. Курлянд [223, с. 6] відзначає багатофакторність підходів до витоків і процесів розвитку особистості. Це передбачає дослідження взаємодії

біологічних, соціальних, духовних чинників у структурі особистості. Сучасний погляд на людину базується також на учінні В. Вернадського про ноосферу, згідно з якою людина – це об'єкт космічної еволюції, який відповідає за стан світу, долю Всесвіту і вступає в діалог з природою. У зв'язку з цим, все більш питомої ваги набувають ідеї самостійності особистості, наявності в неї унікального духовного і творчого потенціалу, потреби і схильності до саморегуляції.

Розглядаючи проблему підготовки майбутніх учителів, З. Меретукова [260, с. 58] зазначає, серед найбільш важливих положень особистісного підходу виокремлює такі:

- єдність, цілісність, нерозривність педагогічного процесу у ВНЗ. Це означає системність і амбівалентність людини. Йдеться про збалансований розвиток емоційної, розумової, ціннісної, фізичної та вольової сторін особистості, єдність думки і дії, подолання недоліків у природі людини;
- «золота середина» в педагогічному впливі на особистість майбутнього вчителя. Будь-яка крайність або перебільшення виховного впливу на особистість однаково хибні як для викладача, так і для студента. Закон «золотої середини» діє в усіх педагогічних ситуаціях, при розв'язанні будь-яких педагогічних проблем;
- закон апперцепційної послідовності виховання, згідно з яким все найкраще розвивати в особистості якомога раніше: налаштованість на постійну самоосвіту, творчість, самовдосконалення і т. ін. слід починати з перших днів навчання у виші;
- відповідність виховних вимог викладача до студента вимогам викладача до самого себе, що допомагає залучити майбутнього вчителя до високої планки в опануванні майбутньою професією, до науково-дослідної роботи тощо;
- закон збігу. Освіту, виховання можна розглядати як втручання в життєдіяльність особистості. Воно здійснюється у формі організації життя особистості і наповненні його певним змістом. Згідно із законом збігу

викладач має співвідносити феномени культури, які має опанувати особистість, з їхнім особистісним сенсом. Це положення потребує наповнення професійної інформації тими фактами, положеннями, позиціями, які близькі, цікаві майбутнім учителям і показують якомога повну реальну картину їхньої професійної діяльності;

- закон оптимального загартування – виховання і навчання труднощами, через труднощі, завдяки труднощам. Тобто йти від менш важливого, складного до більш ускладненого. Ускладнення, якщо воно не надмірне, супроводжує процес удосконалення майбутнього фахівця, налаштовує його на досягнення професіоналізму і створює зону його найближчого розвитку як особистості, так і спеціаліста [260, с. 59–60].

Отже, педагог-наставник повинен звертати особливу увагу на психологічний стан вихованця, його здоров'я і наявні здібності, супроводжувати і спрямовувати його на шлях, де він знайде для себе щось нове і корисне, а не обмежуватися лише переданням своїх знань.

К. Ушинський [485, с 248] роль учителя вбачав у тому, що він повинен «вести» вихованця: по-перше, діагностуючи кожного вихованця, по-друге, плануючи необхідні зміни в його психіці і поведінці, сприяючи появі в нього певних якостей для того, щоб виховати здорову й повноцінну особистість. Він досягає цього, допомагаючи ввійти дитині у світ культури, створюючи педагогічні ситуації, де дитина зможе самореалізуватися, виявити свою активність. Все це вчитель робить, максимально враховуючи рівень особистісного розвитку дитини, домінуючі мотиви її вчинків, актуальні інтереси, здібності і потреби. І хоча в його працях рідко зустрічається слово «наставник», проте сутність учительської професії передбачає в його спадщині саме таку діяльність. Зокрема він зазначав, що педагогічне керівництво органічно поєднується із саморозвитком дитини і здійснює свій «формувальний» вплив через цей саморозвиток, в основі якого лежить двоєдиний процес опредмечування – розпредмечування культури, в ході якого відбувається творче перетворення і світу, і людини. Під керівництвом

педагога відбувається: самовизначення дитини, яка самостійно й свідомо робить свої великі і маленькі життєві вибори.

Отже, ґрунтуючись на особистісному підході, завданням педагога-наставника насамперед виступає допомога у становленні особистості, у вибудові її «Я-образу». «Я-образ» – це система уявлень особистості про себе, що формується у процесі діяльності і спілкування, яка потім виявляється в її самооцінках, рівнях, домаганнях, самоповазі і т. ін. Образ – «Я» допомагає людині зрозуміти себе теперішню, якою вона є сьогодні, і в майбутньому, якою вона могла б стати в майбутньому, якщо виникло б таке бажання. Співвідношення образу «Я» з реальними умовами життєдіяльності людини дозволяє особистості змінювати свою поведінку та здійснювати, реалізовувати мету щодо самонавчання і самовиховання. Зазначені характеристики особистості та їх урахування мають суттєве значення у процесі її навчання й виховання та особистісної взаємодії в будь-якій подальшій діяльності, дозволяють організовувати цілеспрямовану підготовку особистості до майбутньої професійної діяльності.

Важливу роль відіграє педагог-наставник в особистісному рості особистості вихованця. К. Роджерс трактує поняття особистісний ріст як взаємодію особистості із зовнішнім та внутрішнім світом. Це важливо з погляду формування дорослим як представником зовнішнього світу здатності у вихованця спиратися на себе і розкривати свій потенціал. У цьому, на нашу думку, полягає завдання педагога-наставника. Крім того, продовжує вчений, завдяки ставленню до дитини як до особистості, дорослий допоможе їй так само ставитися до себе, а потім і до інших людей. Основні напрями особистісного росту відбуваються за такими лініями: «особистість-внутрішній світ», «особистість-зовнішній світ». Загальні регуляційні відношення за лінією «особистість-внутрішній світ» такі: прийняття себе та віра в себе, довіра до власної природи; відкритість внутрішнього досвіду переживань, вивільнення від захисту, конгруентність, розуміння себе, адекватні уявлення про себе, реальна та гнучка «Я-концепція», зближення

«Я-реального» та «Я-ідеального»; внутрішній локус оцінювання – відповідальність за себе і незалежність від зовнішніх оцінок; інтегрованість зовнішнього світу, єдність, цілісність; гнучкість, динамічність, здатність змінюватися, «бути у процесі». Важливі напрями особистісного росту лінії «особистість – зовнішній світ» (інші люди) такі: диференційоване і правильне (точне) сприйняття дійсності та інших людей, емпатійність; прийняття та повага інших, конструктивність та соціалізація; творча адаптивність, здатність вирішувати життєві проблеми [419, с. 98–99].

Суттєвий внесок у розв'язання проблеми особистісного підходу зробила Л. Божович. Вона відзначає, що особистість потребує цілісного підходу, який полягає в розгляді кожної окремої психічної властивості в аспекті особистості в цілому. «Навіть тоді, коли предметом вивчення стає окрема особистість з усіма її індивідуальними особливостями, постає проблема не тільки в тому, як її вивчати, але з яких позицій підходити до цього вивчення, зрозуміти особистість із сукупності різних властивостей неможливо» [41, с. 464]. Сутність всього онтогенетичного розвитку полягає в тому, що дитина стає особистістю, здатною діяти самостійно на основі власних цілей та намірів, вона перетворюється «з істоти, яка засвоює накопичений людством досвід, у творця» [Там же].

Особистісний підхід як напрям діяльності вчителя – це базова ціннісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожним учнем в колективі. Суть особистісного підходу в тому, що в школу приходять не просто учні, а учні-особистості зі своїм світом почуттів та переживань. Учитель має враховувати ці особливості і використовувати такі прийоми, в яких кожен учень відчуває себе особистістю, відчуває індивідуальну увагу вчителя. У кожному учневі необхідно бачити унікальну особистість, поважати її, розуміти, створювати ситуацію успіху, підтримки, надавати можливість реалізувати себе в позитивній діяльності. Почуття задоволення, радості викликає потяг до подолання труднощів [199, с. 63]. На нашу думку, це повністю співпадає із завданням педагога як наставника.

Розкриваючи сутність особистісного підходу до навчання і виховання, В. Харцієв наголошує на тому, що вчитель повинен психологічно вникати в пізнавальні здібності учнів і, зважаючи на загальні закони розвитку, сприяти вивченню будь-якої дисципліни. Педагог стверджує, що критичним у житті дітей є період, коли настає момент самовизначення особистості, який, звичайно, проходить в стінах навчального закладу. Якщо школа не зуміє вчасно допомогти молодим людям у важкій внутрішній роботі їхнього самовизначення, то потім по закінченні навчання їм не вдасться «отримати від життя необхідних вказівок» [476, с. 36].

Особистісний підхід, на думку А. Мудрика, передбачає принципово інше: незалежно від будь-яких особливостей педагог вбачає в дитині унікальну особистість. Водночас він послідовно домагається того, щоб кожний вихованець у собі вбачав особистість, вважав себе такою. І, нарешті, педагог прагне того, щоб кожен вихованець бачив особистість у кожній людині, що його оточує. Можна погодитися з автором, що особистісний підхід з неминучістю передбачає, що і педагог, і дитина ставляться до кожної людини як до мети, як до самостійної цінності, а не як до засобу досягнення своїх цілей (через використання цієї людини. маніпулюванню нею у своїх інтересах) [274, с. 15].

Як «послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до свідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії» визначає особистісний підхід С. Гончаренко [86, с. 243]. Друге визначення закладає, на думку А. Орлова, перехід від предметно-зорієнтованого навчання до «організації такої педагогічної взаємодії, яка забезпечує не лише передання певного змісту (оформленого у вигляді знань, умінь, навичок тощо) від учителя учневі, але їхнє спільне особистісне зростання, спільний особистісний розвиток» [305, с. 7], що, на нашу думку, є основою педагогічного наставництва.

Зауважимо, що педагог-наставник повинен насамперед допомогти вихованцю в його самовизначенні, що є неодмінною умовою подальшої

життєдіяльності.

Проблема самовизначення особистості детально розроблена В. Сафіним та Г. Ніконовим [435, с. 69], які досліджують форми самовизначення і його типи: конвенціонально-рольове, професійне, сімейне і соціальне. На їхню думку, кожна з цих форм пов'язана з певною сферою життя людини, а всі разом вони створюють життєве самовизначення особистості, певним чином вступаючи у зв'язки між собою. Самовизначення, зазначають дослідники, включає два аспекти: 1) визначення себе стосовно цілей і цінностей, враховуючи вимоги групи, колективу, суспільства, а також свої можливості, здатності, умови середовища; 2) свідомо діяльність особистості спрямована на реалізацію обраних цінностей і самоактуалізацію.

У філософії поняття «самовизначення» тлумачиться як процес і результат вибору особистістю своєї позиції, цілей та засобів самореалізації в конкретних життєвих обставинах; основний механізм набуття і прояву людиною свободи. І далі зазначається, що самовизначення особистості насамперед базується на виборі системи цінностей, з якими вона себе ідентифікує і які намагається втілити в повсякденне життя. Засобами самовизначення є послідовна рефлексія послідовних дій, оцінювання результатів ситуативної поведінки, аналіз результатів і наслідків самостійної діяльності, встановлення обмежень на власні задуми у процесі їх реалізації [72, с. 893].

З позиції особистісного підходу, самовизначення (англ. self-determination) – процес і результат вибору особистістю своєї позиції, цілей і засобів самоздійснення в конкретних обставинах життя; основний механізм набуття і прояву людиною свободи. Сутність процесу самовизначення полягає в актах виявлення й утвердження індивідуальної позиції у проблемних ситуаціях, коли людина опиняється перед необхідністю альтернативного вибору і повинна приймати екзистенційні або прагматичні рішення. Результат самовизначення – вихід людини на цілі, напрями та способи активності, адекватних її індивідуальним особливостям, і на

формування духовної самоцінності, здатності через цілепокладання самобутньо й самостійно реалізовувати своє природне та космічне призначення [290, с. 631].

За твердженням Д. Фельдштейна, процес самовизначення перебуває у безпосередньому зв'язку із соціалізацією особи. Особистісне самовизначення — це феномен суспільного індивіда, пов'язаний з формуванням розгорнутої соціальної позиції людини відносно інших, із ступенем бачення себе в інших людях, із готовністю особистості до відповідальних дій у світі. Науковець акцентує увагу на соціальному аспекті самовизначення в юнацькому віці, оскільки основою цього процесу є формування певної соціальної позиції особистістю, яка поставлена в умови вибору життєвого шляху [490, с. 98].

Розрізняючи поняття особистісного і життєвого самовизначення, М. Пряжніков пропонує класифікацію типів самовизначення особистості, залежно від реалізованого в кожному з них ступеня свободи: професійне, життєве, особистісне. На його думку, життєве самовизначення — це вибір певного стилю життя і реалізація його в багатьох соціальних ролях. Особистісне самовизначення характеризується ним як найвищий рівень життєвого самовизначення, що мінімально обмежений зовнішніми чинниками [400, с. 7].

Самовизначення особистості у професійній діяльності необхідне для усвідомлення своєї ролі, активної регуляції своїх педагогічних дій, розуміння власних прагнень, можливостей, наявності адекватної самооцінки, що є передумовою професійного становлення особистості. О. Туриніна, досліджуючи психологічні особливості професійного самовизначення, зазначає, що у витоків теорії зазначеного процесу стоять А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Сьюпер та інші вчені, переконанням яких було те, що для успішної діяльності необхідно вивчати особистість у всіх її багатогранних аспектах і на підставі цього розвивати і формувати соціально-активну поведінку [478, с. 6].

Досліджуючи під керівництвом автора умови професійного

становлення молодих учителів, С. Петрусенко дійшов висновку, що процес самовизначення характеризується активною цілеспрямованою взаємодією зі шкільним оточенням (адміністрацією, колегами, учнями, батьками), прагненням виявити свою індивідуальність, добитися визнання, ствердити себе у своїх очах, набути певної соціальної та особистісної значущості. Отже, професійне самовизначення педагога-наставника передбачає формування позитивного ставлення до професії, допомагає оцінити свою діяльність і визначити свою роль у цій сфері діяльності. Ознаками самовизначення, на його думку, виступають: вибір особистістю своєї позиції, цілей і засобів самоактуалізації в конкретних життєвих обставинах; вибір системи цінностей, з якими вона себе ідентифікує і які намагається втілити в повсякденне життя; пізнання себе, своїх психічних та фізичних особливостей [374, с. 34].

Наступним кроком у розвитку особистості є її самоактуалізація (самореалізація). Ідея розвитку потреби людини в самоактуалізації, етичним ідеалом якої є «людина, яка повноцінно функціонує», що рухається до повного пізнання себе і свого внутрішнього досвіду (за К. Роджерсом), є однією з передумов розв'язання проблемної ситуації в освіті. Ця проблема пов'язана, зокрема, з труднощами переходу від традиційного навчання, що є порядком, який проглядається і контролюється, з чітко заявленим результатом, до гуманістичного навчання, що створює умови для творчості.

З погляду особистісного підходу, самоактуалізація – це процес актуалізації людиною власних потенціалів та використання їх як засобів реалізації сенсу життя. Актуалізація потенціалів визначається як усвідомлення та прийняття (інтеграція до «Я-концепції») раніше неусвідомлюваних власних можливостей та психічних змістів (думок, почуттів, моделей поведінки, властивостей, здібностей як суб'єктивно приємних, так і суб'єктивно неприємних, як соціально схвалюваних, так і соціально не-схвалюваних) [25].

Процес самоактуалізації, зазначає автор, тісно переплітається з

процесом життєтворчості, виступаючи часом передумовою, а часом – результатом останньої. У цьому контексті самоактуалізація починає діяти як механізм саморегуляції соціальної поведінки особистості.

1. У процесі самоактуалізації формується та усвідомлюється специфічна система ціннісних орієнтацій, що визначають характер змісту та засобів досягнення провідних життєвих цілей особистості і тому складають основу саморегуляції її соціальної поведінки.

2. У процесі самоактуалізації розвивається соціально-конструктивна життєва позиція, що передбачає усвідомлення необхідності творчої взаємодії із соціальним середовищем на основі прийняття особистістю відповідальності за побудову власного життя, ставлення до довколишніх як до суб'єктів життя, а не засобів досягнення власних цілей, інших цінностей самоактуалізації.

3. У процесі самоактуалізації викристалізовується компетентність особистості в часі. Вона передбачає таку єдність часової перспективи у свідомості людини, за якої минуле сприймається лише як джерело досвіду, майбутнє – лише як сфера цілепокладання, а теперішнє – як єдиний доступний активності часовий вимір.

Отже, доходить висновку О. Бандура, одним із результатів самоактуалізації є формування суб'єктивно та об'єктивно узгодженого, такого, що суб'єктивно вдовольняє певну особистість, стилю життя – індивідуально обраної системи засобів взаємодії з соціальним середовищем [25].

А. Маслоу зазначає, що потреба людини в самоактуалізації існує поряд з іншими потребами і перебуває на вершині ієрархії її потреб, є природженою потребою людини [256, с. 69]. К.Роджерс наголошує на природженому прагненні людини до актуалізації, як основного мотиву її діяльності і поведінки й наголошує на тому, що самоактуалізація є прагненням реалізувати свої здібності з метою збереження життя, що робить її сильнішою, більш різнобічною і такою, що задовольняє її. Самоактуалізація,

на думку науковця, веде до розвитку «людини, що повноцінно функціонує», яка рухається, до повного знання себе і свого внутрішнього досвіду [419, с. 244].

Н. Герасимова ототожнює поняття «самоактуалізація» з поняттям «самореалізація» і зазначає, що це ствердження себе як неповторної особистості, втілення в життя індивідуальних цінностей, досягнення свідомої мети, реалізація й розвиток здібностей, що відбувається у взаємодії особистості з довколишнім світом. Це виявлення внутрішнього через зовнішнє, потенційного в актуальному [78].

Цю думку продовжує М. Ватковська, наголошуючи, що самореалізація виступає як спосіб життя особистості, формує систему цінностей і простір для самовизначення, самоздійснення. Розвиток уявлень про самореалізацію особистості та її особливостях у значній мірі пов'язаний із феноменом людського існування, змінами у взаємовідносинах особистості й усього людства, оскільки самореалізацію можна представити як соціально-індивідуальний процес свідомого цілепокладання сутнісних сил на основі життєдіяльності кожної конкретної людини [54]

Відтак, в аспекті особистісного підходу самоактуалізація передбачає пізнання, прояв і розвиток особистістю своїх можливостей, досягнення поставлених цілей у вирішенні значущих для неї проблем, що дозволяє їй максимально повно реалізувати свій творчий потенціал. З огляду на це, основним завданням у процесі підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва є створення можливостей розвитку особистості за допомогою власних зусиль, спільної творчості, спільної діяльності з іншими людьми, соціумом і світом у цілому.

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін, І. Лебедик доходить висновку, що в центрі педагогічної концепції самореалізації знаходиться віра в індивідуальний досвід людини та її здатність до саморозкриття, у можливість вияву в собі унікальної й

неповторної сутності, у визначенні напрямку і засобів особистісного зростання. При цьому науковець визначає суттєвий вплив соціально-професійних вимог на самооцінку, самоствердження, самовизначення, професійну самосвідомість, на мотивацію досягнень у професії, на цілі професійного зростання [231, с. 7].

У професійній самореалізації (самоактуалізації) для педагога важливим є постійне самовдосконалення, що сприяє розвитку тих якостей, що забезпечують успіх у роботі. Цей процес передбачає обов'язкове підвищення рівня професійних знань і вмінь, зважаючи на постійний розвиток виробництва, досягнення науки та техніки, вимагає від учителя опанування нових педагогічних технологій, обізнаності про нові винаходи як педагогічної, так і інших наук. Зазначене дозволяє стверджувати, що успішне вирішення нових, більш складних завдань, що постають перед сучасним учителем, стає неможливим без застосування новітніх досягнень науки. Отже, постійне оновлення і поглиблення професійних знань, удосконалення особистісних якостей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності, повинне стати нагальною потребою вчителя [374, с. 87].

У зв'язку з цим, процес професійного самовдосконалення, на думку З. Курлянд, повинен узгоджувати розвиток особистісних професійно-значущих якостей з вимогами, які ставить суспільство до фахівця. В основі цього процесу знаходиться психічний механізм постійного подолання внутрішніх суперечностей між наявним рівнем професіоналізму і тим, якого людина прагне досягти. З огляду на зазначене, вчена доходить висновку, що основою самовдосконалення є різниця між «Я – реальним професійним» і «Я – ідеальним професійним», і наскільки особистість усвідомлює цю різницю, залежить її професійне зростання і формується потреба в самовдосконаленні [224, с. 19–20].

Зауважимо, що повне занурення у професійне життя, задоволеність обраною професією, усвідомлена професійна позиція, постійне підтвердження своєї професійної вагомості, потрібності і корисності

призводять до виникнення особливого емоційного стану – професійного оптимізму. Всі ці професійно зумовлені зміни допомагають професійному самоствердженню, констатують самовизначення особистості у професійній діяльності, сприяють самореалізації у професії й означають повну інтеграцію у професійне середовище [397, с. 16].

Професійна самореалізація педагога, зауважує І. Ісаєв, – це завжди інтегральна сума того, що вже реалізоване, і того, що може бути здійснене потенційно. Таке розуміння самореалізації дозволяє дійти висновку про те, що умовами задоволення цієї потреби на рівні особистості виступають: активно-позитивне ставлення до професійної діяльності, педагогічні здібності, професійна Я-концепція, актуалізована потреба в постійному професійному самовдосконаленні, розвинене педагогічне мислення, рефлексія, гуманістична спрямованість інтелекту [148, с. 29].

З урахуванням вищезазначеного, вважаємо, що в аспекті дослідження процес підготовки студентів до педагогічного наставництва повинен ґрунтуватися на діяльнісно-особистісному підході. За І. Зимньою цей підхід забезпечує «безпеку особистісного прояву» в усіх ситуаціях навчання, створення умов для особистісного зростання й самоактуалізації майбутніх учителів як наставників. Крім того, зазначений підхід передбачає активність студентів, їхню підготовленість до певного виду діяльності (у нашому разі – до педагогічного наставництва), розв'язання педагогічних завдань на підставі партнерських, довірливих суб'єкт-суб'єктних відносин між майбутніми вчителями і викладачем. Діяльнісно-особистісний підхід до навчальної діяльності з позиції студентів забезпечує єдність їхніх зовнішніх і внутрішніх мотивів, де зовнішнім виступає мотив досягнення, а внутрішнім – пізнавальний мотив; прийняття навчального завдання і задоволення від її вирішення у співробітництві з довколишніми людьми. Саме це, за твердженням І. Зимньої, є основою розвитку не тільки почуття компетентності й аффіліації як компонентів власної гідності, але й почуття впевненості в собі як передумови самоактуалізації, тобто розвиток не тільки

професійної компетентності майбутнього вчителя, а й його особистості в цілому [135, с. 115].

Діяльнісно-особистісний підхід у педагогічному виші зумовлює необхідність зміни позиції викладача-інформатора як джерела знань, контролера на позицію фасилітатора; забезпечення умов для розвитку гармонійної, соціально активної, професійно компетентної особистості, здатної до подальшого саморозвитку і самореалізації.

Характерологічними рисами діяльнісно-особистісного підходу, слідом за науковцями (В. Андреев, В. Серіков, В. Сластьонін, І. Якиманська), визначаємо такі, як-от: у центрі процесу знаходиться особистість студента зі своїми неповторними індивідуальними властивостями; організація процесу навчання на підставі суб'єкт-суб'єктних відносин, педагогічної співпраці під час вирішення навчально-пізнавальних завдань; надання кожному суб'єктові навчального процесу можливості індивідуального освоєння і перетворення довколишньої дійсності, використовуючи особистісний досвід, особистісно значущі цінності, систему позитивних мотивів діяльності; посилення ролі викладача в активізації пізнавальної діяльності студентів, всебічного їх розвитку. Зважаючи на аспект дослідження зазначені риси є характерними і для діяльності педагога-наставника.

Отже, діяльнісна складова діяльнісно-особистісного підходу передбачає врахування різних видів діяльності майбутніх учителів як наставників (навчально-пізнавальна, розвивальна, діагностувальна, коригувальна, організаційна, комунікативна, профорієнтаційна, науково-дослідницька, рефлексивна). Особистісна складова означає, що навчання у вищому педагогічному навчальному закладі повинно здійснюватися через особистість студента, враховуючи його мотиви, ціннісні орієнтації, життєві і професійні інтереси, перспективи і т. ін.

З огляду на зазначене, діяльнісно-особистісний підхід у процесі підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва сприяє реалізації найважливішого принципу педагогіки – єдності теорії і практики.

Зважаючи на те, що педагогічне наставництво передбачає насамперед взаємодію наставника і вихованця, важливим в аспекті дослідження вважаємо використання у процесі підготовки майбутніх учителів до такої діяльності полісуб'єктного підходу.

2.2. Педагогічне наставництво в аспекті полісуб'єктного підходу

У межах полісуб'єктного (діалогічного) підходу доцільним вважається визначити сутність поняття «суб'єктність». За С. Рубінштейном [422, с. 15], суб'єкт – це спосіб реалізації людиною своєї людської сутності у світі. Щоб стати справжнім суб'єктом, зауважує С. Дерябо, людині необхідно розвинути в собі такі здібності, як самовпорядкування (здатність людини приводити свої властивості у відповідність із властивостями довколишнього світу.), самоспричинення (здатність стати причиною змін у своєму суб'єктному світі, в тому числі стати «причиною себе», іншими словами, зуміти відмовитися від ролі щепки у вирії життя й керувати своєю життєдіяльністю), саморозвиток (здатність виходити за межі власних границь і за межі, які ставлять обставини) [105, с. 12].

Зазначимо, що проблема суб'єктності розглядається сьогодні дослідниками в різних аспектах: прояви суб'єктності в активності особистості (В. Петровський), у контексті особистісної свободи (Г. Балл), з погляду становлення суб'єкта діяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Г. Балл, А. Брушлинський, Л. Головей, Г. Костюк, Б. Ломов, С. Максименко, В. Роменець, С. Рубінштейн, В. Семиченко, В. Татенко та ін.), самодетермінації (М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, Л. Гаврищак, Н. Максимова, В. Піскун, В. Чирков та ін.), суб'єктності педагога (Г. Аксенова, О. Ваньков, О. Волкова, Т. Маркелова, І. Серегіна, А. Серих та ін.), суб'єктності як професійно важливої якості та її формування на етапі професійної підготовки (К. Бабак, В. Галузьяк, І. Гусєва, О. Єремєєва, С. Жорник, Г. Мешко, О. Мешко, Ф. Мухаметзянова, Р. Серьожникова та ін.).

О. Улибіна трактує суб'єктність як властивість особистості; неспівпадання особистості і суб'єкта дає можливість людині виявляти активність відносно самої себе. Тобто суб'єктність є характеристикою особистості, що відображає її активність відносно суспільства і самої себе [482, с. 150–151].

За А. Брушлинським, трактування людини як суб'єкта допомагає цілісно, системно розкрити її специфічну активність у всіх видах взаємодії зі світом (практичного, чисто духовного і т. ін.). З дорослішанням все більш вагоме місце посідають саморозвиток, самовиховання, самоформування і відповідно більшу питому вагу мають внутрішні умови, через які завжди тільки й діють зовнішні причини, впливи тощо [51, с. 4].

Якщо розглядати педагогічне наставництво з позиції суб'єктності, то, дотримуючись твердження В. Петровського, його основним завданням є передання суб'єктності. Передання суб'єктності – це процес взаємодії, в основі якої лежить комплекс чинників, що впливають на формування довірливих відносин. Важливими в цьому процесі виступають механізми відображеної суб'єктності, оскільки, зазначає вчений, особистість є не тільки «Я» в його зверненості до Іншого (Інших) «Я», а й присутність його «Я» в «Я» іншого індивідуума (інших людей), а також – присутність «Я» іншого (інших) в його власному «Я». Суб'єкт виступає насамперед як дієвий, активний індивід, який має потенціал для перетворення довколишнього світу. В цьому сенсі відображення означає відтворення суттєвих рис відображуваного (активності, здатності до перетворення) [373, с. 251].

Отже, відображена суб'єктність виступає як продовження однієї людини в іншій, як сенс першого для другого, в динаміці визначень буття останнього. По суті йдеться об інобуття однієї людини в іншій. Відображаючись у різних людях, різними гранями себе, індивідуум генерує багатообразність своїх власних «Я», представлених у ньому самому і в інших людях, а також «Я» інших індивідуумів, які відображують і продовжують себе в ньому [373, с. 252]. На нашу думку, саме відображення себе в інших і є

суттю педагогічного наставництва.

У межах полісуб'єктного (діалогічного) підходу слід акцентувати на відносинах між суб'єктами освітнього процесу, зокрема наставника й вихованця, як на найважливіших джерелах їхнього духовного розвитку, оскільки саме у процесі взаємодії, спілкування з довколишніми людьми особистість набуває свого людського змісту.

Основним сенсом полісуб'єктного підходу, на думку дослідників (Н. Капустін, П. Третьяков, Т. Шамова), є надання індивідуальним і груповим суб'єктам максимальної свободи в діях, у включенні їх у вирішення важливих для самовизначення професійно орієнтованих завдань і створенні на цій підставі можливості для самореалізації в майбутній професійній діяльності. При цьому вони зазначають, що процес взаємодії суб'єктів повинен бути спрямований на досягнення цілей системи і реалізацію особистісних сенсів, їхній саморозвиток та самореалізацію, де взаємодія розуміється як складний багатофакторний процес, в якому відбувається взаємозумовлена зміна і взаємне збагачення сторін, що взаємодіють [528, с. 175].

І. Вачков [55, с. 35–36] наголошує на тому, що значний потенціал полісуб'єктного підходу пов'язаний із такими моментами. По-перше, розгляд допомоги учню в становленні його як суб'єкта саморозвитку в якості одного з основних завдань розвивальної освіти передбачає наукове обґрунтування нових концептуальних положень і розробку конкретних психолого-педагогічних технологій, здатних вирішити це завдання у практичній площині. Полісуб'єктний підхід націлений саме на це.

По-друге, злиття в одному потоці процесів розвитку окремих суб'єктів характеризує саме ситуацію розвивальної освіти і саме у сфері освіти знаходить своє втілення в низці особливих систем і технологій, націлених на особистісний розвиток учнів, цим актуалізується проблема нового типу взаємодії між учителем та учнями. Полісуб'єктний підхід розкриває умови, закономірності і принципи такої взаємодії.

По-третє, в освітньому середовищі виникає специфічна ситуація, яка вимагає від учителя спеціальних зусиль для організації взаємодії, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах. Побудова суб'єкт-суб'єктних відносин між учителем і учнями визначає ефективність педагогічної праці і сприяє розвитку суб'єктності всіх учасників освітнього процесу. У який спосіб це відбувається, описує полісуб'єктний підхід.

По-четверте, в педагогічній психології і психології розвитку значна увага приділяється або групам учнів і міжособистісній взаємодії в цих групах (а також стадіям розвитку класних колективів; при цьому вчитель розглядається як чинник впливу «поза» системою), або організації взаємодії педагога з учнями з позицій психології праці вчителя («від учителя»). Полісуб'єктний підхід намагається розглянути спільність «учитель – учні» як єдину систему, що розвивається, і розкрити засоби, за допомогою яких можна допомогти розвитку цієї системи [55, с. 35–36]. Зазначене цілком правомірно, на нашу думку, розглядати і в межах полісуб'єктної взаємодії наставника і вихованця, наставника та групи вихованців (класного колективу).

Полісуб'єктна взаємодія, наголошує С. Іванова, є такою формою безпосередньої взаємодії суб'єктів один з одним, що характеризується їхньою взаємозумовленістю й особливим типом спільноти – полісуб'єктом, який розуміється як цілісне динамічне психологічне утворення, що відображає феномен єдності розвитку суб'єктів освітнього середовища і виявляється в активності дієвості, здатності суб'єктів виступати єдиним цілим відносно процесів самопізнання і саморозвитку. Процес взаємодії, в якому партнери виявляються здатними включатись у різноманітні суб'єкт-суб'єктні соціальні зв'язки, досягати прийняття спільного проекту взаємної діяльності внаслідок узгодженості проектів діяльності один одного (консенсусу), набуває полісуб'єктної вираженості [139, с. 73].

Розглядаючи проблему полісуб'єктної взаємодії в освітньому середовищі, І. Вачков виокремлює два її рівні. Так, перший рівень описується

інтеграцією суб'єктів, міжособистісні відносини яких опосередковані завданнями і цілями спільної особистісно-значущої для кожного члена спільноти суспільно цінної діяльності. У цьому разі завдання і цілі спільної діяльності виступають в якості того, що опосередковує надані цінності кожному учаснику.

Другий рівень взаємодії є в полісуб'єктним. Це той рівень, коли кожний учасник взаємодії «повертає» Іншому його відображену суб'єктність (за В. Петровським) й отримує можливість на новому витку взаємодії виступити як суб'єкт відносно власної суб'єктності (в її відображеній формі). Феномен відображеної суб'єктності є однією із властивостей полісуб'єкта.

Полісуб'єкт виступає в якості спільноти, що розвивається, в якій розвиток кожного суб'єкта опосередковується спільною творчою діяльністю і спілкуванням і включено в єдиний процес розвитку цілісного полісуб'єкта. При цьому дослідник наголошує на тому, що полісуб'єкт розвивається тільки тоді, коли процес саморозвитку стає природним для всіх компонентів полісуб'єкта, і при цьому базовою умовою розвитку полісуб'єкта (за аналогією із суб'єктом) є підвищення рівня самосвідомості суб'єктів, що входять до нього [55, с. 37].

На підставі вищезазначеного І. Вачков доходить висновку, що полісуб'єктна взаємодія – це така форма безпосередньої взаємодії суб'єктів один з одним, яка здатна породжувати їхню взаємну зумовленість і характеризується особливим типом спільноти – полісуб'єктом. Полісуб'єкт розуміється як цілісне динамічне психологічне утворення, що відображає феномен єдності розвитку реальних суб'єктів, які знаходяться в суб'єкт-суб'єктних відносинах. Сутність полісуб'єкта виявляється в здатності творчої активності, усвідомлення системи відносин між суб'єктами, утворення загального семантичного простору, а також у здатності до перетворення довколишнього світу і себе, здатності виступати як цілісний суб'єкт, який може розвивати суб'єкт-суб'єктні відносини з іншими спільнотами [55, с. 38].

Структурно полісуб'єктна взаємодія становить складну систему особливих відносин між суб'єктами, що входять до спільноти, і між полісуб'єктом як цілим та іншими спільнотами. Інструментально полісуб'єктна взаємодія полягає у створенні умов для організації спілкування суб'єктів, у процесі яких відбувається розвиток суб'єктів і полісуб'єкта в цілому. Функціонально полісуб'єктна взаємодія є прийняття партнерами самого факту існування один одного і визнання самоцінності кожного учасника взаємодії [55, с. 38].

Серед найважливіших динамічних якостей полісуб'єкта розвитку дослідник виокремлює підвищення рівня самосвідомості як окремих суб'єктів, що входять до спільноти (у тому числі обов'язково вчителя), так і групової самосвідомості, тобто усвідомлення своєї групи як цілісності, свого місця в цій групі, системи взаємовідносин, що існують у групі, взаємовідносин із зовнішніми суб'єктами тощо. Побудова полісуб'єктної взаємодії є умовою здійснення розвивальної освіти, оскільки саме освітній процес передбачає побудову суб'єкт-суб'єктних відносин між учителем і учнями і саме педагогічна професія передбачає прагнення до постійного саморозвитку в єдності з розвитком учня [55, с. 39].

Зазначене підтверджує С. Іванова, наголошуючи, що професійно-педагогічна діяльність як процес полісуб'єктної взаємодії вчителя з іншими учасниками соціально-освітнього процесу ефективна, якщо вчитель стає повноправним учасником міжсуб'єктних відносин у соціокультурному просторі і реалізує їх у власній діяльності [139, с. 76]. Ми цілком поділяємо вищезазначені твердження, оскільки вважаємо, що діяльність педагога-наставника не може бути ефективною, якщо сам учитель-викладач не стане активним учасником полісуб'єктної взаємодії з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу (вихованцями, колегами, батьками, адміністрацією) і не буде самореалізовуватись і саморозвиватись під час здійснення педагогічного наставництва.

У зв'язку з цим, на думку С. Іванової, головним завданням учителя (а в

нашому разі – наставника – Т.О.) є створення умов для організації такої діяльності учнів, яка готувала б їх до самостійного життя в суспільстві, що визначає зміст усіх тих різноманітних професійних функцій, які вчитель покликаний здійснювати в суспільстві й орієнтує його на розвивальний ефект відносно особистості учнів. Взаємодія «учитель – учень» цементує й об'єднує всі інші види суб'єкт-суб'єктної взаємодії, оскільки саме в ній діяльність учителя, пов'язана з трансляцією історично-культурних і суспільно значущих цінностей, «зустрічається» з певним способом їх засвоєння учнями [139, с. 77].

Тобто ми можемо говорити, що здійснюючи педагогічне наставництво вчитель повинен не тільки передавати соціокультурний досвід вихованцям, а організувати спільну життєдіяльність, активну співтворчість суб'єктів навчально-виховного процесу. Освітній процес у цьому разі, зазначає С. Іванова, здійснюється, виходячи з розвитку потреб і інтересів обох сторін – учителя й учнів, тому модель педагогічної взаємодії, що забезпечує одночасний розвиток, самовдосконалення, самореалізацію вихованців і педагогів, називають дводомінантною, зазначаючи цим самим ціннісно-смыслову рівність її учасників (Д. Джонсон, Р. Джонсон, І. Колеснікова). У межах цієї моделі головним завданням учителя стає організація умов не тільки для здійснення проблемно-методологічної стратегії пізнавальної навчальної діяльності учнів, але і включення їх у процес гуманістично-орієнтованого полісуб'єктного діалогу [139, с. 77–78].

Важливим вважається твердження С. Іванової щодо того, що кожна ситуація міжособистісної взаємодії ставить учителя в різні позиції відносно до власної діяльності, примушуючи його виступати для себе і для інших людей в кількох ролях. Так, організація навчальної діяльності учнів на уроці ставить учителя в позицію людини, що створює умови для навчання і спонукає приймати на себе функціональну роль організатора навчальної взаємодії учнів. Ситуації міжособистісної взаємодії з колегами-учителями ставлять учителя в позицію функціонера-комунікатора з різних проблем

навчання і виховання. У ситуаціях міжособистісної взаємодії з батьками учнів, членами неформальних об'єднань у позашкільному освітньому середовищі учитель встає в позицію соціального педагога, який виступає в ролі посередника між суспільством і особистістю, яка розвивається. Нарешті, ситуація інформаційно-пізнавальної взаємодії вчителя з авторами різноманітних соціально-освітніх текстів ставлять його в позицію педагога-дослідника, вихователя в широкому розумінні цього слова [139, с. 112–113].

І. Вачков [55, с. 44–46] зазначає, що полісуб'єкт «учитель – учні» має особливу структуру, в якій чітко виділяються два основних полюси, утворених одиничним суб'єктом і колективним суб'єктом; між ними існують суб'єкт-суб'єктні відносини.

Двополюсний характер полісуб'єкта «учитель – учні» передбачає два типи внутрішніх базових відносин («від учня» і «від учителя»), в кожному з них можна виокремити три вектори відносин.

У першому типі полісуб'єкта («від учня») це такі вектори відносин.

1. «Я як суб'єкт – учитель» (діадні суб'єкт-суб'єктні відносини). Саме на цьому типі відносин насамперед акцентується в межах особистісно орієнтованої парадигми і в руслі концепції розвивальної освіти. Адже кожний учитель добре знає: учень взаємодіє з ним, перебуваючи віч-на-віч, часто зовсім інакше, ніж у присутності своїх однокласників. Це відбувається тому, що в першому випадку учень виступає як окремий незалежний суб'єкт, а в іншому – орієнтується на себе як члена спільноти.

2. «Я як частина класу (ми з ровесниками) – учитель» (полісуб'єкт-суб'єктні відносини). При цьому вчитель може розглядатися класом у двох іпостасях: або як самостійний суб'єкт, або як представник професійно-педагогічної спільноти. І в тій, і в тій ситуації педагог розглядається учнями як протиставлений класу.

3. «Я як частина всієї спільноти «Учитель – учні» (ми разом з учителем – вони» (полісуб'єкт-полісуб'єктні відносини). У цьому разі учень ідентифікується не просто з групою своїх ровесників. Він включає в значущу

для себе спільноту й учителя. Тут категорія «Ми» виявляється найбільш широкою з усіх описуваних. «Вони» – це спільноти, які можуть розглядатися як дружні, ворожі, конкурентні тощо.

У другому типі полісуб'єкта «від учителя» – такі вектори відносин:

1. «Я як суб'єкт – учень» (діадні суб'єкт-суб'єктні відносини). У педагога так чи так складаються певні відносини з кожним учнем. Він може глибоко усвідомлювати особливості цих відносин або зовсім не замислюватися про це, але практично завжди міжособистісний простір між ним і кожним конкретним учнем насичений емоційними, когнітивними, смисловими, ціннісними та іншими змістами, що складають сутність людських відносин. Професійним обов'язком учителя є «прийняття» всіх учнів і готовність будувати «суб'єкт-суб'єктні» відносини з кожним із них.

2. «Я як представник дорослої спільноти – учні» (суб'єкт-полісуб'єктні відносини). Учитель вступає у відносини з учнями не тільки як самостійний суб'єкт й унікальна особистість, але й як людина, що посідає певну професійну позицію.

3. «Я як частина всієї спільноти «учитель – учні» (ми разом з учнями) – вони» (полісуб'єкт-полісуб'єктні відносини). При цьому типі відносин учитель розглядає себе таким самим членом класу, як і дітей. Він убудований у складну систему внутрішньогрупових відносин як один із обов'язкових (і навіть, центральних) компонентів.

У системі розвивальної освіти полісуб'єктна взаємодія в спільноті «учитель – учні» є результатом розвитку суб'єктності всіх членів спільноти. Критеріальними ознаками полісуб'єктності, що відображають найважливіші властивості суб'єктності – здатності до пізнання, формування ставлення і перетворення, – виступають відповідно здатність до усвідомлення системи відносин між суб'єктами і спрямованість діяльності на розвиток себе та Іншого [55, с. 44–46].

Сучасними дослідниками (Г. Андрєєва, Е. Берн, А. Бодальов, Н. Богомолова, Ю. Крижанська, В. Лабунська, Л. Петровська та ін.)

висловлюється думка про високий ступінь багатогранності процесу полісуб'єктної взаємодії, що полягає не тільки в обміні інформацією, а й у взаємовпливі, розігруванні взаємовідносин емоційного співчуття і співучасті між його суб'єктами. Важливу роль у цих взаємовідносинах дослідники (А. Айві, В. Венедиктова, В. Головін, Д. Карнегі, Ф. Кузін, В. Мартинов, В. Шепель, Е. Шостром, Г. Шредер, О. Ернст, Д. Ягер та ін.) відводять діловому діалогу, психологічна культура якого передбачає вміння створити сприятливий психологічний клімат ділової бесіди, використовувати прийоми розрядки негативних емоцій та самозаспокоєння, захищатися від некоректних співрозмовників і партнерів, ставити запитання і відповідати на них, спростовувати доводи опонента й уміло його вислуховувати. Сенс, який вкладається у феномен міжособистісного взаємовпливу і зв'язку, що встановлюється між суб'єктами в ситуації діалогу, може коливатися в широких межах від констатації факту простого сприйняття людьми один одного або їхнього взаємного передання один одному утилітарної інформації до найбільших глибин взаємного розташування і взаєморозуміння. Зокрема, Б. Паригін стверджує, що для одних людей контакт може означати розуміння сенсу ділової інформації, що передається один одному, а для інших це насамперед здатність відчутти і зрозуміти прихований сенс від поверхового сприйняття, духовний настрій і психічний стан людини [359, с. 355].

Важливим в аспекті дослідження є твердження С. Іванової (яке цілком правомірно віднести й до процесу підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва), що реалізація гуманістично-зорієнтованого діалогу в межах полісуб'єктної взаємодії можлива за наявності відповідного сприятливого міжсуб'єктного простору:

– по-перше, в гуманістично-зорієнтованому діалозі від кожного суб'єкта потребується не тільки усвідомлення своєї позиції, самості й унікальності, а й бажання виявити і пред'явити внутрішні сенси іншим людям, тобто відкритість;

– по-друге, суб'єкту, який бажає вступити в гуманістично-

зорієнтований діалог, важливо мати сформовану настанову на зустріч із сенсом іншого, тобто з іншим сенсом (це передбачає розвиток уміння почути і побачити партнера в діалозі, ввійти з ним в інформаційний та емоційний резонанс);

– по-третє, полісуб'єктна взаємодія потребує від учасників безоцінної у звичному розумінні реакції відносно до отримуваної від співрозмовника інформації (адекватна діалоговій позиції реакція передбачає увагу, інтерес і співчуття, вдячність за можливість доторкнутися до світу іншого і тим самим розширити свій індивідуальний досвід);

– по-четверте, гуманістично-зорієнтований діалог передбачає обмін сенсами його суб'єктів, що породжує варіативне бачення світу, людей, їхніх проблем, здатність вступати в інформаційний резонанс у системі «людина – люди – людина» (а зустріч сенсів залежить від прийняття суб'єктом множинності інших думок, уміння «прочитати інших»);

– по-п'яте, гуманістичний діалог можливий, якщо може бути знайдена спільна мова (знакова система), зрозуміла і тій і тій стороні. У процесі полісуб'єктної взаємодії в людини стає інформативним усе – від змісту мовлення до пози, жестів, міміки, її обличчя і звучання голосу [139, с. 148].

Звідси, на думку дослідниці, впливає і найвища мета розуміння у процесі позитивного гуманістично-зорієнтованого діалогу: зрозуміти іншу людину як істину (зрозуміти той єдиний, тільки їй притаманний шлях, який веде до самореалізації) і надати їй допомогу, підтримку у вирішенні екзистенціональних задач оволодіння своїм буттям (у стані духовної кризи, розчарування невдачі) або повідомити енергію успіху. Це в найбільшому ступені особистісне спілкування, що дозволяє задовольнити потребу як потребу у співчутті, співпереживанні, до якого люди можуть прагнути як до вищої і вповні самодостатньої цінності [139, с. 148].

У полісуб'єктній взаємодії кожна людина, яка навчається або спілкується, є вищою метою і цінністю, яка ніколи не виступає як засіб (або тим більше матеріал) для «ліплення» людини або формування її особистості.

Полісуб'єктний (діалогічний) підхід ґрунтується на активності суб'єкта спілкування та навчання і, у свою чергу, створює умови для виникнення й розгортання цієї активності та її поступового розвитку. Діалог виступає як загальний спосіб буття людини, що реалізовує унікальність і універсальність кожного й утворює гуманістичні відносини відвертості, рівності, взаєморозуміння і взаємодопомоги, поваги та довіри, співчуття і співпереживання, ініціативи та відповідальності [502, с. 98]. Діалог відкриває свої дійсні особливості лише тоді, коли він розглядається не як засіб досягнення інших цілей, а як самоцінне «спів-буття» людей, які реалізують своє «самобуття» [113, с. 125].

Отже, у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, у тому числі й до педагогічного наставництва, полісуб'єктний підхід виступає такою формою організації навчально-виховного процесу, що ґрунтується на взаємодії суб'єктів навчального процесу, ураховуючи єдність сенсів і цілей спільної діяльності, як засіб засвоєння професійно значущих знань і вмінь.

«Я – образ» культури у процесі взаємодії наставника і вихованця простежується на рівні суб'єктів педагогічного спілкування й передбачає діалог образів культур. Діалог у такій ситуації стає провідним принципом навчання, і завдання наставника надати співрозмовнику (вихованцю) можливість бути включеним у культуру через діалогічне спілкування. Так здійсниться діалогічність змісту освіти й професійного становлення через засвоєння в діалозі професійних знань, світоглядних професійних настанов, формування культури мислення й спілкування [52, с. 59].

У ситуації спілкування «студент-студент» відбувається накопичення досвіду, що передбачає засвоєння духовних цінностей, знань, умінь у колективі однокурсників. Викладач у такому разі виконує роль наставника, що створює психолого-педагогічні умови для виникнення позитивних особистісних контактів, взаємодії, розвитку комунікативних здібностей та особистісних властивостей, необхідних для професійного становлення майбутнього фахівця [210, с. 164].

Діалогічній формі спілкування в діаді «викладач – студент» властиві особистісна рівність, «суб'єкт-суб'єктні» відносини, співпраця, узгодженість дій, думок, переживань, вільна дискусія, передача знань та професійного досвіду, особистісного досвіду, індивідуального підходу до кожної особистості. Згідно із твердженням М. Бахтіна, істина не народжується й не знаходиться в думках окремої людини, а виникає між людьми, у спільному спілкуванні, сумісному відкритті істини, у процесі діалогу. Саме діалогічний підхід, зазначає Г. Балл, надає вихованцю право мати власний погляд, власну позицію, до якої викладач-наставник ставиться толерантно. За таких умов організації навчальної діяльності вихованець може вільніше розвиватися й як особистість [24, с. 17].

У ході діалогічного навчання принципово змінюється позиція викладача. У традиційному навчанні викладач виконує роль «фільтра», що прокачує через себе й дозує навчальну інформацію, а в діалоговому, полісуб'єктному – роль помічника в роботі, наставника, одного з багатьох інформаційних джерел. Як наставник він звертається до особистого досвіду вихованців, спонукає їх до самостійного пошуку шляхів розв'язання наявних завдань, стимулює до формулювання нових запитань та виокремлення подальших напрямів навчання, сприяє посиленню відчуття узгодженості та розширенню розумових перспектив [77, с. 9]. Близькими до цього є уявлення К. Роджерса, відповідно до яких для досягнення успіху в навчальній діяльності викладач повинен створити психологічні умови, які дають змогу учням розвиватися вільно, тобто він має бути не «вчителем», а «фасилітатором», наставником розвитку [565, с. 32].

Вивчення суб'єктності наставника і студентської групи з позицій полісуб'єктного підходу дає можливість переосмислити феномен взаємовідносин між суб'єктами виховання в системі професійного виховання, виявити нові аспекти проблеми. Професійне виховання майбутніх учителів відбувається в руслі взаємодії з куратором як наставником, унаслідок якої між студентами і куратором складається певна система

відносин, що впливає на особистісно-професійне становлення майбутніх наставників [210, с. 156].

Відтак, полісуб'єктний підхід у процесі підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва можна розглядати як настанову на прогнозування поведінки суб'єктів навчально-виховного процесу в ситуаціях спілкування, спільної діяльності, на взаєморозуміння і обмін особистісними сенсами з іншими людьми, та надання взаємної підтримки. Зазначимо, що педагогічне наставництво розглядаємо як певну систему, цілісний процес, тому вважаємо за необхідне розглянути синергетичний підхід.

2.3. Педагогічне наставництво з позиції синергетичного підходу

Сьогодні питання впровадження принципів синергетики в педагогічну теорію і практику набуває все більшої актуальності і це усвідомлюється багатьма дослідниками, які розроблюють окремі питання зазначеного підходу. У сучасній педагогіці задля осмислення розвитку педагогічної думки, розгортання освітніх процесів та проектування освітніх систем дослідниками (В. Аршинов, В. Буданов, Г. Васянович, В. Виненко, А. Євтодюк, І. Єршова-Бабенко, Л. Зоріна, Є. Князева, С. Клепко, В. Кушнір, В. Лутай, В. Маткін, Л. Новикова, В. Редюхін, М. Таланчук, С. Цикін, О. Чалий, С. Шевельова, Ю. Шаронін та ін.) використовується синергетична парадигма. Зазначені дослідники розглядають окремі аспекти теорії самоорганізації з позиції педагогіки.

Синергетичний підхід став активно розроблятися із середини 80-х років ХХ століття, за якого головний акцент робиться на вивченні відкритих систем (що обмінюються енергією, інформацією та речовиною із зовнішнім світом), де система розглядається з позицій самоврядування, самоорганізації, саморозвитку [11, с. 60].

Натомість, як стверджує М. Федорова, малодослідженими залишаються можливості зміни системних властивостей особистісної сфери вихованця за синергетичним підходом до педагогічної діяльності, що забезпечує

підвищення сприйнятливості педагога до новацій, надає йому можливості активного цілеспрямованого й вільного використання інформації, актуалізує мотиви, спрямовані на саморозвиток особистості [489].

Витоки синергетики пов'язані з іменами науковців ХХ ст. (О. Андронов, М. Белоусов, А. Жаботинський, І. Пригожин, А. Пуанкаре,). Розрізняючи природничо-наукову і соціальну синергетику, В. Бранський і С. Пожарський наголошують на тому, що природничо-наукова синергетика досліджує загальні закономірності самоорганізації в природі, а соціальна синергетика – загальні закономірності соціальної самоорганізації, тобто відношення соціального порядку і соціального хаосу [50, с. 10].

Синергія або синергізм (від грец. *synergos* – (syn) що разом (ergos) діє, дія) – це взаємодія двох або більше чинників, яка характеризується тим, що їх дія істотно перевершує ефект кожного окремого компонента у вигляді їх простої суми. Синергію записують як «ефект, коли $2+2=5; 6; \dots n$ » [444]. І. Роберт під синергізмом педагогічного впливу розуміє результат комбінованої дії складових його чинників і дій, коли підсумований ефект перевершує дію, що здійснюється кожним з них окремо. Відтак, на вихованця здійснюється педагогічний вплив лонгітюдного (довготривалого) характеру [412, с. 129].

Синергетика розглядається як сучасна теорія самоорганізації, новий світогляд, що пов'язується з дослідженням феноменів самоорганізації, нелінійності, неврівноваженості, глобальної еволюції, вивченням процесів становлення «порядку через хаос» (І. Пригожин), біфуркаційних змін, незворотності часу, нестійкості як основотвірної характеристики процесів еволюції (А. Грицанов); наука, що досліджує процеси переходу складних систем із неупорядкованого стану в упорядкований і розкриває такі зв'язки між елементами цієї системи, при яких їх сумарна дія в межах системи перевищує за своїм ефектом просте складання ефектів дій кожного з елементів окремо (Г. Коджаспірова, А. Коджаспіров).

Синергетика (від грец. *synergetikos* – спільний, погоджений, діючий) –

науковий напрям, що вивчає зв'язки між елементами структури (підсистемами), які утворюються у відкритих системах (біологічних, фізико-хімічних, економічних, соціальних та ін.) завдяки інтенсивному (потоківому) обміну речовинами й енергією з навколишнім середовищем за нерівноважних умов. У складних системах спостерігається погоджена поведінка підсистем, унаслідок чого зростає рівень її впорядкованості (явище самоорганізації), тобто зменшується ентропія. Це, зауважує О. Кустовська, стосується економічних і соціальних систем. Результатом самоорганізації стає виникнення взаємодії (наприклад, кооперація) і, можливо, регенерація динамічних об'єктів (підсистем), складніших в інформаційному аспекті, ніж елементи (об'єкти) середовища, з яких вони виникають [225, с. 78].

Синергетика, за твердженням В. Цикіна, руйнує багато наших звичних уявлень і навчає бачити світ по-іншому [517, с. 3]. Вона надає людству можливість усвідомлення нелінійності, багатофакторності й вірогідності реального світу, поліваріантності шляхів його розвитку і неможливості опису його в межах класичних теорій і моделей, що дають лінійне уявлення та формують лінійне мислення [141, с. 9].

Синергетика, за О. Князевою і С. Курдюмовим, учить нас бачити світ по-іншому: складно організованим системам не можна нав'язувати шляхи їх розвитку, але необхідно зрозуміти, як сприяти їх власним тенденціям розвитку [177, с. 65].

На думку інших дослідників (І. Добронравова, В. Кушнір), як трансдисциплінарна наука, теорія самоорганізації складностей, що еволюціонують, синергетика, намагається заповнити «білі плями», зумовлені механіцизмом. Вивчаючи закони самоорганізації складних систем, вона репрезентує ті універсальні закони їх розвитку, в яких давно назріла нагальна потреба. При цьому автори наголошують на тому, що в цьому процесі змінюється статус самого наукового знання, класичної парадигми мислення, що в контексті синергетики постає парадоксальним, багатозначним, «сутінковим» [108, с. 85]. Сьогодні синергетика проникає в різні наукові

напрями, в тому числі зокрема і в галузь педагогіки, зумовлюючи появу педагогічної синергетики, яка поступово, за твердженням В. Андрєєва, стає віддзеркаленням потреби сучасної педагогічної думки в певному теоретичному синтезі педагогічних підходів, систем, ідей. Формується концептуальний базис педагогічної синергетики, який науковець визначає галуззю педагогічного знання, що ґрунтується на законах і закономірностях синергетики, тобто на законах та закономірностях самоорганізації і саморозвитку педагогічних, освітньо-виховних систем [11, с. 446–447].

Аналогічної думки дотримується і В. Макаєв, який зазначає, що синергія є концепцією світорозуміння, в основу якої покладена галузь знань про нелінійні процеси, що самоорганізуються і відповідно до якої, світовий педагогічний процес є відкритою макросистемою, де вільно циркулюють освітньо-виховні теорії, напрями, коли в конкретному соціальному середовищі реалізується один із можливих варіантів педагогічних ідей [453, с. 32].

Як синтез багатофакторних взаємодій у зустрічних процесах виховання і самовиховання, освіти та самоосвіти, навчання і самонавчання, що актуалізуються в особистості, яка навчається, розглядає педагогічну синергетику А. Волошин [67, с. 22]. При цьому, як зазначає В. Андрєєв, педагогічна синергетика дає можливість по-новому підійти до розробки проблем розвитку педагогічних систем, розглядати їх з позиції відкритості, співтворчості й орієнтації на саморозвиток, самоорганізації [11, с. 455]. Отже, доходить висновку М. Федорова, фундаментальні положення синергетики відкривають нові можливості для педагогічної науки (зокрема, й у плані концептуалізації педагогічної синергетики), оскільки саме самоорганізація дає можливість зрозуміти механізм розвитку особистості вихованця, педагогічного колективу, педагогічної системи в цілому [489, с. 22–24].

Предметом синергетики є механізми самоорганізації, тому її і називають теорією самоорганізації, під якою, зазначає Л. Макарова, розуміються процеси виникнення макроскопічно упорядкованих просторово-

часових структур у складних нелінійних системах, що знаходяться в далеких від рівноваги станах поблизу особливих критичних точок [247, с. 56]. За Г. Хакеном [505, с. 21], властивості самоорганізації виявляють об'єкти різної природи. Процеси ж самоорганізації відбуваються за рахунок перебудови наявних і утворення нових зв'язків між елементами системи. На думку автора, відмітною особливістю процесів самоорганізації є їх цілеспрямований і водночас природний, спонтанний характер, оскільки процеси, що протікають під час взаємодії системи з довколишнім середовищем, так чи інакше автономні, відносно незалежні від середовища. Процес самоорганізації відбувається внаслідок взаємодії випадковості, необхідності і завжди пов'язаний із переходом від нестійкості до стійкості.

Відомо, що загальним головним завданням навчання й виховання, освіти в цілому є розвиток і саморозвиток особистості, формування потреби в самовихованні, самовдосконаленні (особистісному і професійному), потреби в пошуку сенсу людського буття. За своєю суттю процес набуття людиною своєї «самості», точка усвідомлення цієї необхідності є моментом становлення і переходу індивідууму в особистість. Саме після цього «фазового» переходу можна говорити про людину як про систему, що самоорганізується і саморозвивається в більш широкій системі соціальних відносин. Цей процес тотожний народженню порядку з безладу [260, с. 134].

Розглядаючи особистість як складний організм, що самоорганізується і перебуває в ситуації системно-цілісної єдності, методологія синергетики дозволяє в системі освіти інтерпретувати й реалізовувати такі принципи:

- нелінійний стиль мислення; неоднозначність теоретичних побудов, концептуальний і методологічний плюралізм, сполучення абстрактно-логічного та образно-інтуїтивного, раціонального й ірраціонального способів мислення;
- постулювання хаосу як необхідного творчого моменту реальності, що самоорганізовується (порядок і безлад є невід'ємними один від одного).

Тобто, стверджує Б. Тургунбаєва, методологія синергетики допоможе

принципово змінити трактування процесу освіти: процедура навчання, спосіб зв'язку учня і вчителя, студента і викладача – не перекладання знань з однієї голови до іншої, не просвіта і надання готових істин. Це нелінійна ситуація відкритого діалогу і зворотного зв'язку [477]. Це є важливим для нашого дослідження, оскільки дає можливість розглядати учасників педагогічного процесу як суб'єктів педагогічної взаємодії, яка не є статичною, і постійно змінюючись сприяє розвитку особистості як наставника, так і його підопічних.

У цьому аспекті виявляється доцільним розуміння В. Маткіним синергетичного підходу як теоретико-методологічної стратегії, як дороговказу, що дозволяє не збитися з обраного дослідником шляху пошуку відповіді на запитання, як забезпечити розвиток, що самокерується і самопідтримується, а можливості самоорганізації, саморозвитку особистості розглядати як цінність, що має суспільне значення [257, с. 93].

У межах роботи значний інтерес викликає дослідження С. Фірсової, присвячене питанням застосування синергетичного підходу в процесі вивчення й моделювання освітнього простору. Так, за твердженням науковця, освіта може розглядатись як складна система на підставі того, що основні елементи цієї системи, педагог і учні (а в нашому разі – наставника й вихованця – Т.О.), є взаємопов'язаними та взаємозумовленими у взаємодії, необхідні складові, що дозволяють системі існувати як цілому й відносно уособленому у структурі соціуму. Складність зазначеної системи, на думку автора, визначається різноманітністю елементів, неможливістю зведення цілого до жодного із зазначених елементів, а також сукупної поведінки системи до поведінки будь-якого з її елементів, характерним типом саморегулювання й самоорганізації [498, с. 568].

Освіта є відкритою системою, зауважує С. Фірсова, оскільки вона, обмінюючись інформаційними, матеріальними та людськими ресурсами, взаємодіє із соціальним середовищем, сприймає й інтерпретує у своїх змінах процеси, що відбуваються в суспільстві. Система освіти і суспільство є

взаємопов'язаними системами, що коеволюють. При цьому, зауважує дослідниця, відкритість системи освіти, з одного боку, створює багатообразність інтересів, звернених до школи державою і суспільством, з іншого – в системі освіти створюється різноманітність форм навчальної діяльності, що забезпечує формування нового змісту і відповідає не тільки соціальній багатоманітності сьогодення, а й можливій різноманітності майбутнього.

Освіта є нерівноважною системою, оскільки, за твердженням ученої, відкритість системи освіти соціуму призводить до появи в ній новацій, збільшення ступеня внутрішньої розмаїтості. Ця обставина формує низку внутрішніх суперечностей у системі освіти. Так, суперечність між усталеністю і змінюваністю викликана тим, що система освіти, яка покликана транслювати культурні зразки, за необхідності володіє консерватизмом, і водночас, будучи елементом соціальної системи, освіта не може не змінитись у зв'язку зі змінами соціуму. Суперечність між єдністю і багатоманітністю виражається в необхідності підтримувати педагогічні новації й одночасно зберігати єдність і загальність вимог до результатів освітнього процесу, до змісту освіти, представленого, наприклад, освітніми стандартами. Суперечність між індивідуалізацією й уніфікацією процесу освіти виявляється у прагненні забезпечити кожному учню умови для розвитку його особистості і водночас наявність єдиних вимог до успішності навчання, виражених, наприклад, у відмітковій системі оцінювання. Специфіка синергетичного підходу полягає також і в тому, що ця суперечність розуміється не як недолік, а як внутрішнє джерело зміни і розвитку системи освіти [498, с. 568–569].

Освіта є й нелінійною системою, оскільки реакція системи освіти на зміни в суспільстві не є однозначно детермінованою. різноманітність потенційних станів виражає невизначеність майбутнього, завдяки чому, наголошує автор, система освіти має кілька варіантів своєї зміни і відкрита не тільки чинному, а й майбутньому суспільству. Так, система освіти не просто

відображає зміни в суспільстві, а здійснює певну їх селекцію. Зважаючи на те, що система освіти забезпечує майбутнє, її зміни відображають не стільки актуальні, скільки потенційні стани суспільства. Відповідно до принципів синергетики майбутнє соціальної системи впливає на сучасний стан освіти.

Отже, доходить висновку С. Фірсова, освітній простір може бути представлений як складна відкрита система, що має тенденцію до самоорганізації [498, с. 569].

Інші дослідники (В. Бранський, С. Пожарський) акцентують увагу на тому, що синергетика, не будучи жорстко орієнтованою сукупністю методологічних принципів і понять, відіграє роль системної рефлексії й виходить не з однозначного загальноприйнятого визначення поняття «система», а з притаманного їй набору властивостей. З-поміж таких властивостей ними виокремлюються нелінійність, цілісність, стійкість структури, процеси її становлення і самоорганізації, системний «ефект додавання» (коли вхідні в систему елементи визначаються залежно від цілого, від координації з іншими її елементами і поведуться зовсім інакше, ніж у випадку їх незалежності: принцип «ціле більше частин») [50, с. 265].

Розглядаючи сутність синергетичного підходу в педагогічному наставництві, не можна обійти увагою визначені деякими науковцями (О. Вознюк, С. Клепко, С. Кривих, О. Пугачова, В. Топоров, М. Федорова, Г. Хакен та ін.) особливості адаптації категорій синергетики в царині педагогічного знання.

1. Самоорганізація впливає з об'єктивних передумов саморуху будь-якої системи, в тому числі й педагогічної, що свідчить про її внутрішню активність, здатність до створення й ускладнення структури [207, с. 8]. Якщо самоорганізація – явище, що поширене в соціумах та його окремих елементах, то цей феномен можна вважати й педагогічним явищем. Аналіз наукових джерел дозволив С. Кривих дійти висновку, що освіта як соціальна система та суспільний інститут виявляє відкритість та самоорганізацію. Відкритість вітчизняної освіти, зазначає науковець, впливає із інтеграційних

процесів зі світовою педагогікою через широке використання Інтернету, засобів дистанційної освіти, поширення міждисциплінарних зв'язків у сферах різних галузей знання.

Стосовно педагогіки принцип відкритості є необхідною умовою для педагогічного процесу, що самоорганізується, коли наявні сучасні методології не відкидають, а комплементарним чином доповнюють та збагачують одна одну. Завдяки цьому виникає можливість органічно використовувати різноманітні педагогічні підходи, методики і технології викладання, брати до уваги багатоконпонентність та поліфонічність пізнавальних процесів [207, с. 27]. Систему освіти можна вважати відкритою ще й тому, зауважує М. Федорова, що в ній постійно присутній зворотний процес обміну інформацією (знаннями, когнітивними структурами) між викладачем і студентом, що значною мірою зумовлює виникнення нових цілей, методів і засобів навчання, що зумовлює зміну змісту освіти, а отже виникає нелінійність, неврівноваженість як освітнього процесу, так і його результату, оскільки результат освітнього процесу, зазвичай, завжди відмінний від задумів його учасників. Зі стійкої рівноваги освітню систему, на думку автора, виводить і швидке збільшення освітнього інформаційного простору, відкриваючи перед нею багатоваріантність вибору шляхів подальшого розвитку [489, с. 24–25]. Самоорганізацію науковець розуміє і як процес особистісного зростання, коли самоорганізація постає феноменологічним принципом розвитку особистості. Тому під час аналізу формування особистості як процесу самоорганізації і саморозвитку автор пропонує мати на увазі контакти та її взаємодію із зовнішнім середовищем (однолітками, батьками, педагогами та ін.) [489, с. 25–26], з яким особистість складає певну системну єдність.

На принципі самоорганізації, наголошує дослідниця, можна побудувати й певний алгоритм синергетичної педагогічної взаємодії, оскільки від педагога виходить потік інформації й енергії, що спонукає самоорганізацію і саморозвиток вихованця, становлення його

індивідуальності. Ця взаємодія з позиції синергетики повинна мати певні особливості, коли вихованець може виступати неупорядкованою, хаотизованою системою, яка має нескінченне число ступенів свободи [489, с. 25–26]. При цьому, за твердженням дослідниці, самоорганізація в педагогічній системі передбачає наявність певної (суб'єкт-суб'єктної, особистісно-центрованої) взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу, що відповідає вимогам розвитку педагогічної системи і впливає з об'єктивних передумов її саморуху. Саме такий підхід до розуміння саморганізації дозволяє зрозуміти механізми розвитку педагогічного процесу та його керування [489, с. 24–25].

2. Інші важливі категорії синергетики – хаос, імовірність, самодетермінізм – також знаходять специфічне втілення в освітній галузі, в педагогічній синергетиці, оскільки в сучасній системі освіти багатоваріантність означає створення в освітньому середовищі умов вибору і надання кожному суб'єктові шансу індивідуального руху до успіху, стимулювання самостійності вибору й ухвалення відповідального рішення, забезпечення розвитку альтернативного й самостійного шляху розвитку, коли завдяки сучасним дистанційним засобам освіти, принципам освіти впродовж життя виявляється можливість визначати індивідуальну траєкторію освіти, темп навчання, досягати різного рівня освіченості, вибирати типи навчальних закладів, навчальні дисципліни і викладачів, форми і методи навчання, індивідуальні засоби і методики, творчі завдання тощо [489, с. 24–25].

Отже, на нашу думку, синергетичний підхід у педагогічному наставництві зумовлює необхідність аналізу різноманітних педагогічних явищ із позиції методології синергетики, що відображає специфіку її використання під час здійснення наставницької діяльності.

Екстраполяція синергетичного підходу як методу аналізу педагогічних реалій на педагогічні системи і педагогічну думку дозволила дослідникам (О. Астафьева, А. Євтодюк, О. Князева, С. Клепко, Л. Макарова, М. Нецадим, Є. Пугачова, В. Топоров, М. Федорова) диференціювати сім

його специфічних категоріальних блоків:

1. Природна самоорганізація, самодетермінованість педагогічних об'єктів. Із цих позицій сутність синергетичного підходу полягає у виявленні і пізнанні загальних закономірностей, що керують процесами самоорганізації в різних системах природи, коли сам синергетичний підхід передбачає врахування природної самоорганізації суб'єкта або об'єкта [473, с. 19]. Самоорганізація у площині педагогіки – це процес або сукупність процесів, що відбуваються в системі, сприяють підтримці її оптимального функціонування та процесу самокристалізації, самовідновленню і самозміні цієї системи освіти [489, с. 30–31].

2. Неврівноважена динаміка, флуктуації, стан нестійкості. На думку Є. Пугачової, у цьому разі суть синергетичного підходу в системі освіти полягає в аналізі аналогій протікання різних процесів поблизу точки нестійкості, оскільки спільність нелінійних процесів у відкритих (дисипативних) системах дозволяє описувати явища із різних предметних галузей за допомогою близьких математичних моделей [407, с. 43]. Флуктуація, нестійкість, акцентує М. Федорова, – це постійні зміни, коливання і відхилення, що виявляє стан нестабільності, нерівномірності, неуврівноваженості розвитку педагогічних систем. Сам стан нестійкості нелінійного середовища у площині педагогіки – це невизначеність і можливість вибору, а здатність до цього варто вважати життєво важливою якістю людини, що знаходиться в критичних ситуаціях, аномальних умовах існування і виживання [489, с. 30–31]. Зважаючи на те, що становлення майбутнього фахівця, як професійне, так і особистісне має нестійкий характер, характеризується виникненням різноманітних проблем, складностей, що потребують вирішення, саме педагог-наставник, на нашу думку, може допомогти вихованцям прийняти оптимальне рішення в ситуаціях, що виникають, самовизначитись у подальших діях тощо.

3. Хаотичність процесів. Хаос у педагогіці – це виникнення ситуацій невизначеності, відсутність єдиного рішення і підходу, проблемна ситуація,

неорганізовані і спонтанні устремління вихованця [489, с. 30–31]. Відтак, концепція синергізму та синергетичний підхід, як відзначає С. Клепко, передбачає, що в сучасній освіті не слід долати хаос знань, навчального процесу, особистості, а треба навчитися робити його творчим, використовуючи ідеї синергетики, яка вивчає процеси самоорганізації, сталості, розпаду та відродження різноманітних структур живої та неживої матерії. Тому навчальному процесові слід надавати самоорганізованого, творчого характеру, оскільки цей процес має нелінійну природу. Невипадково, зауважує С. Клепко, і ми цілком з ним згодні, в сучасній освіті починає все більш домінувати тенденція відходу від «книжної школи навчання», а об'єктом освіти визначається не сукупність певних знань, а сукупність предметів, ситуацій, подій, явищ, які куди багатші за їх образи в поняттях і теоріях [173, с. 186]. Як зазначає М. Федорова (і це є важливим для дослідження), саме з позиції синергетики в навчанні немає абсолютної безструктурності, абсолютного безладдя; навіть хаос стає предметом науки, коли й хаос, і випадковість, і дезорганізація можуть бути не тільки руйнівними, але й за певних обставин містять у собі творчий і конструктивний початок, тому синергетична концепція може сприяти глибокому пізнанню таких складних, нелінійних відкритих систем, що еволюціонують, як суспільство, різні його підсистеми, у тому числі системи освіти [489, с. 29–30].

4. Відкритість (дисипативність) педагогічних систем, їх саморозвиток, самодетермінізм. Як уважає Л. Макарова, синергетичний підхід у педагогіці дозволяє розширити теоретичний та практичний обрій аналізу педагогічних явищ, коли викладача, педагога можна розглядати як відкриту систему, що саморозвивається, що не знаходиться в рівновазі, але має стійкість за рахунок самоорганізації хаосу потенційних станів у певних структурах і володіє великими власними можливостями для саморозвитку з довколишнім середовищем [247, с. 133]; аналогічної думки дотримується М. Нещадим, наголошуючи на тому, що систему освіти слід досліджувати з позиції

синергетичної методології, оскільки ця система відповідає головним показником відкритої системи [284, с. 681–682]). Зазначене свідчить про те, що педагог-наставник повинен постійно саморозвиватися задля того, щоб мати можливість надати своїм вихованцям своєчасну допомогу і підтримку, що, на нашу думку, є його основним і першочерговим завданням.

5. Нелінійність, біфуркаційність освітніх процесів. За твердженням Є. Князевої, синергетичний підхід до освіти передбачає актуалізацію навчальної діяльності як нелінійну ситуацію, коли синергетичний підхід до освіти полягає в стимулювальній, потенційній або пробуджувальній освіті як відкритті учнем/студентом себе у процесі співробітництва із самим собою [178, с. 129]. Нелінійність – це розвиток освітніх систем нелінійним чином, коли через певні проміжки часу виявляються точки біфуркації (альтернативні розвилки можливостей, критичний момент невизначеності майбутнього розвитку [489, с. 30–31]), завдяки яким розвиток втрачає лінійну визначеність. З огляду на зазначене, роль педагога-наставника полягає саме в стимуляції діяльності учня/студента, спонуканню його не зупинятися на досягнутих успіхах чи не відступати в разі невдач у життєвих ситуаціях, що виникають, налаштування його на постійний саморозвиток, самостановлення й самореалізацію.

6. Імовірнісність, випадковість, багатомірність педагогічних явищ. Як справедливо наголошує М. Федорова, синергетичний підхід до аналізу науково-педагогічного знання й педагогічної думки орієнтує дослідника на багатомірність, багатокомпонентність і поліфонічність (альтернативність і варіативність) процесів, що пізнаються, виявлення в них нерозкритих або недостатньо розкритих потенційних, імовірнісних станів, визнання великої ролі випадковості в їхньому розвитку. Випадковість у педагогіці – це відхід від твердих навчальних програм, актуальність імпровізації, інтуїції, здатності змінювати весь сценарій заняття через, здавалося б, випадкові репліки вихованця або ж іншої «малої» події [489, с. 30–31]. Зазначені якості, на нашу думку, є дуже важливими в педагогічному наставництві, оскільки

неможливо стовідсотково передбачити виникнення ситуацій, розв'язати які можна лише за допомогою інтуїції й імпровізації.

7. Атракторність педагогічних процесів. Атрактори – відносно стійкі можливі стани, на які виходять процеси еволюції у відкритих нелінійних середовищах, коли можна судити про певну зумовленість майбутнього, тобто про те, що майбутній стан системи немов би «притягує, організовує, формує, змінює» сьогодення [489, с. 30–31]. У педагогіці атрактором може бути відповідне соціальне замовлення, реалізоване в освітніх цілях, що виражає об'єктивні тенденції розвитку соціуму. Так, зазначає А. Євтодюк, відповідно до синергетичного підходу, формула «завдання породжує орган» (що є законом будь-якої еволюції) виявляє принцип природності процесу, коли завдання розвитку суспільства на динамічній фазі його історичного розвитку призводять до певної диференціації освіти, а, отже, і до її подальшого структурування, коли історичні реалії переконують, що синергетично-узгоджений суспільний розвиток передбачає планомірне відтворення людством синтезу академічно-наукових і практичних знань, що врешті-решт дозволяє забезпечувати умови своєчасного й ефективного розв'язання різноманітних практичних завдань [120, с. 134–136]. Ми цілком погоджуємось із думкою О. Астаф'євої, яка вважає, що синергетичний підхід до навчального процесу полягає в тому, щоб адекватно сформулювати стратегічні цілі освіти і зрозуміти, що тут є параметрами порядку, які визначають хід процесу навчальної діяльності як у процесуальному, так і телеологічному (утворенні цілі) планах [20, с. 94].

Аналогічне твердження знаходимо у В. Сластьоніна, який зазначає, що суб'єктна позиція вихованця з позиції синергетичного підходу може розглядатись як відповідність цілей вихованців, їхніх мотивів та способів дій педагогічним вимогам; одночасно, це вихід за межі цих вимог, підпорядкування системи відносин завданням особистісного, у тому числі професійного самовдосконалення [450, с. 263].

Зауважимо, що становлення особистості розглядається дослідниками

як процес зміни трьох фаз – адаптації, індивідуалізації, інтеграції [402, с. 98]. При цьому адаптація виступає інтегративним процесом, індивідуалізація – процесом розщеплення соціальної цілісності, а інтеграція – є повторенням початкової фази, але на більш високому рівні розвитку. До цього смислового ряду належить і твердження, що приросту функціональних можливостей передують періоди стрибкоподібного приросту соматичних ознак, що відповідає принципу гетерохронності біологічного, психологічного та соціального розвитку особистості [16, с. 427].

Відтак, відповідно до синергетичного підходу збагачується зміст особистісно зорієнтованої парадигми освіти щодо зв'язків у системі «наставник – вихованець». Розглядаючи систему «вчитель – учень» («викладач – студент»), Ю. Шаронін наголошує на тому, що вона має потенційні можливості для підвищення активності всіх учасників навчально-виховного процесу і вимагає забезпечення необхідної реалізації зазначеного процесу в реальних навчальних досягненнях. При цьому, продовжує автор, взаємини в цій системі з позиції синергетичного підходу розуміються як нелінійні, коли зусилля педагога не завжди призводять до досягнення бажаних цілей, що виявляє потребу узгодження, синхронізації в діях обох сторін навчально-вихованого процесу [530, с. 16], зміни позиції педагога, завданням якого є не передання знань, а організація навчальної діяльності, створення ефективного навчального середовища.

У цьому процесі, продовжує М. Федорова, важливим є й те, що на нього, з погляду синергетики, істотно впливають особистісні якості педагога, сповнені синергетичного змісту: нелінійний стиль мислення; неоднозначність теоретичних побудов, концептуальний і методологічний плюралізм; поєднання абстрактно-логічних та образно-інтуїтивних, раціональних та ірраціональних способів мислення; творчий стиль, конкретність мислення при вмінні виділяти головне; почуття міри у використанні тих або інших методів викладання; емоційна чуйність, контактність у спілкуванні [489, с. 148–155].

Підсумовуючи, доходимо висновку, що у процесі підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва, синергетичний підхід відіграє значну роль, оскільки передбачає набуття студентами знань, умінь і навичок самоорганізації, саморозвитку, а також дозволяє розглядати особистість як систему, що самоорганізовується.

Зважаючи на безперечно відповідальну місію педагога-наставника, основним завданням якого є педагогічна підтримка і допомога вихованцю в особистісному і професійному становленні ми, слідом за О. Робуль [416, с. 38], можемо вести мову про необхідність у наставницькій діяльності полірівневого звернення до особистості вихованця, що ґрунтується на синергетичному підході (див. рис 2.2).

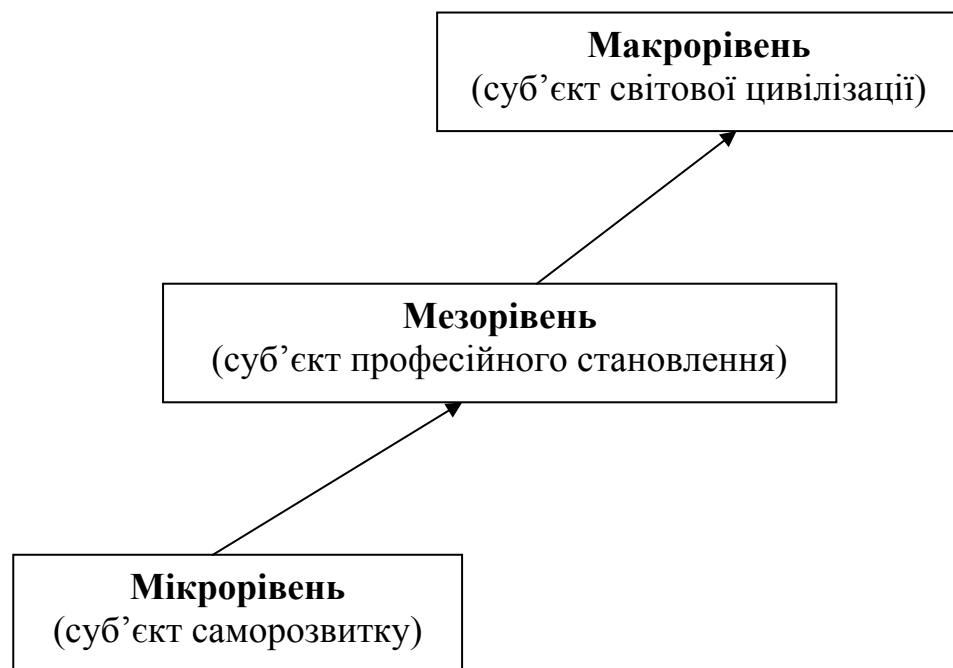


Рис. 2.2. Полірівневе звернення до особистості вихованця в наставницькій діяльності

Тобто на мікрорівні діяльність педагога-наставника відповідно до синергетичного підходу спрямована на звернення до вихованця як до суб'єкта саморозвитку, який має свою неповторну індивідуальність, постійно

підвищує загальнолюдську культуру, творчо ставиться до здійснення діяльності, має позитивну Я-концепцією.

На мезорівні педагогічне наставництво передбачає звернення до вихованця як до суб'єкта професійного становлення, що потребує формування цілісного комплексу професійно значущих характеристик: якостей, рис, переконань, ідеалів, цінностей тощо.

На макрорівні діяльність педагога-наставника передбачає звернення до вихованця як до суб'єкта світової цивілізації, універсальними (планетарно-космічними) характеристиками якого є ноосферне мислення, планетарна свідомість, полікультурність, гуманістична культура, громадянськість, толерантність, здатність до життєтворчості в глобальному масштабі тощо [416, с. 39–40].

Саме такий розвиток, зазначає О. Робуль, у синергетичному вимірі становить мету, результат і перспективу нової педагогічної парадигми. Тому на перший план у сучасній освіті виступають такі проблеми, як-от: розвиток цілісної творчої особистості на підставі гуманістичних цінностей людства і норм демократичної культури, створення особистісно-гуманістичної аури в усіх ланках освітньої галузі, розробка методолого-теоретичних засад нової педагогічної парадигми та її технологічного забезпечення. Основними принципами вирішення цих питань, на думку автора, виступають холізм (синергетична цілісність) та поліцентризм, відкритість і динамізм, демократизація та гуманізація, природовідповідність і культуровідповідність, полікультурність і толерантність, диференціація й інтеграція, варіативність і елективність. Саме вони зумовлюють перегляд екзистенційно-ціннісного підґрунтя освітньої системи як найбільш рухомого й технологічного компонента культури людства, констатуючи цілком визрілу необхідність розробки нової освітньої філософії [416, с. 40].

Маючи статус повноцінного суб'єкта виховувальної діяльності – партнера виховувальної взаємодії, акцентує увагу А. Бойко (і ми в цьому з ним цілком згодні), вихованець потребує не директив (настанов,

рекомендацій, наказів), а насамперед, допомоги і підтримки, що ґрунтуються на синергетичному поєднанні педагогічної вимогливості й особистісної поваги. Відтак, у педагогічному наставництві педагог-наставник займає позицію «поряд». Тобто, з одного боку, він є організатором навчально-виховного процесу, дослідником і спостерігачем, а з іншого – відіграє роль старшого друга в особистісному та професійному становленні особистості вихованця. При цьому, слідом за автором, можемо стверджувати, що успішна реалізація наставницької діяльності педагога-наставника безпосередньо залежить від оптимального виявлення особистісного смислу діяльності і поведінки вихованця для побудови синергетичної конфігурації подальшої виховувальної взаємодії [45, с. 4].

Підсумовуючи, доходимо висновку, що засобами педагогічного наставництва відбувається перехід суб'єктів освітнього простору від хаотичного (невизначеного) до упорядкованого (визначеного) особистісного і професійного зростання.

Зважаючи на те, що підготовка майбутніх учителів до педагогічного наставництва передбачає передання студентам культурного й духовного досвіду, важливим підходом у цьому процесі вважаємо культурологічний.

2.4. Педагогічне наставництво у площині культурологічного підходу

Культурологічний підхід до дослідження проблем педагогічної освіти – це сукупність теоретико-методологічних положень й організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов щодо засвоєння та трансляції педагогічних цінностей і технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності [148, с. 6].

Культурологічний підхід до дослідження педагогічних проблем, зауважує І. Ісаєв, здійснюється в контексті загально філософського розуміння культури, що розглядається на рівні буденної і теоретичної свідомості. У

буденній свідомості культура представлена неоднозначно: з одного боку, вона розуміється як дещо нормативне, задане як взірець, на який повинні рівнятися представники конкретного суспільства чи професійної групи; з іншого – ототожнюється з освіченістю, інтелігентністю людини; з третього – пов'язується з характеристикою місця й способу життя людини [148, с. 7].

Поняття «культура» визначається дослідниками по-різному: як спосіб самоздійснення людини (І. Кант); духовний і матеріальний прогрес у всіх галузях, що супроводжується моральним розвитком людини й людства (А. Швейцер); сфера вищих людських дій, духовних, художніх і наукових форм прояву людини (К. Ламберг-Карловські і Дж. Саблов); те, що виростає власним зусиллям всередині людини, а не привласнюється ззовні (Х. Ортега-і-Гассет); наука людського взаєморозуміння: суспільно визнаний культурний пантеон, антологія зразків, які обростають коментарями із загального культурного фонду, кожний вибирає собі те, що найближче для його духовного складу [536, с. 73].

У педагогічній енциклопедії культура визначається як складне, міждисциплінарне, загальнометодологічне поняттям, зміст якого характеризує «... історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, відображений у типах і формах організації життя й діяльності людей, у їхніх взаємовідносинах, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях» [420, с. 486].

Культура – це універсальний спосіб діяльності людини з освоєння світу та виявлення своєї внутрішньої сутності, результатом цієї діяльності є сукупність створених і накопичених культурних багатств як особливої форми культурної реальності, що служить однією з головних основ усієї людської діяльності і людського буття [431, с. 89].

О. Уваркіна виокремлює основні складові поняття «культура»: гуманність, людинотворення, що полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей, притаманних кожній людині. Продуктом культури є сама людина, яка одночасно є творцем культури; головне джерело культури – діяльність

людини. Культура містить способи та результати діяльності людини [479, с 9].

В аспекті дослідження на підставі культурологічного підходу вбачається доцільним розглянути сутність професійної культури педагога-наставника.

Оскільки категорія «професійна культура», на думку В. Кравцова, характеризує особистість учителя з погляду певної сукупності особистісних якостей та характеристик із позицій цілісності професійного розвитку, розгляд цілісного процесу професійного становлення особистості вчителя із культурологічних позицій, з урахуванням надбань суміжних наук соціально-гуманітарного профілю, безумовно сприятиме подоланню актуальних проблем сучасної професійної освіти педагогічних працівників, а саме – оптимізації формування наукового світогляду та фахової компетентності вчителя в умовах глобалізації наукового й освітнього життя та інформаційної кризи, ефективного розвитку професійно значущих видів особистісної культури (комунікативної, розумової праці, моральної, методологічної тощо). Крім того, продовжує вчений, вдосконалення якості професійної культури вчителів призведе до інтенсифікації виховних впливів професійного субкультурного середовища, що є необхідною передумовою ефективності функціонування цілісного освітньо-виховного простору [198, с. 43].

На думку зарубіжних учених (Л. Бейєр, К. Борич, Р. Брунер, Дж. А. Пагано, Л. Тробрідж, В. Файнберг, В. Цифройнд та ін.), найпоширенішими компонентами професійної культури вчителя є такі: вміння ставити цілі та планувати свою роботу, знання особливостей дітей, віра в учня, висока культура спілкування, прагнення до саморозвитку і самовдосконалення та ін. У цілому погоджуючись із поданим визначенням, наголосимо на тому, що стосовно педагога як наставника є важливим ще й налаштовувати і майбутніх учителів, які будуть здійснювати наставницьку діяльність з учнями, на постійне самовдосконалення й саморозвиток, надати їм у цьому необхідну допомогу.

Відтак, діяльність викладача-наставника у вищій школі у площині культурологічного підходу передбачає єдність змісту, форм, засобів і методів освіти, спрямованих на стимулювання духовного розвитку майбутніх спеціалістів. Основними завданнями цього процесу є формування базової професійної культури, формування високих культурних потреб та інтересу до вдосконалення культури спілкування, визначення свого місця в діалозі культур, а також розвиток культурного самопізнання (за О. Картавих [163]).

У професійній культурі вчителя виявляється спосіб самореалізації, самоствердження та саморозвитку фахівця; фіксування професійно значущих способів і нормативів професійної діяльності, побудова на цій підставі власної системи дій; вироблення особистих критеріїв і норм професійної діяльності; вихід за межі нормативної діяльності; незалежність мислення, здатність авторського проектування й особисто значущого способу здійснення педагогічного процесу.

Феномен професійної культури В. Чайка розглядає як інтегральну якість особистості педагога, умову та передумову ефективної педагогічної діяльності, узагальнений показник професійної компетентності вчителя і мету професійного самовдосконалення. Основним змістом професійної культури вчителя, продовжує автор, є його здатність до безперервної самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, перетворювальної діяльності, свідомого підкорення діяльності ціннісним соціокультурним пріоритетам, ефективного самоуправління і творчої самореалізації [519, с. 7].

Зазначимо, що дослідник розглядає лише аспекти професійного й особистісного розвитку вчителя, не акцентуючи увагу на його наставницькій діяльності. З огляду на це, спробуємо визначити сутність професійної культури педагога як наставника. Вважаємо, що особливість професійної культури педагога-наставника полягає не тільки в особистісному та професійному самовдосконаленні, а насамперед у тому, щоб надати необхідну підтримку і допомогу майбутнім учителям у їхньому професійному становленні та особистісному розвитку; визначити цінності,

якими вони будуть керуватися в подальшій життєдіяльності.

На нашу думку, професійна культура є багатофакторним явищем, що містить кілька складових. В аспекті дослідження у структурі професійної культури педагога-наставника виокремимо такі види культур, як: педагогічна, інформаційна, емоційна, конфліктологічна, комунікативна, організаційна, рефлексивна (див. рис. 2.3).

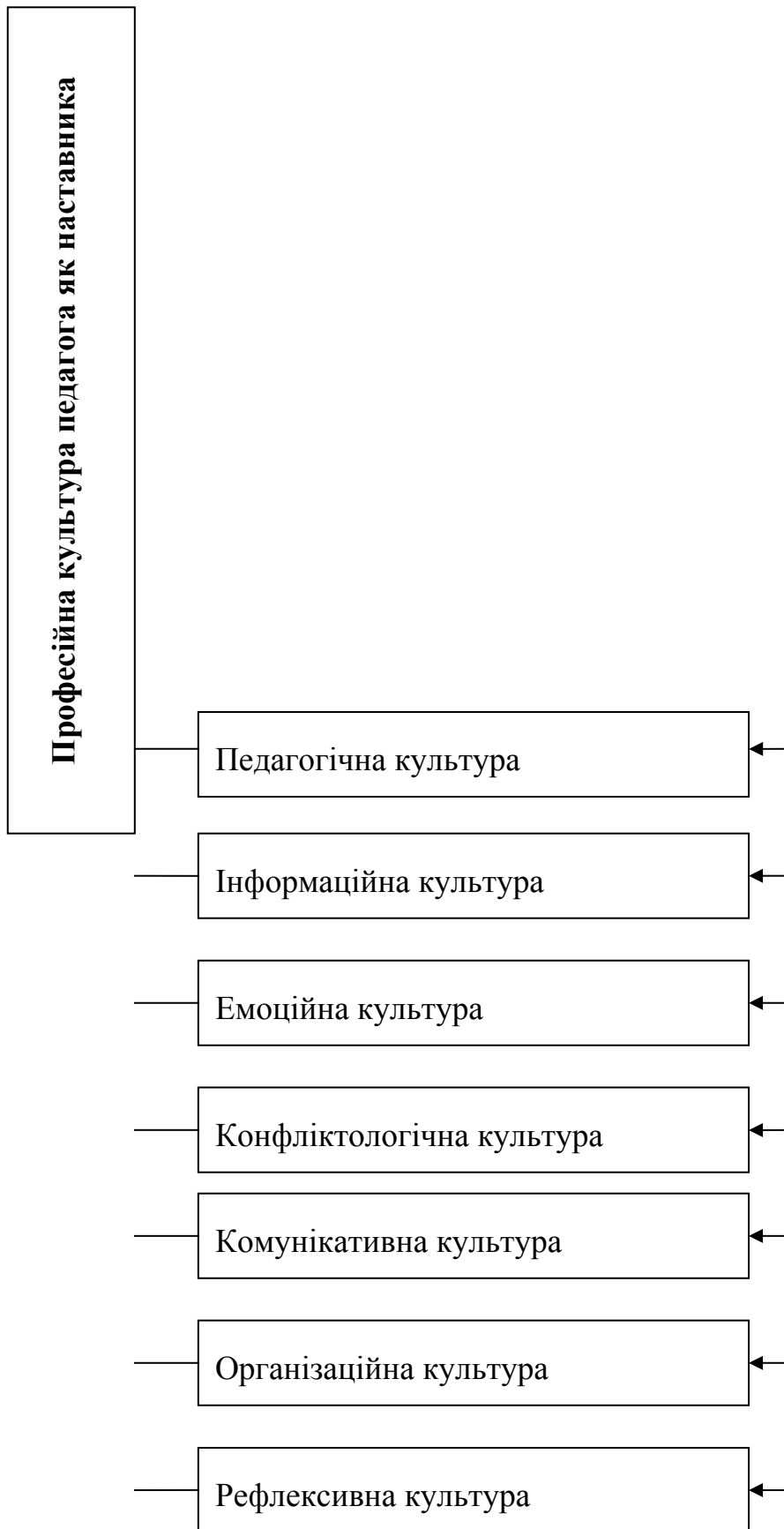


Рис. 2.3. Складові професійної культури педагога як наставника

Розглянемо зазначені види культур в аспекті дослідження.

Педагогічна культура. Дослідження проблеми формування педагогічної культури вчителя не є новим у педагогічній науці. Так, різним її аспектам було присвячено наукові праці А. Барабанщикова, Є. Бондаревської, М. Віленського, І. Колмогорової, В. Краєвського, Є. Макаряна, А. Мудрика, І. Пальшкової, В. Сластьоніна, Є. Шиянова та ін. Зауважимо, що вченими по-різному розглядається визначення педагогічної культури. На думку Є. Захарченка, педагогічна культура – це «частка загальнолюдської культури, що інтегрує історико-культурний педагогічний досвід і регулює сферу педагогічної взаємодії» [130, с. 38]. Зважаючи на це, автор підкреслює, що професійна підготовка майбутнього вчителя повинна забезпечувати освоєння досягнень педагогічної культури різних епох, цивілізацій, а також національної культурно-педагогічної традиції.

Педагогічну культуру О. Янкович розподіляє на педагогічну культуру діяльності та на педагогічну культуру особистості. Педагогічна культура діяльності характеризує не лише роботу вчителя, але і його систему цінностей, серед яких необхідно назвати формування громадянської й особистої позиції, вивчення і відтворення кращих зразків людської діяльності та культурно-історичних цінностей. Педагогічну культуру особистості складає сукупність таких особистісних характеристик, як гуманістична спрямованість особистості педагога, творче педагогічне мислення, здатність до інноваційної діяльності тощо [549, с. 11].

Поняття «педагогічна культура», як інтегральна якість особистості педагога, що проектує його загальну культуру у сферу професії, може бути сформульоване як такий спосіб її свідомої організації, в якому забезпечується повнота оволодіння ним знаннями, вміннями, цінностями й інструментарієм для організації продуктивної професійної діяльності, а також самовиховання, самоосвіти і саморозвитку [536, с. 73–74].

З погляду освітніх установ, педагогічна культура досліджується як сутнісна характеристика середовища, укладу життя, особливостей

педагогічної системи, як процес її руху до нового якісного стану (Г. Звездунова, Є. Захарченко). В індивідуально-особистісному плані її тлумачать як прояв сутнісних властивостей особистості, професійної діяльності і спілкування вчителя (А. Барабанщиков, Т. Білоусова, Н. Воробйов, Т. Іванова, О. Соболева) [536].

Як бачимо, педагогічна культура вчителя визначається як в особистісному, так і у професійному плані. Щодо педагогічної культури педагога як наставника, то її сформованість передбачає не лише володіння педагогом-наставником необхідними професійними знаннями, вміннями та навичками, а й спроможність і бажання передавати їх своїм вихованцям, формувати в них ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності, сприяти розвитку особистісних якостей.

Інформаційна культура. Проблема формування інформаційної культури була предметом досліджень М. Жалдака, Л. Петухової, Н. Морзе, Е. Семенюка та ін.

На думку Е. Семенюка та В. Мельник, інформаційна культура – це відповідна компонента людської культури загалом та специфічний її аспект, що прямо і безпосередньо пов'язана саме з інформаційним аспектом життя людей у всій його повноті. Вона визначає рівень усіх здійснюваних у суспільстві інформаційних процесів та наявних суто інформаційних відносин і характеризує всю сукупність доступних суб'єкту діяльності засобів оптимізації інформаційних процесів (а такі засоби можуть бути найрізноманітнішими: логічними та психоемоційними, практичними і теоретичними, технічними, організаційними, технологічними, евристичними тощо) [439, с. 129].

Інформаційна культура – це осмислення сучасної картини світу, широке використання інформаційних потоків та їх аналіз, реалізація прямих і зворотних зв'язків з метою їх адаптації, пристосування до довкілля, грамотне володіння мовами спілкування з комп'ютером, розуміння його можливостей, місця і ролі людини в інтелектуальному середовищі [145, с. 5].

Є. Данильчук зазначає, що інформаційна культура особистості – складна системна якість особистості, яка є впорядкованою сукупністю гуманістичних ідей, ціннісно-сміслових орієнтацій, власних позицій та якостей особистості і виявляється в реалізації універсальних способів пізнання, взаємодії, взаємовідносин, діяльності в інформаційному середовищі та визначає цілісну готовність людини до освоєння нового стилю життя на інформаційній основі [98, с. 67].

Нам імпонує твердження дослідників (С. Каракозов, І. Овчиннікова та ін.), які аналізують суть інформаційної культури з погляду культурологічного підходу, тобто розглядають її як компонент загальної культури особистості, а процес її формування – як входження в контекст культури інформаційного суспільства [299].

Отже, в умовах сьогодення, що характеризується бурхливим потоком різноманітної інформації, володіння інформаційною культурою є необхідним у професійній діяльності педагога-наставника, який повинен не лише сам добре орієнтуватися в інформації, обсяг якої постійно зростає, а й допомогти набути таких умінь своїм вихованцям.

Емоційна культура – усвідомленість емоцій і почуттів як цінності особистості, що забезпечує кращий розвиток психологічних та загальнолюдських якостей, розуміння свого «Я», краще засвоєння особистісних умінь та навичок, і як результат, розвиток особистості на якісно новому рівні. В. Рибалка розуміє емоційну культуру особистості вчителя як складову загальної професійної психологічної культури особистості працівника. Вона базується на свідомому засвоєнні і реалізації спеціальних психологічних знань, умінь, навичок, здібностей до психологічної діяльності як найвищих цінностей у ситуаціях, що потребують актуалізації глибинних особистісних ресурсів фахівця [413, с. 121].

Основотвірними чинниками в системі емоційної культури педагога, на думку О. Чебикіна, є, по-перше, емоційна регуляція, що передбачає адекватне емоційне реагування на рівні експресивності, динаміки, емоційної

виразності комунікацій; по-друге, емоційно-гуманістична спрямованість особистості, що виявляється в емпатії; по-третє, емоційно-антиципуючі здібності особистості; по-четверте, емоційно-пізнавальна активність. Розвиваючи їх, особистість може досягнути значного результату у своєму психофізіологічному розвитку, а разом і в загальнопсихологічному аспектах розвитку. Педагог, наділений умінням не лише прекрасно знати матеріал та вміти його донести до слухача, але й розуміти себе та діяти «не проти своєї волі», зазвичай, здатний на більше, ніж той, що зациклюється на зовнішньому чи внутрішньому своєму житті або діяльності [520, с. 147].

Емоційна культура, яка відбиває загальнокультурну спрямованість особистості та сприяє формуванню естетичного ставлення до мистецтва, є одним із найважливіших компонентів світогляду. Зважаючи на те, що професійна діяльність педагога-наставника ґрунтується на взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу і передбачає прояв (або стримування) своїх емоцій у процесі спілкування зі студентами, то йому необхідно формувати в себе емоційну культуру. Крім того, важливим завданням у педагогічному наставництві, на нашу думку, є спрямування діяльності педагога-наставника на досягнення певного рівня емоційної вихованості студентів, показниками якої є багата емотивність, оволодіння власною емоційною поведінкою, здібністю розуміти почуття інших людей і нести відповідальність за власні почуття. Емоційна культура педагога-наставника тісно пов'язана з конфліктологічною культурою.

Конфліктологічна культура. Проблему формування конфліктологічної культури майбутніх учителів досліджували А. Ганєв, Є. Дурманенко, О. Іонова, Н. Самсонова, Т. Черняєва та ін., які визначають її як науково-педагогічну категорію, що є сплавом, єдністю антиконфліктогенних якостей на психічному, особистісному та соціальному рівні. Поняття «конфліктологічна культура» (за Н. Самсоною) походить від двох дефініцій «конфлікт» та «культура». Конфлікт – це найбільш гострий спосіб вирішення значущих суперечностей, що виникають у процесі взаємодії,

полягають у протидії суб'єктів конфлікту, переважно супроводжуючись негативними емоціями. Відтак, конфліктологічна культура особистості виявляється в ефективній діяльності із запобігання та розв'язання конфліктів [431, с. 132].

Культура поведінки особистості в конфліктних ситуаціях або конфліктологічна культура – це якість особистості, що виявляється в умінні вирішувати проблеми та долати суперечності конструктивними способами. Конструктивним (продуктивним) можна назвати такий вихід людини з конфлікту, для якого характерне таке: вирішення проблеми з урахуванням потреб обох сторін; свідома, адекватна ситуації поведінка; збереження та покращення взаємовідносин між учасниками конфлікту [190, с. 16].

На нашу думку, конфліктологічна культура є невід'ємною складовою професійної культури майбутнього вчителя як наставника, оскільки від його вміння запобігати виникненню конфліктів з учнями, їхніми батьками, колегами, адміністрацією навчального закладу залежить успішність перебігу навчально-виховного процесу, створення позитивної психологічної атмосфери для його учасників тощо. Зауважимо також, що крім викладання певного навчального предмета, майбутній учитель виконуватиме роль класного керівника як наставника учнівського колективу, а тому вміння запобігати конфліктам чи вміло їх розв'язувати сприятиме згуртуванню колективу, налагодженню в ньому товариських стосунків, соціалізації особистості тощо.

Комунікативна культура. Аналіз філософської, культурологічної, психологічної та педагогічної наукової літератури свідчить про те, що досліджувана проблема розглядається вченими з різних аспектів, а саме: філософсько-методологічного підходу до проблеми комунікативної культури як важливого компонента загальної культури особистості (В. Андрущенко, О. Арнольдов, М. Михальченко, Л. Коган та ін.); визначення рівня комунікативності вчителів (П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.).

Аналіз сучасних тенденцій розвитку комунікативної культури суспільства і наявних у ньому суперечностей призводить до розуміння необхідності створення диференційованої технології формування комунікативної культури педагога з урахуванням соціально-економічних, національно-етнічних і гендерних особливостей, умов та способу життя. О. Балашова зазначає, що формування комунікативної культури педагогів передбачає як роботу із самовиховання, так і створення відповідного педагогічного середовища [22].

Формування комунікативної культури майбутнього вчителя набуває особливого значення та конкретної спрямованості у зв'язку з активізацією людського чинника, у боротьбі за розвиток творчих потенцій особистості, розширення сфери впливу прекрасного. Комунікативну культуру О. Яковліва розуміє як пошук кращих форм підготовки вміння правильно сприймати, відчувати, розуміти, засвоювати, уявляти, передбачати, оцінювати й творити. Формування комунікативної культури зумовлене швидко зростаючим обсягом соціально-культурної інформації, яку необхідно передавати і засвоювати на заняттях у вищій школі [548, с. 8].

Ми поділяємо визначення І. Ширшової, яка розглядає комунікативну культуру як певний рівень освіченості і вихованості педагога, що полягає в оволодінні системою спеціальних знань, певним досвідом поведінки в різноманітних педагогічних ситуаціях, складними комунікативними навичками, вміннями і прийомами ефективного педагогічного спілкування; а також дотримання педагогічного такту, задоволеності спілкуванням і відносинами з довколишніми; гнучким коригуванням цілей, методів та способів взаємодії відповідно до мінливих обставин. Отже, комунікативна культура передбачає оволодіння педагогом-наставником необхідних для його професійної діяльності особистісними якостями, здійснення педагогічної діяльності на високому професійному рівні, творчий пошук вирішення педагогічних задач [536, с. 74], а також формування комунікативної культури у своїх вихованців.

У найбільш загальному вигляді комунікативна культура педагога може бути визначена як інтегративне утворення, що характеризує його як представника певної культури. В цьому сенсі комунікативна культура педагога-наставника розглядається як результат його інкультурації і показник «культурної адаптивності» (засвоєння ним культурних символів, норм, цінностей, моделей поведінки, прийнятих у соціумі). Це має вияв:

- у психологічній готовності педагога-наставника до взаємодії в межах єдиного культурного середовища;
- мірі розуміння ним змістового наповнення й комунікативної ролі певної системи знаків та символів як на раціональному, так і на емоційно-чуттєвому рівнях;
- «психологічному комфорті» (відчутті освоєності культурного простору, прогнозованості реакцій і дій з боку інших людей);
- можливості самореалізації особистості в межах певної культури (співвіднесеності особистих і соціальних культурних цінностей, реалізації творчих здібностей) [84, с. 13]

З огляду на зазначене, важливим завданням у підготовці майбутніх педагогів-наставників постає визначення можливих напрямів вдосконалення процесу педагогічного спілкування, його корекції, що пов'язане з виокремленням загальної психологічної структури професійної комунікації, основних компонентів комунікативного потенціалу учасників педагогічної взаємодії.

Організаційна культура. Організаційна культура – це система суспільно прогресивних формальних і неформальних правил та норм діяльності, обрядів і традицій, індивідуальних та групових інтересів, особливостей поведінки персоналу певної організаційної структури, стилю керівництва, показників задоволеності працівників умовами праці, рівня взаємного співробітництва і сумісності працівників між собою та з організацією, перспектив розвитку. На організаційну культуру людини впливають звички і схильності, потреби й інтереси, політичні погляди, професійні інтереси,

моральні цінності, темперамент [388].

Як зазначають учені (Б. Ананьев, Н. Бордовська, В. Давидов, В. Краевский, М. Поташнік, А. Реан, В. Симонов та ін.), організаційна культура вчителя декларує наявність у нього здатності і приймати, і чинити опір впливам зовнішнього світу. Кінцевою метою розвитку організаційної культури вчителя є його адаптація до швидко змінюваного освітнього середовища, набуття мобільності, гнучкості, конкурентоспроможності. Організаційна культура вчителя – потужний стратегічний механізм, що дозволяє орієнтувати керівників і вчителів школи.

Організаційна культура в розумінні провідних учених у цій галузі визначається як стійке зібрання цінностей, символів, ритуалів і історій, за допомогою яких можна управляти людьми на їхніх робочих місцях (теорія Діла й Кеннеді). Відповідно до теорії Піттерса й Уотермена організаційна культура – це система поділюваних цінностей, які виявляються через різні культурні артефакти: історії, міфи і т. ін. [270, с. 92].

Оскільки педагог як наставник виконує певні управлінські функції у своїй діяльності, організаційна культура виступає необхідною складовою його професійної культури. Додамо, що педагог-наставник має завдання підготувати своїх вихованців до життєдіяльності в умовах певного освітнього закладу, дотримуючись правил і вимог, що панують у цьому закладі, а також привласнення ними тих цінностей, якими керуються у своїй діяльності члени його колективу.

Рефлексивна культура. У визначенні дослідників (Г. Бізяєва, Т. Бондаренко, К. Вазіна, І. Гуткіна, Т. Давидова, Г. Дегтяр, В. Єлісеєв, Г. Єрмакова, М. Карнелович, В. Кривошеєва, А. Фурман та ін.) рефлексивна культура постає як системотвірний чинник та інтегральна особистісна якість, що визначає розвиток способів і стратегій професійного зростання й особистісної зрілості педагога, усвідомлення й подолання стереотипів професійного досвіду та діяльності. Рефлексивна культура пов'язана з усвідомленням і регуляцією особистістю способів здійснення діяльності, а

рівень її розвитку виявляється у глибині переосмислення власного досвіду та характеризується особистим внеском в організацію професійно-особистісного зростання [357, с. 6].

У педагогічному аспекті розвиток і становлення рефлексивної культури студентів є важливою складовою цілісного освітнього процесу і слугує визначальним чинником досягнення суб'єктом ефективних результатів діяльності, самопізнання і професійного самовдосконалення. К. Павелків визначає рефлексивну культуру як сутнісну особистісну характеристику в галузі професійно-педагогічної діяльності, що поєднує особистісний і професійний розвиток учителя [357, с. 7]. Рефлексивна культура майбутнього вчителя розглядається нею як інтегральне, динамічне, багаторівневе особистісне утворення, структура якого обіймає особистісний, пізнавальний та діяльнісно-креативний компоненти, що реалізуються через оцінку й узагальнення найістотніших ознак педагогічного процесу та забезпечують усвідомлення і переосмислення змісту педагогічної діяльності, розв'язання проблемних ситуацій у ході виконання професійних завдань, професійне та особистісне самовдосконалення [357, с. 7].

Відтак, культурологічний підхід у процесі підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва передбачає передання студентам культурного й духовного досвіду, що сприятиме формуванню в здатності до власного саморозвитку й усвідомленню необхідності надання допомоги і підтримки в культурному та духовному самовизначенні, самовдосконаленні своїх вихованців.

Висновки з другого розділу

У розділі розглянуто методологічні підходи до організації навчально-виховного процесу у вищій школі з метою підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

Під методологією педагогічного наставництва розуміємо систему методологічних підходів, принципів теоретичної й практичної діяльності

педагога-наставника, що передбачає вивчення сутності зазначеного феномена, його логічного апарату, виявлення закономірностей, створення знань, сукупність засобів, методів, способів, прийомів діяльності педагога-наставника. Методологічними підходами в підготовці майбутніх учителів до педагогічного наставництва виокремлено діяльнісно-особистісний, полісуб'єктний, синергетичний і культурологічний.

Діяльнісно-особистісний підхід передбачає пізнання, прояв і розвиток особистістю своїх можливостей, досягнення поставлених цілей у вирішенні значущих для неї проблем, що дозволяє їй максимально повно реалізувати свій творчий потенціал, допомагає студентам зрозуміти сутність педагогічної діяльності, закономірності цього процесу, визначити зв'язок між теоретичною та практичною професійною підготовкою майбутнього педагога як наставника й передбачає необхідність формування у студентів активної позиції, коли майбутні вчителі виступають активними суб'єктами пізнавальної і творчої діяльності, спрямованої на засвоєння навчального матеріалу та набуття вмінь використовувати їх у різноманітних ситуаціях, а також на розвиток особистісних якостей, необхідних у наставницькій діяльності.

Полісуб'єктний підхід дає можливість переосмислити феномен взаємовідносин між суб'єктами виховання в системі професійного виховання, виявити нові аспекти проблеми. Відбувається накопичення досвіду, що передбачає засвоєння духовних цінностей, знань, умінь у колективі однокурсників. Викладач у такому разі виконує роль наставника, що створює психолого-педагогічні умови для виникнення позитивних особистісних контактів, взаємодії, розвитку комунікативних здібностей та особистісних властивостей, необхідних для професійного становлення майбутнього фахівця. Використання полісуб'єктного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва можна розглядати як настанову на прогнозування поведінки суб'єктів навчально-виховного процесу в ситуаціях спілкування, спільної діяльності, на

взаєморозуміння і обмін особистісними сенсами з іншими людьми, на та надання взаємної підтримки.

Синергетичний підхід сприяє набуттю студентами знань, умінь і навичок самоорганізації, саморозвитку, а також дозволяє розглядати особистість як систему, що самоорганізовується, успішна реалізація наставницької діяльності педагога-наставника безпосередньо залежить від оптимального виявлення особистісного смислу діяльності і поведінки вихованця для побудови синергетичної конфігурації подальшої виховувальної взаємодії.

Культурологічний підхід передбачає єдність змісту, форм, засобів і методів освіти, спрямованих на стимулювання культурного й духовного розвитку майбутніх спеціалістів. Основними завданнями цього процесу є формування базової професійної культури, виховання здатності до сприйняття творів мистецтва, формування високих культурних і духовних потреб та інтересу до вдосконалення культури спілкування, визначення свого місця в діалозі культур, а також розвиток культурного самопізнання. способ самореалізації, самоствердження і саморозвитку майбутнього фахівця; фіксування професійно значущих способів і нормативів професійної діяльності, побудова на цій підставі власної системи дій; вироблення особистих критеріїв і норм професійної діяльності; вихід за межі нормативної діяльності; незалежність мислення, здатність авторського проектування й особисто значущого способу здійснення педагогічного процесу.

Відтак, в основу експериментального дослідження проблеми педагогічного наставництва покладено діяльнісно-особистісний, полісуб'єктний, синергетичний та культурологічний підходи.

Основні положення другого розділу висвітлено в публікаціях автора: [267, 307, 314, 315, 317, 318, 319, 328, 341, 345, 349, 561].

РОЗДІЛ 3

СТРУКТУРА І ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО НАСТАВНИЦТВА

3.1. Функціональні вектори реалізації педагогічного наставництва

Насамперед визначимо сутність поняття «функція». Слово «функція» (з лат. *functio* – виконання, звершення) означає обов'язок, призначення [452, с. 556]; роль, що виконується суб'єктом або об'єктом у певній сфері діяльності [524], зовнішній прояв властивостей якогось об'єкта в певній системі відносин; сукупність звичайних або специфічних дій окремих осіб чи органів, зумовлених їх природою або необхідністю виживання; наявність в окремої особи або групи осіб специфічних обов'язків, які вони повинні виконувати у процесі здійснення службової діяльності [452, с. 557].

У філософському аспекті функція розуміється як відношення двох груп об'єктів, у якому зміні одного з них відповідає зміна іншого. Функція може розглядатися з погляду наслідків (сприятливих, несприятливих), що зумовлені змінами одного параметра в інших параметрах об'єкта (функціональність) або з погляду взаємозв'язку окремих частин у межах деякого цілого (функціонування) [494, с. 697].

У педагогіці вживається поняття «функції педагогічної діяльності». Педагогічна діяльність учителя реалізується в певних ситуаціях через виконання різноманітних дій, підпорядкованих певним цілям і спрямованих на вирішення тих чи тих педагогічних завдань, що усвідомлено (цілеспрямовано) або стихійно, інтуїтивно створюються вчителем. Певна сукупність таких різнорідних дій призводить до реалізації тієї чи тієї психолого-педагогічної функції, представляючи структурну організацію педагогічної діяльності.

Для набуття і вдосконалення професіоналізму і вироблення педагогічної майстерності вчителю необхідно детально уявляти собі

структуру і пов'язану з нею систему функцій педагогічної діяльності [263, с. 289]. Науковцями (Н. Кузьміна, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.) зазначається, що в педагогічному процесі реалізуються такі взаємопов'язані функції (види діяльності) вчителя, як-от: діагностична, прогностична, конструктивно-проективна, організаторська, інформаційна, комунікативна, творча, рефлексивна [203].

Цілком погоджуючись із визначеними функціями вчителя, зауважимо, що функції педагога-наставника мають певні особливості. Функції створюють функціональні вектори реалізації педагогічного наставництва, що визначають напрям діяльності і величину зусиль, яких потрібно докладати для її виконання.

У педагогічному наставництві виокремлюємо такі функціональні вектори, як-от:

- вектор взаємодії (комунікативно-організаторська, медіативна, розвивальна функції),
- вектор корекції (підтримувальна, діагностувально-коригувальна, аналітична функції),
- вектор самореалізації (науково-дослідна, методична, професійно-ідентифікативна функції) (див. Рис. 3.1).

Розглянемо зазначені функції більш детально.

Важливим у педагогічному наставництві вважаємо **вектор взаємодії**, що містить комунікативно-організаторську, медіативну та розвивальну функції. Розкриємо їх сутність.

Комунікативно-організаторська функція. Педагогічна діяльність немислима без спілкування, завдяки якому педагог-наставник координує свої дії з вихованцями, батьками, колегами, здійснює навчально-виховну роботу. Комунікативна (від лат. – роблю спільним, спілкуюсь) складова забезпечує сенс, стратегію і тактику його співробітництва з вихованцями і у встановленні, продовженні і припиненні необхідних професійних контактів, обміні інформацією тощо.

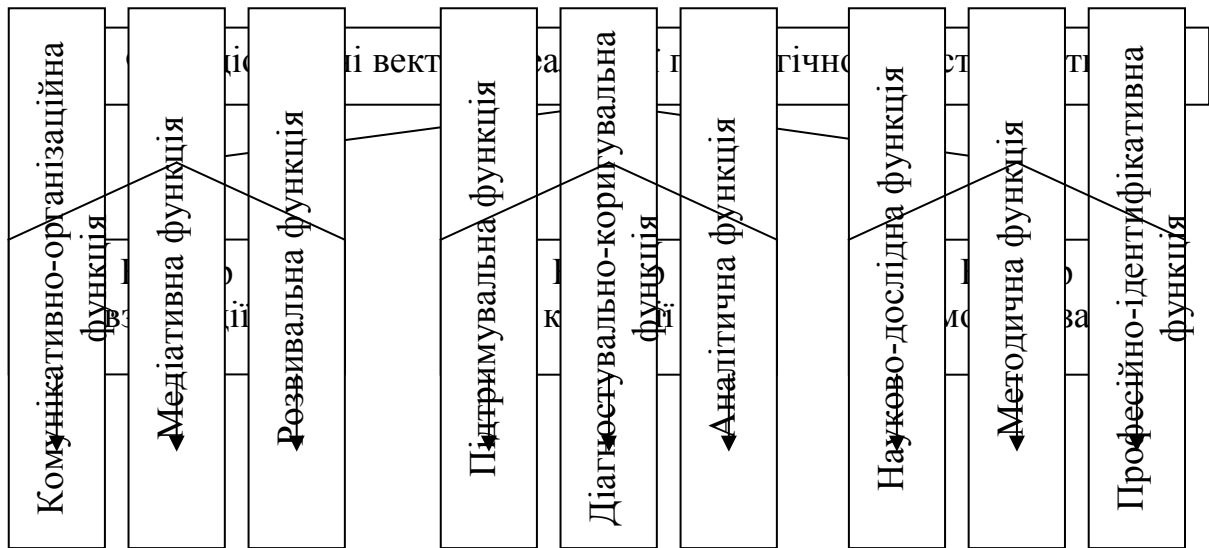


Рис. 3.1. Функціональні вектори реалізації педагогічного наставництва

Зазначена складова комунікативно-організаторської функції насамперед пов'язана із впливом педагога-наставника, який здійснює на вихованців його особиста привабливість, моральна культура, вміння встановлювати і підтримувати з ними доброзичливі відносини та спонукати їх своїм прикладом до активної участі в різноманітних видах діяльності й передбачає прояв любові до дітей, доброзичливе ставлення, теплоту і турботу про них, що в сукупності характеризує стиль гуманних взаємовідносин; установлення педагогічно доцільних взаємовідносин зі всіма іншими учасниками педагогічного процесу [263, с. 172].

Комунікативна складова спрямовується на створення мікроклімату в студентській групі, що позначається на підвищенні статусу окремих членів колективу і забезпечує позитивні зміни в міжособистісних взаєминах. В

основі управління виховною роботою, зазначає І. Соколова, лежить взаємодія наставника з окремими студентами чи групою в цілому [459, с. 78].

У діяльності педагога-наставника вона передбачає сприяння розвитку самоврядування, залучення кожного вихованця до громадського життя колективу, активізацію творчого потенціалу й підвищення можливості самореалізації кожного вихованця; розвиток ініціативи, навчання методів рефлексивного самоаналізу, самооцінки своїх учинків, поведінки тощо [6, с. 118].

Комунікативна складова педагогічного наставництва тісно пов'язана з організаторською, оскільки передбачає залучення вихованців у заплановану виховну роботу і стимулювання їхньої активності.

Виконуючи організаторську діяльність, педагог-наставник залучає колектив вихованців до різних видів діяльності: пізнавальної, що збагачує їхнє уявлення про довколишню дійсність; суспільно корисної, спрямованої на загальну користь і благо; ціннісно-орієнтаційної, яка розкриває учням духовні та матеріальні соціально значущі цінності й орієнтує на них їхню поведінку; художньо-творчої, що дає вихованцям можливість реалізувати індивідуальні творчі задатки та здібності; вільного спілкування, організації дозвілля, що взаємозбагачує їх [415, с. 39].

Організаторська складова також передбачає надання допомоги органам самоврядування, творчим групам, радам справ в організації культурно-освітньої роботи, залучення їх до тих видів діяльності, які відповідають інтересам, потребам та соціальним запитам вихованців і мають характер творчо-розвивальних [459, с. 77].

Відтак, комунікативно-організаторська функція полягає у сприянні процесам самоорганізації, самоуправління, самовдосконалення особистості вихованця, створенні умов для виявлення здібностей кожного, взаємній відповідальності, взаємовиручці і взаємодопомозі [546, с. 163].

Медіативна функція. У будь-якому освітньому закладі навчаються учні/студенти, які належать до різних шарів населення, національностей,

стилів виховання тощо. Для будь-якого вихованця важливим є статус серед ровесників, спілкування, взаємовідносини з протилежною статтю, здатність впливати на інших, належність до певної групи в колективі, випробування різноманітних соціальних ролей. Все це створює потенційно конфліктне середовище, в якому вони перебувають тривалий час [540]. Втручання вчителя в конфлікт, що виник між його учасниками, доволі часто не призводить до його конструктивного вирішення, а подекуди й погіршує конфлікт. У межах дослідження медіацію розглядаємо як створення педагогом-наставником таких умов для сторін конфлікту та їхнього діалогу, в яких вони можуть самі прийти до примирення.

Медіативна функція передбачає створення безпечного середовища, сприятливого для розвитку особистості з активною життєвою позицією, яка вміє приймати рішення і відповідати за свої вчинки; виховання культури конструктивної поведінки в конфлікті, що ґрунтується на медіативному світогляді, в основі якого лежить визнання цінності людського життя, унікальності кожної окремої особистості, повага до права кожного на задоволення власних потреб і захист своїх інтересів (але не в ущерб чужим інтересам); підвищення «якості життя» всіх суб'єктів освітнього процесу, забезпечуючи позитивне спілкування, відкритість, доброзичливість; профілактику агресивних, насильницьких й асоціальних проявів із-поміж вихованців; створення умов для зниження кількості міжкультурних, міжетнічних конфліктів тощо [540].

Виконуючи зазначену функцію, педагог-наставник намагається допомогти сторонам виробити спільне розуміння конфлікту і діяти в напрямі врегулювання спору; організувати спілкування сторін, що надасть їм можливість по-новому поглянути на те, що відбувається, допомогти учасникам конфлікту пережити деяку «трансформацію» і прийти до взаєморозуміння, що, у свою чергу, сприяє визнанню ними потреб один одного і більш чуткому ставленню до них.

Медіаторство, на думку Н.В. Гришиної [91, с. 104], має два позитивні

аспекти впливу на процес урегулювання конфлікту. По-перше, присутність на переговорах третьої сторони сама собою має позитивний ефект, оскільки знижує міру деструктивності у взаємодії сторін насамперед за рахунок посилення конвенціональності. По-друге, медіаторство, спрямоване на організацію ефективної комунікації, діалогу між сторонами конфлікту, робить їх активними учасниками процесу розв'язання конфлікту. За умови правильної організації їхньої взаємодії, спрямованої на прийняття взаємоприйнятних рішень, вона веде до зниження конфронтації та поліпшення співробітництва, а, отже, і до пом'якшення їхнього протистояння та відновлення стосунків.

На користі медіації для учнів/студентів наголошує С. Шуренкова, зазначаючи, що в такий спосіб вони вчать: конструктивно спілкуватися з ровесниками і дорослими; переконувати словами а не силою; самоорганізації, стають більш відповідальними й культурними; нормально виходити з конфлікту, сварки, образи, щоб конфлікти не переростали у правопорушення і т. ін. [540].

Розвивальна функція. Виконання наставником розвивальної функції означає сприяння поступовому та послідовному соціально-психологічному, професійному розвитку особистості. У довідковій та науковій літературі сутність поняття «розвиток» розглядається, як: процес закономірної зміни, переходу з одного стану в інший, більш досконалий; перехід від старого якісного стану до нового, від простого до складного, від нижчого до вищого [301, с. 643], закономірні якісні зміни матеріальних та ідеальних об'єктів, що характеризуються як незворотні і спрямовані [493, с. 492], дія за значенням розвивати і розвиватися; процес, у результаті якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого; ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості [456, с. 631], зміну, рух [152, с. 120], просування від простого до складнішого та ефективного [124, с. 42], рух уперед, формування нових рис, становлення нових структурних характеристик об'єкта, його еволюцію, поліпшення,

удосконалювання, прогрес, а також зростання і розширення [76, с. 11]. Отже, в контексті дослідження під розвитком будемо розуміти процес якісних змін, удосконалення якостей особистості вихованця, що стосуються духовної, психічної, соціальної та фізичної сфер її життєдіяльності під впливом педагога-наставника.

На ролі вчителя в розвитку дитини наголошував ще китайський мудрець Конфуцій (близько 551-479 до н.е.), стверджуючи, що: «Коли шляхетний муж навчає і виховує, він веде, але не тягне за собою, спонукає, але не примушує, вказує шлях, але дає учню змогу йти самому. Оскільки він веде, а не тягне, він перебуває у згоді з учнем. Оскільки він спонукає, а не примушує, навчання дається учню легко. Оскільки він лише відкриває шлях, він надає учню можливість розмірковувати» [191, с. 121].

Уперше наукову мету розвивальної функції навчання визначив Я. Коменський, акцентуючи на тому, що вона насамперед полягає в розкритті здатності розуміти речі та формувати особистість освіченої людини, яка була б з мудрим розумом, володіла приємним мовленням, здатної до праці, морально вихованої. Задля цього у процесі навчання та виховання слід розвивати зовнішні та внутрішні почуття дитини, дар пізнавальних здібностей, мовлення [15, с. 212].

Роль розвивальної функції, зауважує С. Баранов, полягає в активізації процесу пізнання, оволодінні логікою мислення, судження, умовиводів, формуванні інтересу до навчання і пізнання довколишнього світу, позитивних мотивів навчання, розвитку здібностей [27, с. 185].

Розвивальна функція забезпечує формування пізнавальних здібностей, засвоєння прийомів розумової діяльності, набуття життєвого досвіду, здатність передбачувати результати власних роздумів і виявляється в розвитку мислення учнів/студентів, формуванні їхньої емоційно-почуттєвої сфери, навчальних інтересів, мотивів і здібностей.

На думку А. Кузьмінського, розвивальна функція зумовлена необхідністю забезпечення оптимальних умов для інтелектуального розвитку

особистості шляхом включення її в активну розумову діяльність [217, с. 278].

При цьому, реалізація зазначеної функції передбачає й саморозвиток самого педагога-наставника, оскільки вимагає від нього ставлення до наставницької діяльності як до творчого процесу. На нашу думку, педагог, який постійно сам не розвивається, не займається самоосвітою, не зможе виконувати наставницьку діяльність, оскільки не зможе надати належної підтримки своїм вихованцям.

Іншим вектором у педагогічному наставництві вважаємо функціональний **вектор корекції**, до якого віднесено підтримувальну, діагностувально-коригувальну, аналітичну функції.

Підтримувальна функція насамперед полягає в педагогічній підтримці учня/студента у процесі соціалізації й адаптації до норм, що існують у суспільстві та в певному навчальному закладі, що дає їм можливість пристосуватися до чинних форм поведінки, виробити власні ціннісні орієнтації, ідентифікувати себе в суспільстві.

Виконуючи цю функцію педагог-наставник допомагає входженню вихованця в ритм життя в конкретному навчальному закладі, що викликає необхідність пристосування свідомості, психіки та анатомічно-фізіологічної сфери особистості до умов навчання. Вихованець повинен перебудувати ритм свого життя, змінити навички та звички щоденної поведінки, підпорядкуватися умовам навчально-пізнавальної діяльності (за В. Ягуповим [546, с. 179]).

Наставник у межах підтримувальної функції, наголошує Л. Маценко, допомагає вихованцю в особистісному розвитку, засвоєнні та прийнятті суспільних норм, цінностей, дотриманні засад духовного повноцінного буття. Він бере на себе місію старшого колеги в оволодінні вихованцем позитивними соціальними ролями. Водночас сам наставник виступає суб'єктом соціалізації, оскільки переймає та переосмислює соціальний досвід, носієм якого є учнівська молодь [258, с. 201]. Отже, підтримувальна

функція педагогічного наставництва є насамперед педагогічною підтримкою особистості вихованця.

Зазначимо, що основні концептуальні положення педагогічної підтримки були розроблені О. Газманом [73, с. 38], який визначив її суть як превентивної і оперативної допомоги дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних із фізичним та психічним здоров'ям, успішним просуванням у навчанні, ефективною діловою та міжособистісною комунікацією, життєвим самовизначенням – моральним, громадянським, професійним, сімейним, індивідуально-творчим вибором.

Педагогічна підтримка, на думку автора, передбачає спільне з вихованцем визначення його інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання перепон (проблем), які заважають йому зберігати людську гідність, досягати позитивних результатів у навчанні, праці, спілкуванні, способі життя [73, с. 38].

Отже, зазначена функція ґрунтується на міжособистісній взаємодії педагога-наставника й вихованця у спільному пошуку конкретних способів допомоги, яких потребує підопічний у ситуації, що виникає, розгляду різноманітних можливих варіантів способів її вирішення й знаходження оптимальних шляхів її розв'язання.

Предметом педагогічної підтримки, за О. Газманом [73, с. 78], є процес спільного з вихованцем визначення його власних інтересів, мети, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), які заважають йому в її індивідуальному й соціальному розвитку. Джерелом перешкод, зазначає науковець, виступає яка-небудь недостатність у самому суб'єкті (Я-перешкода), в соціальному середовищі, в матеріальних умовах. За рівнем складності подолання перешкод, ним виокремлено такі, як-от: перешкода – відсутність орієнтування, перешкода – трудність, перешкода – проблема. Досліджуючи їх сутність, О. Газман цілком справедливо відзначає, що Я-перешкоди виникають тоді, коли виникають певні труднощі в реалізації планів вихованця, або проблема в діяльності, стосунках, мотивації,

самоорганізації, самореабілітації. Джерелом соціальних перешкод є соціальне середовище, тобто працівники навчального закладу, учні/студенти, друзі, сім'я, соціум з його цінностями та традиціями. Матеріальні перешкоди лежать у сфері освітнього процесу: недостатність підручників, посібників, приміщень, обладнання, або пов'язані з матеріальним станом сім'ї.

Ми поділяємо твердження автора в тому, що роль педагога-наставника в першому випадку полягає в допомозі вихованцям побачити свою проблему, знайти й усвідомити її причину, способи її вирішення; чи навчити дитину «жити з нею», перемістити її на менш значущий рівень, створивши умови для актуалізації інших потреб [73, с. 79].

Підтримувальна функція наставника може бути спрямована як на індивідуальну підтримку вихованця, що передбачає діагностику індивідуального розвитку, вихованості, визначення особистісних проблем вихованця, відстеження процесу його індивідуального розвитку, так і на підтримку всіх вихованців, створюючи психологічно сприятливий клімат доброзичливості, взаєморозуміння та співробітництва [188].

Виконання цієї функції наставником, на нашу думку, створюватиме можливість для самореалізації його вихованців, самовираження у творчій діяльності, розвитку їхніх індивідуальних здібностей, формування їхнього світогляду й виховання моральних якостей.

Діагностувально-коригувальна функція. Важливим завданням педагога-наставника є сприяння саморозвитку, самоствердження особистості кожного вихованця, що зумовлює необхідність здійснення педагогічної діагностики, покликаної забезпечити різнобічне вимірювання стану педагогічного процесу, з'ясування причин утруднень і недоліків його перебігу та результатів. Діагностувальна функція педагогічної діяльності пов'язана з вивченням учнів і встановленням рівня їхнього розвитку, вихованості. Не можна здійснювати навчально-виховну роботу, не знаючи особливостей психічного розвитку кожного школяра, рівня його розумової і моральної вихованості, умов сімейного життя та виховання тощо. Для цього

вчителю необхідно бути спостережливим, володіти методами вивчення і визначення рівня вихованості учнів, знати коло їхніх інтересів, схильностей, характер їхньої діяльності поза школи і т. ін. [263, с. 151], тобто володіти методами педагогічної діагностики.

Поняття «педагогічна діагностика» вперше запропоноване К. Інгенкампом, який основною підставою для виокремлення сутності нового терміна з-поміж інших понять виокремив такі завдання діагностики, як-от: оптимізувати процес індивідуального навчання, в інтересах суспільства забезпечити правильне визначення результатів навчання і, керуючись виробленими критеріями, звести до мінімуму помилки при переведенні учнів із однієї навчальної групи в іншу, при направленні їх на різноманітні курси та виборі спеціалізації навчання [144, с. 8].

Зазначимо, що науковцями по-різному трактується поняття «педагогічна діагностика», а саме, як:

- система технологій, засобів, процедур, методик та методів висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків [382, с. 10];
- отримання інформації про стан і розвиток процесу навчання, виявлення умов, досягнень та недоліків цього процесу, визначення шляхів підвищення його ефективності та вдосконалення підготовки фахівців відповідно до поставленої мети [515, с. 129];
- різновид пізнання, який підпорядковується загальним методологічним вимогам гносеології; оцінка і вимірювання внутрішнього стану досліджуваного об'єкта за визначеними ознаками і критеріями; особливий вид професійної діяльності, що має свою специфічну структуру; особливістю педагогічного діагностування є дослідження об'єкта з позицій не лише пізнання, але й його перетворення, удосконалення [97, с. 124];
- розпізнання та врахування індивідуальних і групових особливостей

учасників освітнього процесу та його умов, змісту і результативності [448, с. 60];

- процес і способи визначення ступеня розвитку особистісних якостей, утруднень у навчанні, розвитку, спілкуванні, освоєнні професії та ефективності функціонування і розвитку психологічних систем, технологій, методик, педагогічних проєктів [126, с. 162] тощо.

Деякі дослідники (О. Дубасенюк, О. Вознюк) наголошують на тому, що педагогічна діагностика – це педагогічна діяльність, спрямована на вивчення і пізнання стану об'єктів (суб'єктів) виховання з метою співробітництва з ними і управління процесом виховання і зазначають, що в сучасній школі мають використовувати діагностику не селективну, а стимулювальну, супровідну, яка є підґрунтям для прийняття і реалізації педагогічно доцільних рішень. При цьому педагогічна діагностика спрямована на детальну категоризацію окремої ситуації, випадку і є необхідною для прийняття конкретного рішення [111, с. 76].

Сутність педагогічної діагностики, на їхню думку, визначає її предмет яким є: особистість школяра (суб'єкт виховання); критерії його вихованості; умови виховання (можливості та специфіка функцій школи, сім'ї, класного колективу, самого учня); засоби, методи, форми взаємовпливу вихователів і вихованців (діяльність суб'єктів виховання) [111, с 76].

Цілком погоджуємось із науковцями в тому, що діагностувальна функція ґрунтується на матеріалістичному розумінні зв'язків людини з довколишнім середовищем і комплексному аналізі її інтегративних якостей та діяльності. З огляду на це, до основних об'єктів та змісту педагогічної діагностики педагога-наставника можна включити: рівень вихованості та рівень сформованості інтегративних рис особистості (моральний, розумовий, естетичний та інший розвиток); поведінка і діяльність вихованців; виховний вплив у макро- і мікросередовищі; можливості та особливості сімейного та навчального колективів, їх педагогічна характеристика; зміст, ефективність та продуктивність педагогічної діяльності; контроль за впливом на

учнів/студентів різних діагностичних методів [111, с. 77].

Зважаючи на те, що основним видом діяльності в будь-якому навчальному закладі виступає навчальна, педагог-наставник повинен уміти виявляти рівень знань, умінь, навичок, способів діяльності учнів, аналізувати умови протікання навчального процесу й визначати їх вплив на рівень навченості учнів/студентів, а також коригувати навчальний процес з метою подолання помилок та труднощів у навчанні. З огляду на це, доцільним у педагогічному наставництві є виконання саме діагностувально-коригувальної функції, оскільки педагог-наставник повинен постійно відстежувати, діагностувати хід навчально-виховного процесу, оцінювати проміжні результати, вносити корективи у свої дії і дії вихованців. Тобто на підставі діагностики рівня знань, умінь і навичок, труднощів, недоліків, причин неспішності він повинен визначити конкретні заходи, що сприятимуть усуненню виявлених прогалин у знаннях учнів або скорегувати їхню поведінку відповідно до встановлених норм у суспільстві та навчальному закладі.

Аналітична функція педагогічного наставництва пов'язана з необхідністю аналізувати результати навчально-виховного процесу, виявляти в ньому позитивні аспекти і недоліки, порівнювати досягнуті результати з поставленими цілями та завданнями, оцінювати ці результати, вносити необхідні корективи в педагогічний процес, вести пошуки шляхів його вдосконалення, ширше використовувати педагогічний досвід [504]. Це зумовлене тим, що не знаючи реального стану справ, неможна попереджувати негативні тенденції, оперативно управляти навчально-виховним процесом, своєчасно надавати допомогу, впливати на організацію і кінцеві результати в роботі.

Успішне виконання аналітичної функції у процесі управління дозволяє своєчасно виявляти суперечності, що виникають, правильно їх оцінювати, знаходити відповіді, ставити об'єктивно необхідні цілі і завдання, вибирати найбільш доцільні шляхи та засоби їх вирішення [434], і передбачає

планування й організацію виховної роботи в навчальній групі на підставі урахування педагогом-наставником міжособистісних стосунків у колективі, мотивів навчальної та пізнавальної діяльності учнів/студентів, рівня їх інтелектуального розвитку, індивідуальних особливостей, соціально-побутових умов життя, стану здоров'я, результатів навчання тощо [59].

Аналітична функція передбачає також самоаналіз (рефлексію) педагогом-наставником власної діяльності, осмислення професійних успіхів і невдач, самооцінку доцільності обраної стратегії і засобів корекції педагогічного процесу. Самоаналіз, слідом за А. Марковою, розглядаємо як зверненість свідомості педагога-наставника на самого себе, взяття до уваги уявлень вихованця про свою діяльність [251, с. 19].

Реалізація аналітичної функції в педагогічному наставництві сприяє саморозвитку педагога-наставника, набуттю особистісних і професійних цінностей та сенсів, що відображають індивідуальний досвід вивчення змісту професійної сфери і систему способів самоаналізу, самопрогнозування, самоконтролю, самооцінки та свободи вибору засобів досягнення результатів. Вона передбачає обмін рефлексивним досвідом педагога-наставника і вихованця, прийняття протилежних поглядів у суперечливих ситуаціях, пошук джерела нового знання, необхідного для вирішення ситуації тощо [35, с. 78].

Наступним функціональним вектором педагогічного наставництва виокремлено **вектор самореалізації**, що містить науково-дослідницьку, методичну, професійно-ідентифікативну функції.

Науково-дослідницька функція. Сутність науково-дослідницької функції педагогічного наставництва полягає у творчому застосуванні наявних педагогічних і методичних ідей у конкретних умовах навчання й виховання, осмисленні і творчому розвитку того нового, що виходить за межі відомої теорії, певною мірою збагачуючи її. На необхідності постійного саморозвитку і самовдосконалення педагога наголошував К. Ушинський [485, с. 263], який відзначав, що вчитель тільки в тій мірі виховує й навчає, в

якій він сам вихований і освічений, і тільки до того часу він може виховувати та навчати, поки сам працює над своїм виховання і освітою.

З огляду на це, педагог-наставник повинен бути насамперед творчою особистістю, постійно займатися самоосвітою, мати власну педагогічну позицію, здійснювати дослідницьку діяльність, вміти прогнозувати як власну діяльність, так і діяльність своїх вихованців і т. ін.

Виконуючи науково-дослідницьку функцію, педагог-наставник сприяє формуванню у вихованців наукових понять, засвоєнню методичних прийомів і характеристик наукового стилю мислення, умінь самостійної навчально-пізнавальної діяльності; формуванню діалектичного світогляду, позитивного ставлення до основ наукового пізнання, створенню умов для інтелектуального розвитку і самовдосконалення; розвитку пізнавальної активності, індивідуальних творчих задатків, логічного мислення тощо.

На нашу думку, зазначена функція зорієнтована на набуття вихованцями не лише теоретичних і практичних знань, а й на творчу самореалізацію особистості вихованця, розвиток його інтелектуальних і фізичних можливостей, вольових якостей і творчих умінь у процесі вирішення дослідницьких завдань під час участі в наукових експериментах і дослідженнях.

Якщо в науці, зауважує Л. Голованева [82], головною метою є вироблення нових знань, то в освіті мета дослідницької діяльності полягає в набутті вихованцями навичок дослідження як універсального способу засвоєння і перетворення дійсності, розвитку дослідницького типу мислення, активізації особистісної позиції учня в освітньому процесі на підставі набуття суб'єктивно нових знань (тобто самостійно отримуваних знань, що є новими й особистісно значущими для конкретного вихованця).

Отже, в ході реалізації науково-дослідницької функції педагог-наставник сприяє більш глибокому і міцному засвоєнню знань вихованцями, вироблює вміння й навички самостійної роботи, формує вміння застосовувати теоретичні знання в ході вирішення конкретних практичних

завдань, розвиває особистісні якості вихованців.

Методична функція є важливою функцією педагога-наставника, оскільки передбачає створення та використання банку методичного забезпечення навчально-освітнього процесу, що включає використання різних типів навчання, інноваційних технологій; забезпечення внутрішньо- та міжпредметних зв'язків тощо. В межах виконання цієї функції педагог-наставник повинен постійно вивчати й творчо використовувати нормативні, програмно-методичні документи, узагальнювати досвід успішної педагогічної діяльності, сприяти його поширенню, вдосконалювати й активізувати роботу з вихованцями.

Важливим у виконанні методичної функції є зворотний зв'язок, який інформує педагога про наявність відхилень у знаннях учнів, ступінь відповідності застосовуваної ним стратегії і тактики навчання реальним потребам, що дає можливість своєчасно оцінити методичну ситуацію, внести необхідні корективи в добір прийомів і методів навчання; у напрямі до вихованця, дає йому інформацію про успішність його навчальної діяльності, можливість здійснювати самооцінку досягнень і планувати подальшу навчальну діяльність [261,с. 201].

Зазначимо, що методична функція педагога зорієнтована як на загальноновизнані норми – освітні нормативи, чинні програми, підручники, посібники, стереотипи поведінки, так і на творчість, що зумовлює такий компонент, як постійний пошук нових способів реалізації навчально-розвивальних і виховних завдань.

Цілком справедливим вважаємо визначення сутності методичної роботи Н. Корогод [195, с. 43]. Уважаємо, що аспекти дослідження можемо віднести його до методичної функції педагогічного наставництва й погоджуємось із автором, що вона передбачає вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду (використання нетрадиційних форм, інтерактивних методів, інтенсивних технологій навчання тощо); впровадження у власну практику викладання інноваційних технологій

(використання у навчальному процесі інформаційних методик, модульного та дистанційного навчання та ін.); авторську розробку методичних матеріалів, позитивну оцінку результативності їх впровадження через використання педагогічних експериментів; розповсюдження методичних розробок у навчальних закладах.

Тобто методична функція забезпечує постійну самоосвіту педагога-наставника, підвищення рівня його методичної підготовленості з метою координації навчально-виховної роботи, опанування найбільш раціональних методів і прийомів навчання й виховання учнів, обмін і передання накопиченого педагогічного досвіду, підвищення теоретичного та практичного рівня в певній галузі знань (дисципліні, яку він викладає), надання адресної групової чи індивідуальної допомоги учням/студентам, активну участь у семінарах, конференціях і т. ін.

Реалізуючи методичну функцію, педагог-наставник залучає учнів до різноманітних видів навчання, що сприяють розвитку їхньої суспільної активності й допомагає кожному вихованцю виявити свої здібності в навчальній діяльності.

Професійно-ідентифікативна функція відповідно до особливостей загальноосвітнього навчального закладу може розглядатися в якості профорієнтаційної функції в діяльності класного керівника як педагога-наставника, що передбачає: вивчення професійних намірів учня (узяти, що збирається робити учень після закінчення школи); виявлення ролі батьків у становленні професійного його вибору (хто з батьків займається вихованням, чи є єдині вимоги, погляди на професійне майбутнє дитини, чи впливають батьки на професійний вибір учня, чи враховує він думку батьків і т. ін.); вивчення пізнавальних інтересів (виявлення можливостей учня в навчанні, чи присутній інтерес до навчання, з яких предметів встигає, чи є інтереси, пов'язані з вибором професії: читання спеціальної літератури, відвідування факультативів і т. ін.); вивчення схильностей (які схильності виявляються в навчальній діяльності, в гуртковій роботі, у вільний час, чи є схильності,

пов'язані з вибором професії), вивчення здібностей (які здібності виявляються в навчальній діяльності, чи є професійні здібності, необхідні для успішного опанування професії, що обирається, тощо), виявлення позитивних якостей особистості учня, що будуть сприяти здійсненню його професійних намірів, а також негативних якостей, що ускладнюють їх здійснення і т. ін. [352].

З огляду на це, метою сприяння формуванню стійких професійних намірів, класний керівник як педагог-наставник повинен регулярно інформувати учнів про професію, яку він хоче обрати, сприяти оволодінню учнем найпростішими навичками в обраній професії шляхом залучення до відповідних гуртків, складати спільно з учнем індивідуальну освітню траєкторію, що передбачає набуття необхідних для обраної професії знань й оволодіння практичними вміннями та навичками, спрямовувати учнів на самопізнання (саморегуляція, самоконтроль, самоаналіз) [153].

Для виконання вищезазначених функцій студенти повинні оволодіти певними знаннями і вміннями, що є важливими для здійснення педагогічного наставництва в майбутній професійній діяльності. З огляду на це, виникає необхідність визначення компонентної структури підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

3.2. Структура підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва

В останні десятиліття багато уваги приділяється професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів, створено загальнотеоретичний фундамент для розробки науково-педагогічних засад підготовки вчителя. Зокрема це праці, що розкривають філософію та методологію освіти (В. Афанасьєв, І. Зязюн, В. Краєвський, Б. Лихачев, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.); формування особистості вчителя (О. Абдулліна, І. Богданова, А. Богуш, М. Гриньова, Н. Гузій, М. Євтух, А. Линенко,

Е. Карпова, Н. Кічук, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Мудрик, О. Семенов, В. Сластьонін, Є. Шиянов, Р. Хмельюк та ін.).

Зауважимо, що питання підготовки майбутніх учителів постійно перебувають у полі зору дослідників, які дещо по-різному трактують це поняття. Так, одні з них (О. Абдулліна, Г. Кловак, О. Комар, О. Пехота, О. Савченко, В. Сластьонін, Л. Хомич та ін.) розглядають підготовку як процес опанування майбутнім учителем професії в педагогічному виші, інші (О. Митник, О. Мороз, Л. Хоружа та ін.) – як результат навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Ми поділяємо твердження вчених (І. Богданова, І. Зязюн, Н. Кічук, Н. Кузьміна, З. Курлянд та ін.), які наголошують на тому, що професійна підготовка майбутніх учителів – це цілісний процес засвоєння й закріплення загальнопедагогічних та спеціальних знань, умінь і навичок.

На цілісності підготовки майбутніх учителів наголошує і Л. Хомич, яка стверджує, що вона повинна органічно поєднувати навчально-пізнавальну, науково-дослідну та навчально-практичну діяльність майбутніх учителів і відбуватися за логікою формування первинних уявлень про педагогічну професію, професійно-педагогічну діяльність, вимоги щодо особистості вчителя в контексті педагогічної культури; технологічних знань про особистість учня, особливості організації цілісного навчально-виховного процесу в школі; психолого-педагогічних знань і вмінь щодо взаємодії з учнями, дотримання суб'єкт-суб'єктних відносин; професійного саморозвитку й самовдосконалення на засадах практичного досвіду професійно-педагогічної діяльності [509, с. 179].

Аналогічної думки дотримується О. Кучерявий, який також вважає, що сучасна система професійної підготовки майбутніх педагогів є цілісною педагогічною системою, метою якої є підготовка професіоналів і яка виконує суспільне замовлення з підготовки компетентних фахівців та враховує потреби студентів щодо їхнього особистісного і професійного становлення [227, с. 168].

Дещо інший погляд на підготовку фахівця має В. Берека, розглядаючи її як певну сукупність взаємозв'язаних засобів, методів і прийомів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями; забезпечує виконання ціннісно-змістових, нормативних, технологічних і процесуально-результативних функцій педагогічної діяльності; сприяє досягненню поставлених цілей розвитку людини [36, с. 4].

Відтак, підготовка майбутніх учителів повинна бути спрямованою не тільки на їхнє професійне становлення, але й сприяти здобуттю знань, умінь та навичок, необхідних для здійснення педагогічного наставництва в подальшій професійно-педагогічній діяльності.

На підставі вищезазначеного, в аспекті дослідження підготовку майбутніх учителів до педагогічного наставництва будемо розуміти як цілісний педагогічний процес, результатом якого виступає їхня підготовленість до здійснення зазначеної діяльності.

Підготовленість майбутніх учителів до педагогічного наставництва розглядаємо як складне полікомпонентне професійно-орієнтоване утворення, що характеризується наявністю сукупності спеціальних знань та операційно-технологічних умінь, розвиненістю професійно значущих особистісних якостей і сформованою стійкою потребою в реалізації педагогічного наставництва за визначеними функціональними векторами (взаємодії, корекції, самореалізації).

У структурі підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва виокремлено особистісний, змістовий, діяльнісно-творчий, оцінно-прогностичний компоненти (див. рис. 3.2).

Розглянемо більш детально виокремлені компоненти у структурі підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва та їх складники.

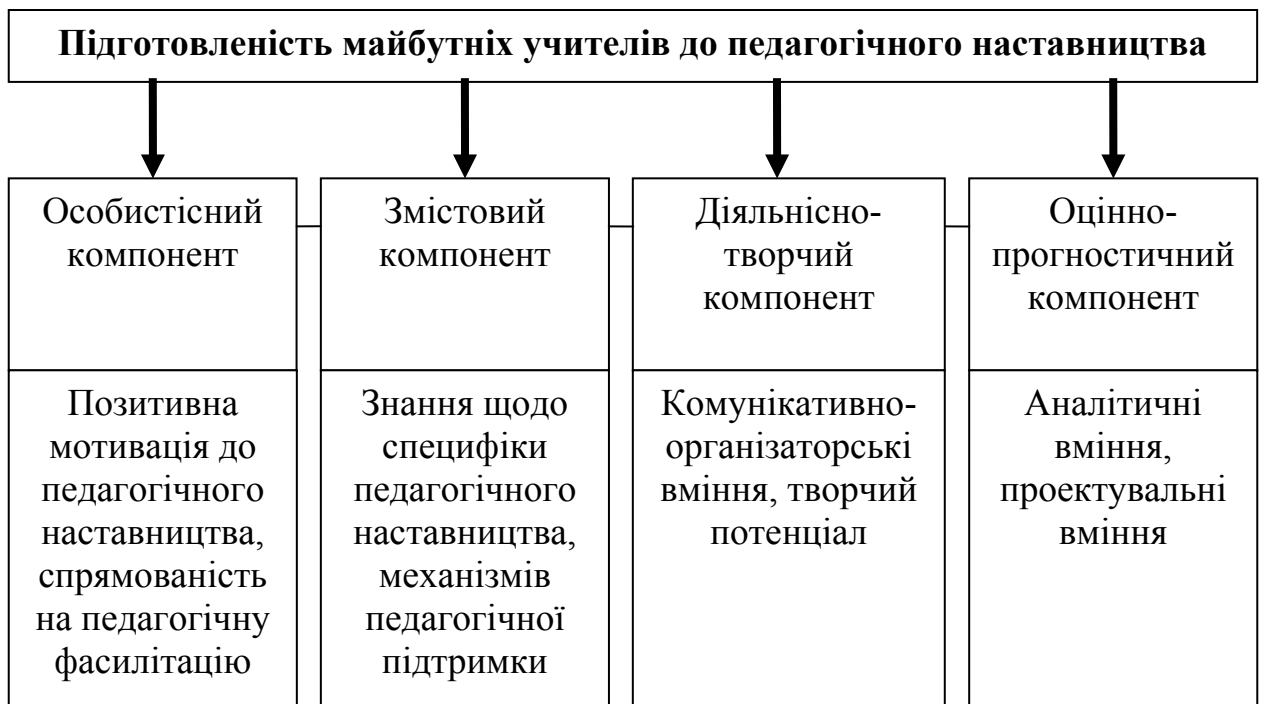


Рис. 3.2. Структура підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва

Особистісний компонент. Першим складником особистісного компонента обрано позитивну мотивацію до педагогічного наставництва, оскільки всім видам діяльності притаманні мотивація до діяльності, знання про діяльність та практичне виконання цієї діяльності. В основі мотиваційного компонента лежить позитивне ставлення до навчання, стійкий інтерес до освітнього процесу, потреба використовувати набуті знання, вміння й навички в майбутній професійній діяльності [212, с. 21].

В аспекті дослідження важливими є внутрішні мотиви, які безпосередньо пов'язані з наставницькою діяльністю, і розподіляються на процесуальні (інтерес до процесу діяльності), результативні (інтерес до результату діяльності) та мотиви саморозвитку (заради розвитку певних здібностей чи якостей). Розрізняють також усвідомлені та неусвідомлені мотиви. В останньому випадку людина сама не знає, заради чого вона виконує певну діяльність, або ж щиро помиляється щодо своїх спонук. Мотиви бувають такі, які просто розуміються, усвідомлюються людиною

(тобто вона знає, заради чого слід виконувати цю діяльність), та дієві (тобто такі, заради яких людина здійснює цю діяльність) [125].

Незаперечним є й стимулювання позитивної мотивації майбутніх учителів на досягнення успіхів у педагогічному наставництві, що сприятиме мобілізації творчих сил студентів, розвитку їхніх професійних здібностей та особистісних якостей. Вмотивованість на педагогічне наставництво, на нашу думку, детермінує прагнення студентів завоювати непорушну репутацію в довколишніх людей, набути авторитету як у студентській групі, так і в подальшому в учнівському та педагогічному колективах. На нашу думку, зазначене сприятиме виконанню розвивальної та професійно-ідентифікативної функцій реалізації педагогічного наставництва.

На важливості в мотиваційній структурі особистості мотиву досягнення успіху наголошує С. Фармачей, визначаючи його як прагнення досягти високих результатів і майстерності в діяльності; що виявляється у виборі складних завдань і прагненні виконати їх. При цьому успіх у будь-якій діяльності, на думку автора, залежить не тільки від здібностей, навичок, знань, а й від мотивації досягнення, адже людина з високим рівнем мотивації досягнення, намагаючись одержати високі результати, настирливо працює заради досягнення поставлених цілей [487, с. 72].

В аспекті дослідження мотивація досягнення успіху полягає у прагненні на належному рівні виконувати наставницьку діяльність, спрямовану на формування особистості вихованців, надавати їм необхідну допомогу в разі виникнення труднощів у різноманітних життєвих ситуаціях. Зазначене сприятиме реалізації діагностувально-коригувальної функції педагогічного наставництва. Відтак, зважаючи на те, що здійснення педагогічного наставництва неможливе без наявності стійкої позитивної мотивації, вона є важливим складником підготовленості майбутніх учителів до такої діяльності.

Іншим складником особистісного компонента є спрямованість на педагогічну фасилітацію. Фасилітація (від англ. facilitate – полегшувати,

допомагати, спрямовувати, підтримувати і т. ін.) роз'яснюється як підвищення ефективності діяльності індивіда за умови присутності іншого, який виступає лідером, керівником, прикладом, зразком тощо [462, с. 621].

Зауважимо, що дослідниками по-різному трактується поняття «педагогічна фасилітація»: створення такої взаємодії, коли актуалізується індивідуальний досвід учасників, відбувається взаємодія та взаємотрансляція індивідуальних контекстів розуміння навчальної інформації, виникає необхідність і можливість оперативного й індивідуально мотивованого застосування оновленого досвіду, тобто відбувається становлення суб'єктності як стильової характеристики навчальної діяльності [3, с. 40] (комунікативно-організаційна функція педагогічного наставництва); складне інтегративне утворення, розвиток якого під час оволодіння професійною діяльністю зумовлений індивідуально-типологічними і соціальними чинниками життєдіяльності вчителів [121, с. 91]; вид педагогічної взаємодії, яка забезпечує усвідомлений, інтенсивний і продуктивний розвиток, саморозвиток її учасників і яка ставить за головну мету діяльності створення сприятливих передумов для реалізації внутрішніх сил кожної особистості [500, с. 25] (розвивальна функція педагогічного наставництва); ключовий чинник професіоналізму педагога, що охоплює особистісні риси та характеристики (спрямованість, стосунки, мотиви, цінності тощо) та їх професійне втілення в діяльності і спілкуванні (індивідуальний стиль діяльності, комунікативна компетентність тощо) [532, с. 260] (комунікативно-організаційна та професійно-ідентифікативна функції педагогічного наставництва); допомога учням у розумінні себе, пошуку гармонії у стосунках з іншими (учнями, друзями, учителями, рідними); процес перетворення класу на спільноту, включаючи і самого вчителя; процес створення зворотних взаємозв'язків з учнями; організація груп вільного навчання з метою підвищення культури міжособистісного спілкування, актуалізації особистісних настанов (добррозичливості, безоцінного, сприйняття), які характерні для учасників фасилітуючого

навчання (О. Фісун [499, с. 67]) (медіативна функція педагогічного наставництва); сприяння в розвитку іншої людини, і має вияв у розвитку самого фасилітатора (М. Казанжи [158, с. 22]) (розвивальна функція педагогічного наставництва). Отже, наявність у майбутніх учителів спрямованості на педагогічну фасилітацію забезпечуватиме реалізацію ними комунікативно-організаційної, розвивальної, медіативної та підтримувальної функцій педагогічного наставництва в подальшій педагогічній діяльності в якості класного керівника як наставника.

Важливим в аспекті дослідження є твердження, що фасилітатором у навчанні для інших може стати лише особистість, котра є фасилітатором передусім для себе, оскільки процес власної самоосвіти і саморозвитку вчителя пов'язується з пошуком свого «Я», і тяжіє до внутрішнього досвіду [29, с. 385].

Здатність до педагогічної фасилітації, за Є. Врублевською, є іманентною якістю особистості вчителя як наставника, що розвивається та дозволяє здійснювати педагогічну взаємодію як таку, що надихає і спонукає вихованця на інтенсивну, свідому самозміну згідно з особистісно-пріоритетними сенсами життєдіяльності [71, с. 45].

У контексті дослідження важливим є твердженням В. Суміної, що фасилітація педагогічного спілкування вибудовує особистісний досвід суб'єктів навчального процесу, забезпечує розвиток особистісних функцій самотворення та самоорганізації. Дотримання педагогом та студентами пріоритетних фасилітуючих принципів створює атмосферу взаємної поваги та підтримки, що сприяє максимальній розкритості та самовираженню його суб'єктів [464; с. 5]. Зазначене сприятиме набуттю майбутніми вчителями необхідних умінь та розвитку особистісних якостей для реалізації підтримувальної та професійно-ідентифікативної функцій педагогічного наставництва.

Досліджуючи процес підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, З. Курлянд приділяє увагу необхідності формування у

майбутнього вчителя образу «гарного іншого». В основі цього, на думку вченої, повинні бути повага до особистості, усвідомлення її неповторності, гуманістичне і толерантне ставлення до дітей, оптимістичний погляд на можливості їхнього позитивного зростання [224, с. 31].

Зазначене є важливим для започаткованого дослідження, оскільки саме повага до особистості дитини, усвідомлення її неповторності, позитивне ставлення до учня і позитивний вплив на його особистісне зростання є характерною особливістю діяльності педагога-наставника. З огляду на зазначене, здатність майбутніх учителів як педагогів-наставників до педагогічної фасилітації передбачає допомогу вихованцям в усвідомленні себе як самоцінності, підтримку їхнього прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяє їхньому особистісному зростанню (розвивальна і підтримувальна функції педагогічного наставництва).

На нашу думку, спрямованість на педагогічну фасилітацію зумовлена індивідуальними особистісними якостями педагога-наставника як суб'єкта діяльності. За М. Казанжи, феномен «фасилітативність» є сукупністю емоційних, когнітивних, поведінкових та вольових утворень, що поєднуються в інтегральну властивість, яка виявляється у здатності допомагати іншій людині, забезпечуючи її розвиток. Учителі, яким притаманна спрямованість на педагогічну фасилітацію, мають високий рівень емпатії, для них характерна спрямованість до розуміння іншої людини, виражена соціальна інтуїція, легкість входження в соціальні контакти, яскрава експресивність, високий загальний рівень комунікативної креативності. Їм властиві також домінантність, сумлінність, безтурботність, сміливість, емоційна стабільність [158, с. 26].

У контексті педагогічного наставництва йдеться про вміння поставити себе на місце вихованця, поглянути на подію з його позиції, емоційно відгукнутись на його проблеми. Здатність до міжособистісного спілкування, ведення діалогу, переговорів; наявність педагогічного такту, що визначає стиль поведінки вчителя, акцентує Я. Сікора, спричиняє упевненість учнів у

доброзичливості вчителя, його чуйності, доброти, толерантності. Відчуття вчителем учня, усвідомлення своєї ролі в педагогічному процесі і мети своїх виховних дій зумовлює педагогічний такт, сутність якого полягає у творчому вмінні обирати в кожному конкретному випадку таку лінію поведінки, такий підхід (з допомогою слова, вчинків, погляду, тону, жестів, міміки тощо), які оберігають честь і гідність учнівського колективу, кожного учня, не принижуючи і не возвеличуючи його честі та гідності. Обов'язкова передумова педагогічного такту – знання індивідуальних особливостей психічного стану, настрою і переживань учнів, оскільки один і той самий засіб виховного впливу може дати різні результати, залежно щодо кого, коли, за яких умов і як його застосовують [446, с. 113–114] (медіативна й діагностувально-коригувальна функції педагогічного наставництва).

Учителеві необхідно також бути емоційно гнучким; ця властивість педагога проявляється у витримці, вмінні виявляти позитивні та стримувати негативні емоції, тобто вмінні емоційної саморегуляції.

Підсумовуючи, доходимо висновку, що спрямованість майбутніх учителів як наставників на педагогічну фасилітацію є необхідним складником особистісного компонента у структурі підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва, оскільки надасть йому можливість виконувати в подальшій діяльності комунікативно-організаційну, розвивальну, медіативну, професійно-ідентифікативну, підтримувальну, діагностувально-коригувальну функції педагогічного-наставництва.

Змістовий компонент. Доцільність у структурі підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва змістового компонента зумовлена необхідністю наявності у студентів певних знань щодо специфіки педагогічного наставництва і варіативності наставницької діяльності для того, що в подальшому стати педагогом-наставником. Якщо взяти до уваги, що основним завданням педагога-наставника є педагогічна підтримка своїх вихованців, то вочевидь майбутні вчителі повинні бути обізнаними з механізмами її здійснення.

У структурі навчальної діяльності майбутніх учителів, на думку Н. Мацкевич, важливу роль відіграє уявлення про майбутню професію, адже ефективність навчання студента у вищому навчальному закладі багато в чому залежить від його ставлення до майбутньої професії, розуміння ним кінцевої мети навчання. Обізнаність з особливостями професійної діяльності вчителя, а в контексті дослідження і наставницької діяльності, є основою професійного становлення майбутнього фахівця, його самоствердження та самовдосконалення [259, с. 83]. Зазначене лежить в основі реалізації професійно-ідентифікативної функції педагогічного наставництва.

Слідом за Л. Кацовою вважаємо, що студентів слід озброїти понятійним апаратом та системою знань, які є необхідними для виконання завдань педагогічного наставництва, при цьому забезпечити розвиток розумових якостей, операцій і процесів, видів і форм мислення відповідно до специфіки завдань і умов педагогічного наставництва, оскільки чим більш багате і розвинене професійне мислення, тим сильніший вплив його на професійний інтерес [164, с. 11], що сприятиме реалізації розвивальної, науково-дослідної і методичної функцій педагогічного наставництва.

Змістовий компонент у структурі підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва об'єднує сукупність знань студентів про суть та специфіку педагогічного наставництва, його варіативність. Цей компонент характеризують обсяг знань – глибина, ширина, системність, стиль мислення, сформованість умінь та навичок педагога як наставника.

Для успішної організації педагогічного наставництва майбутній педагог повинен знати: методологічні основи проблеми організації навчально-виховної роботи, цілі та завдання педагогічного наставництва, засоби саморозвитку, закономірності розвитку вихованців, засоби організації навчально-виховної роботи за індивідуальними траєкторіями розвитку особистості (науково-дослідна та методична функції педагогічного наставництва).

Зазначене передбачає оволодіння студентами системою спеціальних

фахових і психолого-педагогічних знань, які допоможуть їм здійснювати педагогічне наставництво в майбутній професійній діяльності. Відтак, змістовий компонент потребує від майбутнього педагога-наставника оволодіння теоретичними (наукові факти) і практичними (наукові методи дослідження, методики проведення експериментів, способи застосування наукових знань) знаннями; сформованих умінь орієнтуватись у джерелах, літературі, посиленого інтересу до науки, пізнавальних потреб, стимулювання самоосвіти і саморозвитку; передбачає наявність критичного, творчого мислення, умінь діяти у стандартних і нестандартних ситуаціях, відстоювати власну думку, розуміння необхідності розвитку інтересу, прагнення до пізнання тощо [526, с. 382].

Слідом за І. Нікітіною, вважаємо, що змістовий компонент у структурі підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва сприятиме активізації продуктивних пізнавальних процесів студентів (логічна пам'ять, самостійність мислення, творча уява тощо), підсиленню особистісного сенсу набутих знань, збереженню й розвитку позитивної «Я-концепції», що вимагає включення у зміст завдань опис раціональних способів їх виконання, спонукання до самостійних пошуків індивідуальних шляхів одержання результату [287, с. 278].

Отже, змістовий компонент пов'язаний із набуттям необхідних для здійснення педагогічного наставництва спеціальних знань щодо специфіки педагогічного наставництва і механізмів педагогічної підтримки, що сприятимуть в подальшому реалізовувати розвивальну, науково-дослідну і методичну функції педагогічного наставництва.

Наступним у структурі підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва обрано **діяльнісно-творчий компонент**, оскільки для здійснення педагогічного наставництва замало наявності лише знань, потрібне практичне оволодіння певними вміннями, які допоможуть студентам виконувати функції педагога-наставника.

Необхідним складником діяльнісно-творчого компонента є

комунікативно-організаційні вміння, зважаючи на те, що педагогічне наставництво ґрунтується на організації взаємодії суб'єктів педагогічного процесу. Комунікативні вміння – це індивідуально-психологічні особливості особистості, що забезпечують ефективність її спілкування і співіснування з іншими людьми. За Є. Рапацевичем, це такі вміння, як-от: ініціювати відкритість до контактів, відгук на ініціативу інших; виразно повідомляти словами і мімікою свою готовність спілкуватися; вміння обмінюватися інформацією, вислухати, не перебиваючи, іншого, налагоджувати спільну взаємодію; вміння дорожити взаєминами, відданість, надійність, поступливість [458].

Зауважимо, що успіх педагогічного наставництва залежить від того, чи вміє вчитель-наставник налагодити контакт з вихованцями, від системності його викладу, логіки, аргументації, вміння стимулювати учнів для подальшої діяльності (комунікативно-організаційна функція), заохочувати, керувати увагою (підтримувальна функція), передбачати конфлікти, розбіжності, знімати емоційне напруження в спілкуванні та усувати бар'єри, запобігати виникненню конфліктних ситуацій (медіативна функція). Водночас Л. Заболоцька підкреслює, що комунікативні вміння в поєднанні із знаннями, навичками, методичним мистецтвом, психолого-педагогічними якостями особистості створюють надійні підвалини для формування педагогічної майстерності [123].

Не можна не погодитися з А. Мудриком, який зазначає, що продуктивний рівень педагогічної комунікації вчителів пов'язаний з такими особистісними характеристиками, як відповідальність, великодушність, співробітництво, владність, лідерство. Такі вчителі характеризуються досить вираженою потребою відповідати соціальним нормам, схильністю ідеалізувати гармонійність міжособистісних взаємин, певною екзальтованістю у прояві своїх переконань та почуттів, емоційним «включенням» у події, що відбуваються «тут і тепер». Вони легко вживаються в різноманітні соціальні ролі, комунікативні, доброзичливі,

готові до самопожертви, гнучкі в міжособистісних стосунках, артистичні, схильні до проявів милосердя й добродійності. Їм притаманне прагнення справити позитивне враження на співрозмовників, бажання подобатися їм, відповідати їхнім очікуванням. Вони дуже чутливі до емоційного стану групи, залежні від нього. Комунікативні вміння тісно пов'язані з комунікативною культурою особистості, яку дослідник визначає як систему знань, норм, цінностей та зразків поведінки, прийнятих у суспільстві, й уміння органічно, природно та невимушено реалізовувати їх у діловому та емоційному спілкуванні [275, с. 68].

Отже, сформованість комунікативних умінь передбачає здатність педагога як наставника успішно функціонувати в системі міжособистісних відносин, бути зрозумілим і розуміти інших (вихованців, їхніх батьків, колег тощо), обирати оптимальний тон спілкування і темп діяльності. Слідом за Т. Вольфовською, можемо наголосити на необхідності знань норм і правил поведінки, характерних для ситуації спілкування; вмінь підпорядкувати свою поведінку чинним правилам спілкування; виявляти толерантне ставлення до його думок [68, с. 14–15], що є важливим у педагогічному наставництві.

Організаційні вміння передбачають: уміння залучати вихованців до різноманітних видів діяльності і робити колектив інструментом впливу на кожного учня (Н. Кузьміна [219, с. 79]); уміння чітко без втрати часу і підготовки провести будь-яке заняття, знайти кожному посильну, цікаву справу, створити дружню атмосферу в колективі (М. Станкін [461, с. 138]) (комунікативно-організаційна. Розвивальна, методична і підтримувальна функції педагогічного наставництва), координувати діяльність як окремих вихованців, так і колективу в досягненні поставлених цілей та завдань, спрямованих на їхній всебічний розвиток [383, с. 53] (діагностувально-коригувальна функція педагогічного наставництва); вміння впливати на вихованців, упевненість у собі, передбачення, надійність і відповідальність під час виконання завдання, незалежність, товариськість [545, с. 52] (підтримувальна функція педагогічного наставництва).

Для реалізації наставницької діяльності та забезпечення виховного результату педагог-наставник повинен володіти такими організаційними вміннями та навичками: визначати конкретні завдання щодо навчання та виховання своїх вихованців, розвивати їхню ініціативу в плануванні спільної роботи, розподіляти завдання і доручення, керувати процесом цієї чи тієї діяльності. Важливим елементом цієї діяльності є також вміння надихнути вихованців на роботу, вносити в неї елементи романтики і творчості, здійснювати тактовний контроль за її виконанням. Організаційні вміння реалізуються через відбір і структурування інформації у процесі спілкування з учнями; організацію різних видів діяльності учнів; організацію власної діяльності і поведінки у процесі безпосередньої взаємодії з вихованцями [263, с. 176]. Відтак, наявність комунікативно-організаційних умінь сприятиме реалізації в подальшій професійній діяльності комунікативно-організаційно, розвивальної, діагностико-коригувальної, медіативної, методичної та підтримувальної функцій педагогічного наставництва.

Важливим складником діяльнісно-творчого компонента у структурі підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва вважаємо наявність у студентів творчого потенціалу. Це зумовлене тим, що педагогічне наставництво насамперед є творчим процесом, оскільки, як цілком справедливо зазначає П. Шевченко, педагогічний процес завжди творчий, оскільки ніколи не можуть збігатися умови, завдання і способи педагогічного впливу педагога-наставника, можливості сприймання учнів/студентів, рівні готовності до співпраці як з одного, так і з іншого боку, отже, як і в яких умовах та обставинах він не здійснювався би, – завжди це творчий, неповторний процес, що впливає на особистість педагога-наставника і вихованця [533, с. 11]. Зазначимо, що одними дослідниками (Н. Левітов, В. Краєвський та ін.) основними ознаками творчого потенціалу вчителя виокремлюються такі, як здатність особистості помічати та формулювати альтернативи, піддавати сумніву на перший погляд очевидне, уникати поверхневих формулювань; вміння проникнути у проблему і водночас

відірватися від реальності, побачити перспективу; здатність відмовитися від орієнтації на авторитети; вміння побачити знайомий об'єкт з нового боку, в новому контексті; готовність відмовитися від теоретичних суджень, відійти від звичної життєвої рівноваги та стійкості заради пошуку.

На думку інших (К. Абульханова-Славська, Л. Барабанщиков, С. Сисоєва та ін.), ознаками творчої особистості виступають легкість асоціювання (здатність до швидкого й вільного переключення думок, здатність викликати у свідомості образи та створювати з них нові комбінації); здатність до оцінних суджень і критичність мислення (вміння обирати одну з багатьох альтернатив до її перевірки, здатність до перенесення рішень); готовність пам'яті (оволодіння достатньо значним обсягом систематизованих знань, підпорядкованість та динамічність знань) і здатність до узагальнення й відкидання несуттєвого, що сприятиме виконанню діагностико-коригувальної, аналітичної та методичної функцій педагогічного наставництва.

З погляду О. Дубасенюк, творча особистість є активною людиною, для якої характерні процеси саморозвитку, творчий підхід до розуміння, сприйняття довколишнього світу, самої себе та творча самореалізація щодо власних професійних схильностей і здібностей. Ці властивості насамперед мають бути притаманні сучасному вчителю як педагогу-наставнику, від творчого потенціалу і діяльності якого залежить не лише процес його власного самовдосконалення, а й творча самореалізація його вихованців, майбутніх громадян суспільства [112, с. 88] (розвивальна, підтримувальна й професійно-ідентифікативна функції педагогічного наставництва).

В. Моляко визначає творчий потенціал як інтегративну властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність та здатність до творчої самореалізації та саморозвитку. Творчий потенціал – це саме та система, яка абсолютно прихована від будь-якого зовнішнього спостереження; більше того, сам носій творчого потенціалу іноді мало або й зовсім не знає про свої творчі можливості. Про

справжні творчі можливості конкретної людини, зазначає автор, можна говорити лише на підставі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів. Творчий потенціал стає не уявною, а реальною, прогнозованою цінністю лише тоді, коли реалізовується у винаходах, конструкціях, книгах, картинах, фільмах та ін. Учений представляє загальну структуру творчого потенціалу, яка визначається такими складовими: задатки, нахили, які проявляються в наданні переваг чомусь; інтереси, їх спрямованість і частота; допитливість, потяг до створення чогось нового; швидкість у засвоєнні нової інформації; прояви загального інтелекту; наполегливість, цілеспрямованість, працелюбність; порівняно швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здібності до реалізації власних стратегій і тактик різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій [272, с. 7–8].

Творчий потенціал, наголошує Р. Ткач, як і творча активність, мають тенденцію до самовираження і здобуття досягнень відповідно до їх можливостей. Тільки сама особистість власним вибором може реалізувати свою творчу унікальність [471, с. 9]. Серед низки чинників, які впливають на становлення та реалізацію творчого потенціалу особистості, Л. Овсянецька виокремлює задатки (як вроджена якість), соціальне середовище (зовнішні умови впливу) й особистісну активність (життєва позиція особистості). При цьому дослідниця наголошує на тому, що саме останній чинник визначає особистість як унікальну цілісну систему, яка володіє потенціалом безперервного саморозвитку та самореалізації [297, с. 142].

Отже, творчий потенціал особистості – це складна система психогенетичних та психологічних якостей, інтегральна цілісність природних і соціальних сил людини, сукупність здібностей, можливостей та властивостей до здійснення творчої діяльності, продукування творчих стратегій і тактик у цьому процесі, які дозволяють знаходити унікальне, принципово нове рішення проблем, а також забезпечення суб'єктивної потреби особистості у творчій самореалізації і саморозвитку [279]. Відтак, наявність у майбутніх учителів як наставників творчого потенціалу сприятиме виконанню ними в подальшій професійній діяльності розвивальної, підтримувальної, аналітичної, методичної, професійно-ідентифікативної функцій педагогічного наставництва.

Оцінно-прогностичний компонент вимагає від педагога-наставника вмінь переорієнтовувати цілі і зміст навчання й виховання на конкретні педагогічні завдання; враховувати потреби й інтереси учнів/студентів, можливості матеріальної бази, власний досвід тощо; визначати основні і другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу; добирати види діяльності, підпорядковані визначеним завданням; планувати систему діяльності учнів/студентів; планувати індивідуальну роботу з метою розвитку їхніх здібностей, творчих сил і нахилів; відбирати зміст, обирати форми, методи і засоби педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні; планувати систему прийомів стимулювання активності учнів/студентів [504], тобто виконання діагностично-коригувальної, аналітичної, розвивальної, науково-дослідної, методичної та комунікативно-організаційної функцій педагогічного наставництва.

Важливим складником оцінно-прогностичного компонента виступають аналітичні вміння, які, за твердженням В. Сластьоніна [362], є одним із критеріїв педагогічної майстерності, оскільки саме через них виявляється узагальнене вміння педагогічно мислити (аналітична функція педагогічного наставництва).

Аналітичні вміння – це вміння розчленовувати педагогічні явища на

складові елементи (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми прояву тощо); правильно діагностувати педагогічне явище, аналізувати свою діяльність і діяльність своїх вихованців, знаходити основну педагогічну задачу (проблему) і способи її оптимального вирішення задля досягнення поставленої мети. Отже, педагог-наставник повинен уміти здійснювати педагогічний аналіз.

Педагогічний аналіз – це методологічно і теоретично коректно здійснюваний процес пізнання структури, елементів і функціонування педагогічного об'єкта, явища, проблеми, що цікавить педагога [167, с. 302]. В. Третьяковим педагогічний аналіз визначається як функція, що спрямована на вивчення фактичного стану й обґрунтованості застосування сукупності способів, засобів, впливів задля досягнення цілей, результатів педагогічного процесу і вироблення регулювальних механізмів [475, с. 129]. Для проведення аналізу необхідно виробити в собі такі аналітичні мисленнєві вміння, як розчленування на частини, порівняння (і з тим, що повинно бути, і з тим, як було, щоб побачити динаміку процесу управління, його розвитку, підвищення ефективності або зниження його рівня), узагальнення, виокремлення головного, суттєвого, абстрагування, класифікація, систематизація.

Аналітичні вміння в контексті дослідження – це вміння аналізувати педагогічні ситуації, що виникають, і які розуміються як сукупність обставин й умов, інваріантним компонентом яких є взаємовідносини «наставник-вихованець», як реальна обстановка в навчальній групі, як складна система відносин і взаємовідносин вихованців, яку необхідно враховувати під час прийняття рішення, або як часовий фрагмент педагогічного процесу, впродовж якого не змінюється ціннісне ставлення вихованця до себе, довколишніх людей і предметного середовища, а педагогічна взаємодія залишається стабільною [356].

Для педагога-наставника важливо аналізувати свою діяльність: правильність постановки цілей, визначення відповідно до неї конкретних

завдань, відповідність змісту діяльності вихованців поставлених завдань; ефективність застосованих методів і прийомів; причини успіхів і невдач, помилок і труднощів у реалізації поставлених завдань педагогічного наставництва. Отже, аналітичні вміння є необхідними у структурі підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

Наступним складником оцінно-прогностичного компонента виступають проектувальні вміння, які передбачають уміння визначати зміст і види діяльності, здійснення яких дозволяють забезпечити розвиток в особистості вихованців прогнозованих якостей; урахування їхніх потреб та інтересів, можливостей і здібностей; планування індивідуальної роботи з метою подолання наявних недоліків в їхній поведінці, стимулювання активності і т. ін. (розвивальна, методична функції педагогічного наставництва).

Проектувальні вміння забезпечують можливість обґрунтувати цілі педагогічного наставництва, максимально конкретизувати завдання й визначити вид діяльності, здійснення яких вихованцями забезпечить розвиток у них прогнозованих якостей і станів. У цьому важливо передбачити поєднання різних видів роботи відповідно до поставлених завдань. Зазнаєні вміння покладено в основу проектувальної діяльності, що є однією з важливих у педагогічному наставництві.

Поняття «проектувальна діяльність» розглядається як попередня розробка основних компонентів майбутньої діяльності особистості [230, с.94], перерозподіл загальної мети між частинами певної системи, що забезпечить досягнення корисного результату, що був запрограмований [273, с.73], діяльність, що пов'язана зі створенням будь-якої системи, об'єкта або моделі [547, с.8–9]. На думку М. Рогуліної, – це діяльність особистості, яка, враховуючи всі чинники будь-якої системи (при визначеній меті та плану дій), спрямована на створення та реалізацію певної технології [418].

Необхідність розгляду процесу формування саме проектувальних умінь у процесі підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва

мотивується характеристиками, які надають їм науковці. Так, О. Піскунов відносить проєктувальні вміння до професійно-педагогічних [379, с. 66], Н. Кузьміна розглядає проєктувальні вміння безпосередньо в системі педагогічних здібностей, визначаючи такі характеристики проєктувальних умінь – вміння робити відбір чинників, що впливають на розвиток педагогічної системи, вміння їх побудови в цілісну педагогічну систему, обґрунтування їх певної послідовності, вміння проводити контроль цих компонентів [218, с.58]. М. Кухарев [226, с. 91] розглядає проєктувальні, гностичні і конструктивні вміння й на підставі їх аналізу доходить висновку, що вони складають групу когнітивно-моделювальних умінь, що відповідають за пізнавальний аспект у роботі педагога. С. Єлканов зазначає, що формування проєктувальних умінь майбутнього педагога можливе за умови розвитку педагогічної уяви, гіпотетичного мислення, умінь користуватися законами формальної логіки [117, с. 36].

З огляду на те, що педагог-наставник повинен передбачати результати і наслідки своєї діяльності з формування особистості вихованця, коригувати діяльність вихованців з метою досягнення поставлених завдань (діагностико-коригувальна і підтримувальна функції педагогічного наставництва), проєктувальні вміння є необхідними у структурі підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

Відтак, сукупність особистісного, змістового, діяльнісно-творчого й оцінно-прогностичного компонентів репрезентують структуру підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва. Зауважимо, що всі компоненти взаємопов'язані і доповнюють один одного й описуються через систему відповідних функцій, професійних психолого-педагогічних знань, професійно значущих якостей та умінь педагога.

На нашу думку, підготовці майбутніх учителів до педагогічного наставництва сприятиме впровадження відповідних педагогічних умов.

3.3. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до

педагогічного наставництва

За довідковими джерелами, поняття «умова» потрактовано як: філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає та існує [494, с. 482]; необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; чинник; вимога, пропозиція, що висувається однією зі сторін, які домовляються про що-небудь; як усна чи письмова домовленість про що-небудь; як правила, які встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається чи залежить будь-що [57, с. 1429]; сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища [193, с. 206].

З погляду педагогіки, умова – уявлений результат дій учасників та, чинники, що існують і впливають на процес досягнення мети [122, с. 7]. За твердженням З. Курлянд, явище є умовою в тому разі, якщо воно зумовлює існування іншого [224, с. 69].

У педагогічних дослідженнях здебільшого розглядаються педагогічні умови. Зауважимо, що, незважаючи на різне розуміння цього поняття, знаходимо багато спільного в його розумінні. Зокрема, науковці визначають педагогічні умови як:

- сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на розв'язання дослідницьких завдань [280, с. 80];
- певна обставина чи обстановка, що впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [204, с. 97];
- сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів [442, с. 40];
- обставини, від яких залежить і на основі яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що

- опосередковується активністю особистості [127, с. 291];
- дієвий елемент педагогічної системи, сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених заходів, які спрямовані на досягнення конкретної педагогічної мети [254, с. 258];
 - обставини, за яких компоненти навчального процесу (навчальні дисципліни, методика його викладання, навчання і виховання) подані в найкращих взаємовідносинах та взаємозв'язках, що дають можливість учителям плідно викладати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно навчатися [86, с. 118];
 - категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [381, с. 189].

З огляду на зазначене, в межах дослідження під педагогічними умовами розуміємо спеціально створені обставини, що забезпечують формування стійкої позитивної мотивації майбутніх учителів до здійснення педагогічного наставництва і зумовлюють набуття ними спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання відповідних функціональних векторів реалізації наставницької діяльності, сприяють формуванню професійних й особистісних рис майбутніх учителів як наставників.

На нашу думку, підготовці майбутніх учителів до педагогічного наставництва сприятиме впровадження в навчально-виховний процес таких педагогічних умов, як: вмотивування майбутніх учителів до прийняття позиції педагога-наставника; спрямування студентів на формування професійного іміджу педагога-наставника; набуття досвіду майбутніх учителів як наставників щодо розробки індивідуальних траєкторій розвитку особистості; педагогічна підтримка становлення майбутніх учителів як наставників.

3.3.1. Вмотивування майбутніх учителів до прийняття професійної

позиції педагога-наставника. Мотивація значно впливає на професійну діяльність учителів, успішність учнів та ефективність функціонування освітньої системи в цілому. При цьому професійна діяльність зумовлена багатьма мотивами, з яких одні відіграють провідну роль, а інші підпорядковані їм. Сукупність мотивів діяльності утворює складну динамічну систему. Це означає, що, будучи відносно стійкою в кожній людині, система мотивів може змінюватися залежно від тих змін, які відбуваються у внутрішній структурі особистості, а також у зовнішніх умовах її життєдіяльності [80, с. 125].

Саме мотивація професійної діяльності, зазначає М. Леврінц, як домінанта мотиваційної сфери особистості студента визначає особливості його професійного становлення, зумовлюючи набуття ним професійно важливих знань і вмінь. Узагальнюючи наявні напрями вивчення мотивації професійної педагогічної діяльності, автор визначає її як сукупність внутрішніх та зовнішніх сил, які спонукають педагога до професійної діяльності, задають їй певну спрямованість, визначають її форму, тривалість та інтенсивність. [233, с. 8]

Будь-яка діяльність пов'язана із задоволенням потреб, які, у свою чергу, породжуються певними предметами (матеріальними чи ідеальними) і відповідають цим потребам. У більш широкому розумінні під мотивом розуміється сукупність зовнішніх та внутрішніх чинників, пов'язаних із задоволенням певної потреби індивіда, що зумовлюють ступінь прояву і спрямованість його активності [440, с. 35].

Першим здійснив класифікацію потреб А. Маслоу, розташувавши їх у формі ієрархії й акцентуючи на тому, що поява однієї потреби зазвичай передуює задоволенню іншої, більш насущної [558, с. 370]. Науковцем визначено п'ять базових потреб: фізіологічні потреби, потреба безпеки, потреба любові, потреба задовольнити почуття власної гідності і потреба самоактуалізації. Науковець наголошує на тому, що мотив виражається у стані фізіологічного розбалансування потреби... Реакція мотивованої

поведінки полягає в діях, спрямованих на усунення розбалансування [558,с. 36].

Внутрішніми чинниками формування мотивації є потреби. Потреба – це необхідність в об'єктивних умовах, предметах, об'єктах, без яких неможливі розвиток та існування живих організмів, їх життєдіяльність. Потреба розглядається як особливий психічний стан індивіда, що відчуває або усвідомлює свою «напругу», «незадоволення», «дискомфорт» як відображення у психіці людини невідповідності між внутрішніми і зовнішніми умовами діяльності [380].

У визначенні соціальних потреб та мотивів поведінки людини Д. Макклелланд виокремлює три основні мотиви: досягнення (прагнення домогтись найкращого розв'язання складних проблем), афіліації (потреба в налагодженні добрих стосунків із довкіллям), влади (прагнення впливати на поведінку інших людей). На думку автора, мотивом стає сильна афективна асоціація, що характеризується передбаченням цільової реакції і ґрунтується на минулій асоціації певних ознак із задоволенням або з болем [560,с. 466].

Мотив, зумовлений потребами особистості, тісно пов'язаний з її активністю. У своєму формуванні, зауважує Є. Ільїн, мотив проходить три стадії: перша – формування первинного (абстрактного) мотиву, що складається з формування потреби особистості і спонукання до пошукової активності, друга стадія включає зовнішню або внутрішню пошукову активність, а третя – вибір конкретної мети і формування наміру її досягти [143, с. 76].

Співвідношення мотиву й мети – найважливіша характеристика побудови дії. Зважаючи на це, О. Леонтьєв конкретизує розуміння мотиву, вводячи його в безпосередньо діяльнісний контекст і пов'язує його з основним предметом діяльності. Тобто діяльність, за переконанням автора, є внутрішньо мотивованою активністю, в якій мотив співпадає з метою [236, с. 7].

Зазначимо, що науковцями по-різному класифікуються мотиви. Так,

одні з них (М. Заброцький [125]), класифікуючи мотиви, зауважує, що вони можуть бути зовнішніми відносно діяльності (безпосередньо не зв'язаними з нею) та внутрішніми (пов'язаними з нею безпосередньо), які розподіляються на процесуальні (інтерес до процесу діяльності – у нашому разі до педагогічного наставництва), результативні (інтерес до результату діяльності, тобто до очікуваного результату, на який спрямоване наставництво) та мотиви саморозвитку (оскільки затребуваним педагогом-наставником може бути тільки той, хто постійно саморозвивається і самовдосконалюється, будучи цікавим для вихованців)..

Інші (А. Маркова [252, с. 15]), виокремлюють пізнавальні та соціальні мотиви, що є дуже важливим для педагогічного наставництва. При цьому, на думку автора, пізнавальні мотиви за рівнями розподіляються на: широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями – фактами, явищами, закономірностями); навчально-пізнавальні мотиви (орієнтація на засвоєння способів здобуття знань, прийомів самостійного здобуття знань); мотиви самоосвіти (орієнтація на здобуття додаткових знань і побудова програми самовдосконалення). Соціальні мотиви розрізняються так: широкі соціальні мотиви (обов'язок і відповідальність, розуміння соціальної значущості учіння); вузькі соціальні або позиційні мотиви (прагнення зайняти певну позицію у стосунках з довколишніми, отримати їхнє схвалення); мотиви соціального співробітництва (орієнтація на різні способи взаємодії з іншою людиною).

Отже, мотив – це внутрішнє спонукання особистості до того чи того виду активності, що пов'язана із задоволенням певної потреби. Мотивами можуть виступати ідеали, інтереси особистості, її переконання, соціальні настанови, ціннісні орієнтації [179, с. 142].

Розвиток у майбутнього фахівця певної системи мотивів, уважає Ю. Бабанський [21, с. 47], дозволяє орієнтувати його на оволодіння новими професійно важливими знаннями, вміннями та навичками, оволодіння засобами здобуття та пошуку нових знань, важливих до професійної

діяльності, розвиваючи стійкий інтерес та зацікавленість до навчання, самоосвіту, самовдосконалення, підвищуючи бажання займатися професійною діяльністю, необхідність завоювання авторитету в членів групи, розвиваючи прагнення до взаємодії, наявності почуття відповідальності.

Мотиви і потреби лежать в основі мотивації особистості на здійснення будь-якої діяльності. Мотивацію визначають як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її спрямованість та активність. А. Реан [403, с. 201] під мотивацією розуміє всю сукупність різних спонукань: мотивів, потреб, інтересів, стремлень, цілей, потягів, мотиваційних настанов або диспозицій, ідеалів і т. ін., що в найширшому розумінні складає детермінацію поведінки взагалі. За Р. Немовим, поняття «мотивація» має подвійне розуміння: як таке, що позначає систему чинників, що детермінують поведінку (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо), і як характеристика процесу, що стимулює й підтримує поведінкову активність на певному рівні. Мотивацію визначається ним як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її спрямованість і активність [282, с. 163].

На підставі аналізу наукових доробок, Є. Ільїн мотивацію класифікує за трьома напрямками. Перший напрям трактує мотивацію зі структурних позицій, як сукупність чинників чи мотивів, в основі яких лежать людські потреби, що змушують їх діяти певним чином. До таких моделей мотивації ним віднесено: класифікацію потреб А. Маслоу; теорію мотивації досягнення успіхів Д. Маккелланда, Д. Аткинсона і Г. Хекхаузена; мотиваційно-гігієнічну теорію Ф. Герцберга; формалізовану модель поведінки, що пов'язана з локус-контролем Ю. Роттера; теорію когнітивного дисонансу Л. Фестінгера; теорію діяльнісного походження мотиваційної сфери людини О. Леонтьєва; мотиваційну концепцію Г. Мюррея; теорію каузальної атрибуції Г. Келлі; теорію «життєвих цілей» К. Роджерса, Р. Мейя та ін.

Другий напрям розглядає мотивацію не як статичне, а як динамічне утворення, як процес, механізм. Мотивація виступає як засіб чи механізм

реалізації вже наявних мотивів [143, с. 65–74]. Прикладами таких моделей є теорія очікування В. Врума і модель справедливості М. Мескона, М. Альберта, М. Хедоурі.

Третій напрям – трактування мотивації в парадигмі акмеології. В акмеології професійне «акме» часто розглядається як кульмінація, пік у професійному розвитку суб'єкта на певному відрізку життєвого шляху, «акме» – вершина професіоналізму. Основні чинники досягнення стану «акме» – прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти і самоконтролю [463, с. 453].

На думку Є. Ільїна [143, с. 225], до самовдосконалення і саморозвитку спонукають такі обставини: наявність у людини потреби в самоповазі й у схваленні іншими людьми, в соціальному престижі; розбіжності в образах власного «Я»-ідеального та «Я»-реального; виникнення на цій підставі самооцінки і самоставлення. Існують настанови, котрі позитивно впливають на ставлення людини до життя, зокрема заради: матеріального благополуччя, кращого існування, запобігання неприємностям; позитивного ставлення людини до інших людей, удосконалення, самореалізації.

Цю думку підтверджує й Л. Рибалко, зазначаючи, що у виконанні акмеологічної ролі вчителя важливу роль відіграє інтерес як цілеспрямоване ставлення до педагогічної дійсності з позиції саморозвитку всіх учасників педагогічного процесу, прагнення досягати найвищих вершин в особистісно-професійному становленні [414, с. 214]

Мотивація до професії вчителя, і це є важливим в контексті започаткованого дослідження, деякими науковцями (Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Сластьонін та ін.) розглядається з погляду педагогічної спрямованості, які визначають її як прагнення стати, бути і залишатися вчителем, що допомагає йому долати перешкоди та труднощі у своїй роботі. Спрямованість учителя виявляється в усій його професійній життєдіяльності і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття та логіку його поведінки, весь облік людини. Ми згодні з твердженням А. Маркової, що

істинна педагогічна спрямованість виявляється в інтересі до своїх учнів, до творчості, пов'язаної з вихованням у них людських якостей, що забезпечать їм подальшу самоосвіту засобами самоорганізації, самоконтролю. В такому разі найважливішими ознаками педагогічної спрямованості є інтерес до педагогічної професії, схильність займатися нею, усвідомлення своїх здібностей і характеру як відповідних цій професії [251, с. 63]. Уважаємо, що зазначене цілком відповідає сутності саме педагогічного наставництва, в якому роль педагога-наставника полягає не тільки в переданні своїм вихованцям необхідних знань, а у формуванні їх насамперед як особистостей.

Розглядаючи проблему мотивації професійно-педагогічної діяльності як педагогічного наставництва, не можемо не погодитися з І. Зимньою [135, с. 137–138], яка виокремлює три плани відповідності психологічних характеристик людини діяльності педагога. Перший план відповідності – схильність або придатність у широкому неспецифічному сенсі. Другий план відповідності педагога своїй професії – його особиста готовність до педагогічної діяльності (спрямованість на професію типа «Людина – Людина»), світоглядна зрілість людини, широка й системна професійно-предметна компетентність, а також комунікативна, дидактична потреба і потреба в афіліації. Включеність у взаємодію з іншими людьми, в педагогічне спілкування виявляє третій план відповідності людини діяльності педагога.

У процесі діяльності людини виокремлюють дві групи мотивів – це зовнішні і внутрішні мотиви. Так, зовнішні пов'язані з урахуванням різних чинників зовнішнього впливу (мотиви-стимули), які, у свою чергу, поділяються на позитивні – матеріальні, просування в роботі, схвалення колективу, престиж тощо, та негативні – покарання, критика, осуд та інші санкції негативного характеру. Внутрішня мотивація – це мотивація, джерелом якої є сама особистість, її внутрішній світ, а саме: морально-духовні характеристики, особливості світогляду, ціннісні орієнтації. Таким

чином, внутрішня мотивація на педагогічну діяльність породжується самою людиною, змістом цієї діяльності: її суспільною значущістю, задоволеністю завдяки можливості виявляти в ній творчість тощо. При цьому Т. Гордєєва підкреслює, що саме внутрішні мотиви стимулюють до вдосконалення педагогічної майстерності, до покращення індивідуальних знань та здібностей, що сприяє становленню високоефективного педагога [89].

Крім мотивації цієї чи тієї діяльності розрізняють ще мотивацію успіху і мотивацію страху невдачі. Мотивація на успіх є позитивною, оскільки людина, розпочинаючи справу, має за мету досягти чогось конструктивного, необхідного, а, отже, в основі її активності лежать надія на успіх і потреба в його досягненні. Мотивація на невдачу – негативна, активність людини спрямована на уникнення зриву, осуду, покарання. Тобто ще не розпочавши справи, людина вже боїться можливої невдачі, зовсім не сподіваючись на досягнення успіху [380].

Мотивація досягнення успіху, зауважує Л. Рибалко, стимулює розвиток мисленнєвих процесів майбутнього вчителя, мобілізує його творчі сили, сприяє продуктивному пошукові й вирішенню пізнавальних завдань у процесі опанування основ педагогічної діяльності. Мотиви досягнення виявляються насамперед у прагненні майбутнього вчителя мати певну репутацію, авторитет, набути визнання серед однокурсників, престиж, бути лідером у педагогічному колективі [414, с. 215]. Зазначене свідчить про те, що обираючи професію вчителя (в аспекті дослідження – педагога-наставника), студент повинен бути вмотивованим на обрання певної професійної позиції.

Зазначимо, що існують різні підходи до трактування поняття позиції, зокрема її розглядають як: стан у суспільстві, групі, тобто як соціальну позицію (Г. Андрєєва, А. Асмолов, І. Кон, О. Леонтєв, Б. Ломов, А. Петровський та ін.); ставлення людини до дійсності в цілому або до різних її галузей, або як позицію особистості (Л. Божович, Б. Паригін, С. Рубінштейн, В. Ядов та ін.); місця людини в безпосередній взаємодії, в

актуальній ситуації, тобто як рольову позицію (Б. Ананьев, А. Венгер, В. Ляудіс та ін.).

Професійна позиція – це ставлення до призначення своєї професії і дії, поведінка, зумовлена ним; це система інтелектуальних, вольових та емоційно-оцінних ставлень до світу, педагогічної дійсності і педагогічної діяльності [405, с. 428].

Досліджуючи проблематику професійної позиції, Є. Рогов [417, с. 287–289] виокремлює дистанційну, «рівневу» та кінетичну, які, на нашу думку, можливо віднести й до професійної позиції педагога як наставника.

Перша позиція – дистанційна, тобто визначення духовної відстані між суб'єктами взаємодії, що характеризується трьома основними ознаками: «далеко», «близько», «поруч». Дистанція «далеко» означає відсутність щирості у взаєминах, формальне виконання своїх обов'язків. Педагог, який обрав дистанцію «близько», – це друг своїх вихованців, який реалізує разом із ними творчі задуми. Дистанція «поруч» передбачає поважливе ставлення до учнів, неформальне ставлення до своїх професійних обов'язків, прийняття інтересів, сподівань вихованців як своїх власних.

Друга позиція – «рівнева», що характеризує ієрархічний зв'язок педагога і вихованців у їхній взаємодії, тобто це прихильність суб'єктів відносно один до одного «по вертикалі»: «під», «над», «нарівні». Для положення «над» характерним є адміністративний тиск на вихованця, оскільки «він малий, недосвідчений, недотепний». Положення «під» – це схиляння перед природою дитинства, боязнь втручання у процес розвитку дитини; найчастіше такий педагог перетворюється в обслуговуючий персонал, потурає будь-якому капризу дитини. Положення «нарівні» – це визнання Людини і в дитині, і в педагога; при цьому характерною є взаємна повага особистості з обох боків. Тільки у виняткових випадках педагог дозволяє собі зайняти позицію «над», тобто підпорядкувати собі волю вихованця в силу відповідальності і досвіду дорослого.

Третя позиція – кінетична («кінетика» – рух), що передбачає стан

людини відносно іншого у спільній діяльності, у спільному русі до мети: «попереду», «позаду», «разом». Позиція «попереду» визначає авангардну роль педагога, тобто він веде за собою своїх вихованців. Роль веденого виражається характеристикою «позаду». «Разом»: обидва суб'єкта виробляють стратегію спільних дій для досягнення спільної мети [417, с. 289]. Отже, з погляду ставлення педагога-наставника до призначення своєї професії еталоном можна вважати позицію: «поруч», «нарівні», «разом, але трохи попереду». Зазначене передбачає формування в майбутніх учителів стійкої позитивної мотивації, а також спрямованості на педагогічну фасилітацію, набуття знань щодо механізмів педагогічної підтримки, розвиток комунікативно-організаційних, аналітичних і проєктувальних умінь, що є складниками особистісного, змістового, діяльнісно-творчого й оцінно-прогностичного компонентів у структурі підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

У контексті дослідження особливого значення набуває позиція педагога, яку В. Сластьонін трактує як систему інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних відносин зі світом, педагогічної дійсності і педагогічної діяльності, що є джерелом активності вихователя. Цю систему визначають, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями і можливостями, які ставить та надає педагогу суспільство, а з іншого – діють внутрішні, особисті джерела активності (переживання, мотиви та завдання педагога, його ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали тощо) [362, с. 25–26]. У позиції педагога-наставника виявляється його особистість, характер соціальної орієнтації, тип громадянської поведінки і діяльності.

Деякі науковці (Г. Семенова [438, с. 94]) трактують професійну позицію майбутнього вчителя як інтегративну характеристику його особистості, що виявляється в діалозі й виражає суб'єктну систему відносин, теоретико-методологічних знань, ціннісних орієнтацій, визначає рефлексивно-особистісний спосіб педагогічної діяльності (комунікативно-організаційні, аналітичні й проєктувальні вміння, що є складниками

діяльнісно-творчого й оцінно-прогностичного компонентів).

Дещо по-іншому розглядає поняття «професійно педагогічна позиція» А. Маркова, акцентуючи на тому, що вона позначає стійкі системи ставлень учителя до учнів, до себе, до колег, визначає його поведінку, стиль життя і діяльності [251, с. 132].

У межах проблеми творчої самореалізації педагога досліджує професійну позицію Л. Ведернікова й зауважує, що «педагог, який прагне до самореалізації, хоче бути, а не здаватися або просто працювати педагогом, тобто він орієнтується не на роль і функції, а на позицію педагога як найвищу цінність» [56, с. 50]. Зазначене твердження науковця є актуальним для нашого дослідження, адже лише за наявності бажання і прагнення бути педагогом-наставником учитель може здійснювати педагогічне наставництво, тобто лише обравши позицію наставника він зможе самореалізуватись у своїй професії й допомогти самовизначитись і самореалізуватись своїм підопічним, що, у свою чергу, вимагає набуття студентами знань щодо специфіки педагогічного наставництва, наявності позитивної мотивації до його здійснення, творчого потенціалу, що виступають складниками особистісного, змістового й діяльнісно-творчого компонентів у структурі підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва).

На унікальності педагогічної позиції наголошує І. Бех, на думку якого вона одночасно є і особистісною, і професійною. Педагог, продовжує науковець, у своїй дійсно педагогічній позиції ніде і ніколи не зустрічається з дитиною як «об'єктом» (якщо він дійсно педагог); в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, а у власне професійній – з умовами її становлення і розвитку [38, с. 76].

У педагогічному обігу, зазначає М. Казанджиева [157], функціонують п'ять рівнів сформованості професійної позиції педагога-вихователя:

- 1) позавиховний, сутністю якого є заперечення сенсу виховання;
- 2) нормативний, що передбачає лише виконання інструкцій;

3) технологічний, метою якого є впровадження нових форм роботи; 4) системний, згідно з яким забезпечується оптимальне педагогічне спілкування на підставі єдності стилю і цілей; 5) концептуальний, змістом якого є не тільки професійні, але й особистісні стратегії вчителя.

Саме цей останній рівень, наголошує дослідниця, і є метою професійної діяльності, за якої формується самостійність і довільність професійної поведінки. І саме сформована педагогічна позиція забезпечує адекватний меті професійної діяльності вибір одного з варіантів співробітництва з учнями у вигляді «нової системи» [157].

З огляду на зазначене, цілком справедливо виникає запитання: «Як мотивувати майбутніх учителів на прийняття позиції педагога-наставника?». Згідно з положеннями гуманістичної педагогіки необхідно розпочинати з усвідомлення майбутніми вчителями значущості педагогічного наставництва в аспекті вироблення професійної позиції.

У процесі професійного рефлексивного аналізу, на підставі роздумів, спостережень над собою й оточенням, оцінки певних явищ, перебуваючи у «внутрішньому діалозі», на думку М. Боритка [49, с. 57], відбувається співвідношення можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає обрана професія. У такий спосіб педагог-вихователь (у нашому разі – педагог-наставник) формує особистісне оцінювання взаємостосунків, домінантним орієнтиром яких є моральні цінності. Побудова на такій підставі професійної «Я-концепції» педагога-наставника повинна розпочинатися ще під час навчання у виші. У зв'язку з цим М. Боритко зазначає, що професійно-особистісне самовизначення студентів пов'язане з вибором форм їхнього навчання. Самовизначенню, яке відіграє суттєву роль у формуванні особистісно-професійної позиції педагога, зауважує автор, сприяє аналіз педагогічної ситуації, що проводиться на семінарсько-практичних заняттях; проектне дослідження, яке інтегрує лекційний матеріал; лабораторно-практичні заняття; педагогічна практика, що спрямована на оволодіння системою методів розуміння дитини, педагогічного процесу та досвіду вчителя, на

застосування системного підходу у проектуванні та реалізації позааудиторної виховної роботи, на моделюванні та уявленні своєї педагогічної системи [49, с. 58]. Зазначене сприятиме набуттю знань щодо специфіки педагогічного наставництва і механізмів педагогічної підтримки (змістовий компонент) формуванню комунікативно-організаційних (діяльнісно-творчий компонент), аналітичних і проектувальних умінь (оцінно-прогностичний компонент) у структурі підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

Подальше самовизначення і формування активної педагогічної позиції потрібно здійснювати у практичній діяльності, в середовищі освітянського колективу, зважаючи на те, що самооцінка, самосвідомість, самоствердження і соціальний статус є структурними елементами педагогічної позиції вчителя [410, с. 87], а самовизначення – основою для самовиховання, самовдосконалення та саморозвитку, то сукупність цих процесів забезпечує особистісне і професійне зростання педагога-наставника. Останнє призводить до якісних змін у його потенціалі, зокрема, розширює свідомість.

Відтак, у сучасних умовах навчання й виховання майбутнього вчителя роль педагога полягає в його індивідуальному розвитку і її можна розглядати з позиції викладача-спеціаліста певного кваліфікаційного профілю (у навчальний час) або з позиції педагога-наставника, помічника і друга студента (у позанавчальний час). Зауважимо, що сьогодні недооцінюється роль педагога-наставника в розвитку особистості студента, його професійному самовизначенні, подальшому самовдосконаленні й самореалізації, а також у розкритті його індивідуальних творчих сил.

З огляду на зазначене, професійну позицію педагога-наставника розуміємо як інтегративну характеристику його особистості, що характеризується усвідомленістю значущості наставницької діяльності, наявністю бажання і прагнення бути педагогом-наставником, необхідних знань, умінь, навичок її здійснення, а також сформованістю певного світогляду, ціннісних орієнтації, особистісних якостей, що сприятимуть її виконанню на високому професійному рівні.

Відповідно до полісуб'єктного підходу, формуванню професійної позиції майбутніх учителів як наставників сприятиме побудова навчального процесу на основі діалогу. Ідеї міжособистісної взаємодії, що здійснюється через діалогічне спілкування і яке є обов'язковим компонентом освітнього процесу, зазначає Г. Семенова, активно розвиваються останнім часом у загальній теорії навчання і педагогічного спілкування, у професійній підготовці майбутнього вчителя (С. Білова, О. Галицьких, І. Колеснікова, О. Крюкова, В. Ніколіна, М. Серант, В. Серіков). На підставі глибоких філософських досліджень (М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер, М. Каган) і психологічних теорій (А. Брушлинський, В. Зінченко, С. Рубінштейн, В. Слободчиков) науковець доходить висновку, що людське спілкування в цілому, а також гуманітарна складова педагогічного спілкування виступає, по-перше, як діалог образів культури, їх спілкування (втілене в унікальних художніх і наукових творах); по-друге, як форма вираження голосу кожної людини, що висловлює свої уявлення про світ та місце її особистості в ньому [438, с. 182].

Як особливий спосіб мислення розглядає діалог К.Альбуханова-Славська [2, с. 272], підкреслюючи, що він розкриває сутність діалектичного мислення: за пропозицією йде заперечення, пропозиція включає кілька альтернатив, кожна з яких обдумується та розглядається. Автор зазначає, що діалогічність як характеристика мислення була втрачена сучасними психологами, але варіативність і альтернативність неможливі без діалогу. Дослідниця виокремлює кілька характеристик діалогу. Перша: діалог є основною складовою інтелектуального центру саморегуляції особистості. Друга особливість полягає в тому, що в діалозі людина виражає своє ставлення до довколишнього світу. Третя характеристика – існує внутрішній діалог, що дає змогу людині жити своїм власним внутрішнім життям [2, с. 273].

Інші науковці (Г. Семенова) трактують діалог як спосіб упорядкованої спільної діяльності на підставі міжсуб'єктного інтелектуального спілкування,

що має за мету прирощення та критичний обмін знаннями об'єктивного й суб'єктивного характеру, а також розширення соціально-комунікативного досвіду суб'єктів на підставі самоаналізу й вироблення їхніх особистісних сенсів [438, с. 183].

Діалогічна позиція, акцентує науковець, є базовою характеристикою буття вчителя у професії, системою позитивних ціннісно-сенсового ставлення до дитини як носія різноманітних «Я», різних статусів і ролей. Це ставлення ґрунтується на розумінні повноти людської реальності учня, що містить у собі наявні й потенційні образи людини й виявляється на рівнях емоційно-емпатійного зв'язку з ним, конструктивної комунікації і співтворчості [438, с. 183].

З огляду на зазначене, застосування діалогу в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу є однією з важливих форм вироблення в майбутніх учителів професійної позиції педагога-наставника у процесі організації різноманітних видів діяльності в такий спосіб, щоб вони черпали в ній натхнення, сили та можливості для самореалізації в майбутній педагогічній діяльності, для розвитку своїх здібностей та для задоволення інтересів.

Відтак, з огляду на те, що вмотивування майбутніх учителів до прийняття професійної позиції педагога-наставника сприятиме набуттю студентами спеціальних знань, умінь та навичок, що виступають складниками визначених компонентів у структурі їхньої підготовленості до педагогічного наставництва, воно є педагогічною умовою підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

3.3.2. Спрямування студентів на формування професійного іміджу педагога-наставника. Однією з педагогічних умов, що сприятиме підготовці майбутніх учителів до педагогічного наставництва, на нашу думку, виступає спрямування студентів на формування професійного іміджу педагога-наставника, оскільки правильно обрані тон розмови, тембр голосу, доречні

рухи багато в чому визначають той образ, у якому вчитель з'являється перед учнями й колегами. Поруч із тактом, освіченістю, діловими якостями зовнішність педагога є продовженням його достоїнств або ще однією негативною рисою, що заважає в житті та кар'єрі [70, с. 38].

Елементи іміджу є невід'ємною складовою характеру й індивідуальності людини, формуючи ставлення до неї інших людей. Те, як людину сприйматимуть довоколишні люди (насамперед адміністрація навчального закладу, колеги, учні та їхні батьки), здебільшого залежить саме від її іміджу. Сьогодні роль індивідуального іміджу як презентації і утвердження унікальності суб'єкта забезпечує не тільки професійну ідентифікацію і саморозвиток особистості, але й, визначаючи становлення культури педагогічної діяльності педагога, стає однією з актуальних проблем [437, с. 63].

Зазначимо, що проблему формування іміджу досліджують як вітчизняні (Е. Богданов, І. Володарська, Н. Гузій, Л. Донська, А. Калюжний, Н. Клуниченко, А. Мітіна, А. Морозов, Г. Почепцов, І. Чертикова В. Шепель та ін.), так і зарубіжні (П. Берд, С. Блек, Л. Браун, Б. Брюс, П. Вейл, Б. Джі, Н. Енкельман, Т. Сван, Е. Семпсон, М. Спіллейн, Б. Швальбе та ін.) науковці, на думку яких, імідж є певною формою, яка не може замінити реальну сутність, а лише допомагає донести її до аудиторії. Вони визначають внутрішні і зовнішні аспекти формування іміджу. Предметом досліджень інших науковців (І. Алексашина, О. Бодальов, З. Єсарева, О. Зинченко, Є. Ісаєв, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, С. Панчук, О. Пряжнікова, Д. Ронзін, П. Чамата та ін.) є формування Я-образу вчителя у процесі професійного становлення.

Імідж (від англ. image – образ, вигляд, зображення) – це образ, система зовнішніх характеристик людини, що створюють або підкреслюють неповторну своєрідність особистості та завжди відображають індивідуальність. Імідж – цілеспрямовано сформований образ (якоїсь особи, явища, предмета), що має певні ціннісні характеристики, покликаний

емоційно-психологічно впливати на когось [457, с. 229].

У зарубіжній фаховій літературі термін «імідж» розглядається як відображення у психіці людини у вигляді образу тих чи тих характеристик об'єкта або явища, тобто «image» інтерпретується як образ, який розуміють як сукупність не лише матеріальних видимих характеристик об'єкта, а й ідеальних невидимих його характеристик [454, с. 60].

Сучасні американські дослідники (P. Bird, E. Sampson) зауважують, що імідж є цілеспрямованим впливом на поведінку як найбільш ефективний на цей період спосіб введення інформації в людину для виконання цілей комунікатора; емоційно забарвленим образом чогось або когось, що склався в масовій свідомості і має характер стереотипу, володіє значними регуляторними властивостями, викликає відповідні враження і здійснює сильний вплив на внутрішній світ людини [566, с. 35].

Досліджуючи феномен особистісного іміджу, Е. Семпсон звертає увагу на поєднання в ньому не тільки низки зовнішніх, але й внутрішніх чинників, що створюють самоімідж, сприйманий імідж й імідж, який вимагається. Самоімідж, на думку науковця, впливає з минулого досвіду, він пов'язаний із відповідними самооцінками і відбиває нинішній стан самоповаги. Сприйманий імідж – це імідж, пов'язаний з оцінками особистості іншими людьми, що може суттєво відрізнитися від першого. Імідж, який вимагається, більше пов'язаний з очікуваними іміджами, диктується професією, що висуває низку вимог у вигляді іміджевих характеристик особистості спеціаліста [566, с. 36].

За визначенням А. Калюжного, імідж людини – це думка про неї в групі людей унаслідок сформованого в їхній психіці образу цієї людини, що виник під час прямого їхнього контакту з нею або через отриману про неї інформацію від інших людей [159, с. 27]. Саме для педагогічного наставництва це є дуже важливим, оскільки успішно здійснювати наставницьку діяльність, стати для вихованців другом і порадником може лише той педагог, який викликає в них симпатію. Безперечно, важливу роль

відіграє зовнішність педагога-наставника, без якої неможливо створити професійний імідж. Візуальна привабливість, зауважує О. Ворожейкіна, – першорядна складова іміджу педагога. Важливе значення мають колірна гама робочого костюма, правильно зроблений макіяж і модна зачіска [70, с. 57].

Досліджуючи проблему підготовки викладача-тьютора (а це в нашому розумінні є різновидом педагогічного наставництва) для формування позитивного іміджу серед студентів викладачеві потрібно вміти керувати враженням про себе. Для цього необхідно розвивати складові позитивного особистісного іміджу: атракцію, асертивність та фасцинацію [508, с. 54].

Атракція (з латин. – приваблювати, притягувати) – привабливість однієї людини для іншої, що виникає у процесі взаємодії [404, с.31].

Атракція особистості наставника, зауважує А. Хоменко, виступає не тільки вмінням подобатися вихованцям, процесом формування його привабливості, але й якістю відносин. Ця емоційна складова взаємодії педагога-наставника і вихованця має стійку природу і є однією з ключових характеристик суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Тільки вивчаючи і враховуючи інформацію в контексті «Я – який є», «Я – яким я бачу себе» та «Я – очима інших», педагог розвиває адекватну самооцінку, тим самим формує власний позитивний імідж [508, с. 54–55].

Позитивний імідж викладача викликається і формується під впливом вишуканого елегантного зовнішнього вигляду; професійної компетентності, ерудованості, начитаності; загальної і специфічної грамотності мовлення викладача та цілого спектру позицій: який образ життя веде викладач, яке його особистісне життя, відносини з колегами, які його моральні принципи, ставлення до справи, поведінка і характер. Подекуди достатньо однієї негативної характеристики й імідж сприймається студентами не так, як хотілося б викладачеві, тому саме не зовнішня краса, а його особистісна й індивідуальна привабливість більш значуща для формування позитивного іміджу [508, с. 55].

Атракція викладача пов'язана з асертивністю його поведінки, що

характеризується впевненістю, вмінням відстояти власну думку, вмінням домовлятися й приходити згоди у взаємодії [358]. Асертивність як особистісна характеристика комунікативної поведінки педагога-наставника, за твердженням А. Хоменко, виявляється також у вмінні ставити доцільні запитання у процесі спілкування зі студентом, чітко та зрозуміло висловлювати власні думки й виражати власні почуття, бути рішучим, упевненим і при цьому поважати думку і позицію вихованця. При цьому рівень прояву атракції й асертивності педагога у взаємодії із вихованцями, продовжує автор, визначає рівень розвитку довіри в їхніх відносинах, підвищує ефективність взаємовпливу значущої інформації, тим самим змінюючи характер поведінки останнього. [508, с. 55].

Важливим умінням, що сприяє взаємодії педагога і вихованця є вміння викликати до себе довіру. Для того, щоб викликати довіру партнера і сформувати власний імідж, на думку А. Панфілової, необхідно дотримуватися таких дій: 1) мати якомога більше інформації з теми спілкування; ретельно обдумувати все те, що бажаєте сказати; 2) вкладатись у регламент, демонструвати контактність; 3) частіше посміхатися, бути доброзичливим, відкритим, охайним в одязі, ходити і сидіти прямо; 4) розвивати презентаційні вміння, показувати позитивний емоційний настрій; 5) пропонувати і просити допомогу, прислухатися до порад інших; 6) пристосовувати власний імідж до різних груп людей (за віком, статусом, статтю); 7) спостерігати за іншими людьми; визначати те, що вражає і захоплює [358].

Аналогічну думку висловлює А. Хоменко, наголошуючи на важливості становлення довіри у відносинах педагога й зауважуючи, що довіра до іншого є вихідною умовою людського спілкування, взаємна довіра викладача і студента передбачає взаємопроникнення в змістові цінності один одного, породжує нові смисли в стосунках. Саме тому таке взаємопроникнення є творчо-продуктивним [508, с. 56].

Важливим у контексті дослідження є також твердження науковця щодо

необхідності володіння педагогом особистісною фасцинацією, ефективними умовами функціонування якої є:

1. Майстерне володіння педагогом мовленнєвим впливом (голосовою фасцинацією), що полягає не тільки в загальній і специфічній грамотності мовлення, тембрі, якості тону, інтонації, емоційному забарвленні, але й у постійному вдосконаленні тембрально-інтонаційної характеристики мовлення. Педагогічна професія потребує від викладача професійного артистизму, естетично оформленої демонстраційності, комунікативних умінь і навичок. Викладач, що володіє фасцинацією, ще поза комунікативним контактом викликає привабливість і миттєву симпатію.

2. Володіння педагогом симпатичеськими техніками спілкування, що детермінуються як природними механізмами розвитку особистості, так і формуються у процесі соціального становлення. До них належать: уміння легко і невимушено вступати в комунікативний контакт, уникнення агресивних і антифасцинативних партнерів, застосування засобів привернення уваги, управління діалогом тощо.

3. Формування суб'єкт-суб'єктних ціннісно-змістових відносин педагога та студента, які базуються на емпатії, повазі та доброзичливій вимогливості. При цьому викладач є драматургом емоцій і моральних оцінок.

4. Розвиток креативного самостійного мислення особистості не можливий без тренування розуму. Тому новизна у взаємодії викладача і студента є головним фасцинативним педагогічним прийомом. Викладач повинен уміти створювати ситуації очікування і передчуття новизни в кожному кроці на шляху до більш складного та глибокого знання через вирішення фасцинаторних, захоплюючих, проблемних тематичних завдань.

5. Під час використання фасцинації як методу міжособистісної взаємодії педагога і студента особливо важлива «педагогіка напруження», яке породжується сенсом відносин, є невід'ємним атрибутом людяності і вкрай необхідним для душевного благополуччя кожного із суб'єктів [508, с. 56–57].

Науковець доходить висновку, і ми з цим цілком згодні, що під впливом дії особистісної фасцинації педагога у вихованця формується його позитивний образ, необхідні для ефективної взаємодії міжособистісні суб'єкт-суб'єктні морально-естетичні відносини, які ґрунтуються на емоційній підтримці, схваленні, досягненні згоди, довірливому спілкуванні, прагненні до саморозкриття. У подальшій взаємодії утворюються специфічні механізми регулювання динаміки індивідуальних пізнавальних процесів, вироблюються спільні стратегії і технології вирішення завдань, єдиний стиль діяльності, що в кінцевому результаті призводить до взаємного особистісного зростання [508, с. 57]

З огляду на зазначене, можемо стверджувати про те, що у процесі навчання перед викладачами вищої школи постає завдання навчити майбутніх учителів як наставників самопрезентувати себе, оскільки з презентації себе вихованцям та їхнім батькам формується образ учителя. Звісно, успішна «самопрезентація» вимагає зусиль для підтримання створеного враження. І цього потрібно навчати. Необхідно звертати увагу студентів на те, як повинен одягатись учитель, на що він повинен звертати увагу. В одязі вчителя має відбиватися його статус, адже між вихованцями і педагогом-наставником повинна виникати певна дистанція. Отже, потрібно розумно поєднувати вимоги моди зі своїм зовнішнім виглядом і дотримуватися такого правила: бути одягненим занадто модно ознака поганого смаку, відставати від моди теж неприпустимо, тобто необхідно одягатись модно, але так, щоб це не впадало в очі [70, с. 16]. Проте, лише вміння правильно одягатися, користуватися макіяжем не може приваблювати вихованців.

Тут ми згодні з В. Шепелем, який наголошуючи на прямому зв'язку іміджу із зовнішніми даними особистості та її впливом на довколишніх людей, відзначає, що «привабливість особистості керівника характеризується його вмінням психологічно привертати до себе нових людей, викликати в них позитивні емоції та почуття, враження й уявлення, бути прикладом для

наслідування» [535, с. 173]. Хоча автор розглядає імідж керівника з позиції психології управління, це цілком правомірно застосувати й для характеристики педагога як наставника підростаючого покоління, оскільки в певному розумінні він виконує і функцію керівника.

Імідж, продовжує автор, – це образ, як така форма життєпрояву людини, завдяки якій «на люди» виставляються його найбільш впливові особистісно-ділові характеристики, з-поміж яких ним виокремлюються:

- комунікабельність (здатність легко сходитися з людьми), емпатійність (здатність до співпереживання), рефлексивність (здатність зрозуміти іншу людину), красномовність (здатність впливати словом);
- моральні цінності, психічне здоров'я, вміння долати конфлікти, вміння спілкуватися;
- життєвий і професійний досвід особистості (включаючи інтуїцію в ситуації спілкування) [535, с. 143].

Як бачимо, всі ці характеристики є важливими не тільки для керівників, які виконують управлінські функції, а і для діяльності педагога як наставника. На нашу думку, формуванню і розвитку вищезазначених якостей, (які в дослідженні зумовлюють спрямованість на педагогічну фасилітацію, що є складником особистісного компонента) необхідно приділяти належну увагу в процесі підготовки майбутніх учителів, що сприятиме виконанню ними наставницької діяльності.

Аналогічної думки, але в іншому аспекті діяльності керівника, дотримується Н. Клуниченко, який акцентує на впливі особистості керівника на створення сприятливого чи несприятливого психологічного клімату. Так, розглядаючи соціальні й соціально-психологічні чинники керівництва, автор підкреслює, що «особистість керівника, його стиль діяльності є найважливішим чинником соціально-психологічного клімату колективу» [176, с. 32]. За твердженням науковця, у процесі створення того чи того клімату, керівник є не стільки виконавцем конкретної соціальної ролі, скільки носієм певних особистісних рис, що визначають його імідж. З огляду

на зазначене, можна вести мову про те, що професійний імідж педагога-наставника впливає як на взаємовідносини між ним і вихованцями, так і на психологічний клімат групи в цілому.

Становлення й актуалізація проблеми професійного іміджу сучасного педагога посилюється у зв'язку із вимогами до особистості вчителя, який повинен бути спеціалістом з питань розвитку дитини; володіти методологічною культурою в контексті сучасної філософії освіти; здійснювати методологічно-орієнтовану освіту, яка необхідна людині в професійній діяльності в умовах постійного зростання вагомості інформації; мати нове професійне мислення, що складається не тільки з предметних настанов, але й мотиваційно-ціннісних орієнтацій, відображаючи нові парадигми освіти; розвивати науково-педагогічну компетентність, яка забезпечує професійність його діяльності, включаючи нові види професійної грамотності: методологічну, предметно-розвивальну, психологічну, валеологічну, акмеологічну тощо; формувати й удосконалювати нові професійні та особистісно значущі якості, які забезпечують творчу самореалізацію індивідуальності педагога [288, с. 57].

Удосконалення під час педагогічної діяльності професійного іміджу, духовного, особистісного і професійного розвитку педагога забезпечує сформованість акмеологічної позиції педагога як похідної його професійного, особистісного й духовного розвитку, як гуманістичної настанови на забезпечення успіху і здоров'я кожного вихованця, на досягнення результатів у педагогічній діяльності, на розвиток творчості наставника й вихованця в їхній безпосередній взаємодії. Така позиція спонукає до постійного пошуку нових розвивальних технологій навчання, освоєння нових засобів, відмови від стереотипів у професійній діяльності, до об'єктивної самооцінки й рефлексії. Відтак, проблема розвитку професійного іміджу обіймає дослідження низки особливостей самореалізації сучасного педагога: як стилю його професійної діяльності й манери спілкування, так і вміння педагога індивідуалізувати свій образ, надавати йому естетичної виразності

на основі оволодіння спеціальними технологіями конструювання привабливого образу власного «професійного Я» [288, с. 57].

Науковці (Н. Сацков, В. Шепель та ін.) зауважують, що створенню професійного іміджу фахівців у сфері освітянських послуг, і в аспекті дослідження з цим важко не погодитися, сприяють:

- високий професіоналізм, що ґрунтується на компетентності з широкого кола значущих проблем й обізнаності у сфері бізнесу, освіти та культури;
- розвиненість комунікативно-організаторського потенціалу, яка вибудовується на врахуванні діалектики довіри та позитивного ставлення до людей (комунікабельність, товариськість, соціальна сміливість, уміння управляти людьми, вихованість, вимогливість, об'єктивність, великодушність, обов'язковість, доброзичливість та інтерес до людей, організаторські здібності) і до самого себе (нервово-психічна витривалість, працездатність, енергійність, ініціативність, настирливість у досягненні мети, самоконцепція, самооцінка, самокритичність, упевненість у собі, самоактуалізація тощо) [436, с. 183–184].

Усі зазначені якості, безсумнівно, є важливими для формування професійного іміджу педагога-наставника. З огляду на це, у процесі підготовки перед викладачами постає завдання щодо усвідомлення студентами значущості професійного іміджу в майбутній наставницькій діяльності і спрямування начально-виховного процесу на його вироблення.

Важливим аспектом професійного іміджу педагога-наставника, на нашу думку, виступає і такий феномен, як «Я-образ сучасного педагога». Ученими (О. Бодальов, З. Єсарєва, Є. Ісаєв, Н. Кузьміна, С. Панчук, П. Чамата та ін.) «Я-образ» педагога-професіонала потрактовано як суб'єктивний продукт психічного відображення в пізнанні реальної освітянської дійсності, що постійно змінюється у процесі формування та розвитку в силу зміни соціокультурної ситуації, оскільки самому педагогу властиво змінюватися, особистісно зростати, розвивати свої здібності. «Образ Я», як елемент відображення, є поглядом педагога на свою

діяльність, на самого себе на підставі минулого досвіду, реальних даних про себе і власних очікувань на майбутнє. Прийняття вчителем себе реально, яким він є насправді, є ознакою його душевного здоров'я, оскільки таке прийняття себе і є бажанням бути ближче до реальності, свого актуального стану [40, с. 38].

Характеристиками ідеального «Я-образу» педагога-професіонала є такі: перспективна орієнтація у професійній кар'єрі; домінуючі оптимістичні емоційно-вольові переживання; творчо-лідерський рівень професіоналізму; теоретична (мовленнєво-розумова) форма реалізації педагогічної діяльності; увага до учасників педагогічного процесу та людей; стриманість, почуття гумору, розвинена професійна свідомість; винахідливість, урівноваженість, суворість, винахідливість, щирість, почуття гідності.

На нашу думку, такі властивості особистості, як самоствавлення, очікування позитивного ставлення до себе з боку довколишніх людей, прагнення до сприйняття та страх відвернення суттєво впливають на формування позитивного професійного іміджу майбутнього педагога-наставника.

Отже, професійний імідж педагога-наставника розглядаємо як цілеспрямовано сформований образ, що характеризується системою зовнішніх характеристик й особистісних якостей, сформованістю моральних цінностей, стилем його професійної діяльності й манери спілкування, а також умінням педагога індивідуалізувати свій образ, надавати йому естетичної виразності на основі оволодіння спеціальними технологіями конструювання привабливого образу власного «професійного Я».

Зауважимо, що аналіз робочих планів з таких дисциплін, як «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності» дозволив встановити, що питання професійного іміджу педагога розглядається поверхово, акцентується увага лише на деяких його аспектах, наприклад, під час розгляду тем «Особистість сучасного вчителя»,

«Педагогічна техніка вчителя». Отже, виникає необхідність цілеспрямованої роботи з формування іміджу майбутніх учителів, що сприятиме їхній самореалізації, встановленню доброзичливих відносин з учнями та їхніми батьками, колегами й адміністрацією, отриманню задоволення від педагогічної діяльності в ролі педагога-наставника. Зазначене сприятиме набуттю студентами знань щодо специфіки педагогічного наставництва і механізмів педагогічної підтримки (змістовий компонент), формуванню спрямованості на педагогічну фасилітацію (особистісний компонент), аналітичних і проєктувальних (оцінно-прогностичний компонент), комунікативно-організаційних умінь та розвитку творчого потенціалу (діяльнісно-творчий компонент).

Зважаючи на те, що спрямування студентів на формування професійного іміджу педагога-наставника передбачає набуття студентами необхідних знань і вмінь, що є складниками всіх визначених компонентів у структурі підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва, можемо стверджувати, що воно педагогічною умовою підготовки майбутніх учителів до його здійснення.

3.3.3. Набуття досвіду майбутніх учителів як наставників до розробки індивідуальних траєкторій розвитку особистості. Метою освіти є надання освітніх послуг безпосередньо кожному індивідууму, враховуючи його можливості, схильності, здібності, що зумовлює необхідність упровадження в навчально-виховних закладах індивідуалізованого навчання, що, за твердженням В. Шадрікова, уможлиблює створення умов для реалізації в навчальному процесі потенційних можливостей кожного учня й уникнути трагічних фрустрируючих ситуацій, що калічать особистість школяра, породжують невіру у власні сили й озлобленість відносно сучасного світу [527,с. 53].

У довідкових джерелах поняття «індивідуальність» потрактовано як неповторна своєрідність будь-якого явища, окремої істоти, людини [493,

с. 357], а індивідуалізація навчання визначається як організація навчально-виховного процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання [291, с. 142].

О. Кірсанов розглядає індивідуалізацію навчальної роботи як систему виховних і дидактичних засобів, що відповідають цілям діяльності та реальним пізнавальним можливостям колективу класу, окремих учнів і груп учнів, що дозволяють забезпечити навчальну діяльність учня на рівні його потенціальних можливостей з урахуванням цілей навчання [168, с. 138].

Індивідуалізація навчання В. Кременем визначається як планування та здійснення навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів і передбачає пристосування форм та методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей кожного школяра, студента задля забезпечення розвитку особистості. При цьому автор наголошує на тому, що індивідуальний підхід створює найбільш сприятливі можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, нахилів і обдарувань кожного учня [118, с. 332].

На важливості індивідуалізації під час професійної підготовки майбутніх фахівців у вишах наполягає Н. Прасол, вважаючи її одним із провідних принципів педагогічної діяльності. На думку науковця, вона полягає у гнучкому використанні педагогами інтегрованої та різноманітної системи засобів, форм, методів і прийомів навчально-виховної роботи, яка враховує цілісну картину індивідуального розвитку кожного, зокрема вибір різних форм, методів, засобів і прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності кожного студента. Студенти, працюючи індивідуально, постійно зустрічатимуться з інформацією, яка має безпосереднє відношення до їхньої майбутньої спеціальності, відповідно будуть достатньою мірою вмотивованими і матимуть досить міцний стимул до виконання поставлених завдань. Саме тому, вважає автор, процес навчання у вищій школі має бути спрямований на створення умов для забезпечення індивідуального розвитку

кожного студента, сприяння успішному навчанню, максимальному розвитку його здібностей та обдарувань [390, с. 8].

Індивідуалізація передбачає: 1) індивідуально зорієнтовану допомогу студентам в усвідомленні власних потреб, інтересів та цілей навчання; 2) створення умов для вільної реалізації заданих природою здібностей і можливостей студентів; 3) підтримку студентів у творчому самовтіленні; 4) підтримку студентів у рефлексії [390, с. 9].

Сутність індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки студентів, І. Каньковським розуміється як системотвірний чинник саморозвитку творчої індивідуальності студента – майбутнього педагога, професійно значущих якостей, поведінських особливостей, розвитку навчально-професійних умінь, що здійснюється на підставі комплексу діагностичних засобів, варіативних різнорівневих індивідуалізованих завдань, коригувальних і розвивальних вправ [160, с. 219].

Іншими науковцями (В. Володько [66, с. 12–13]) розглядається поняття «індивідуалізація професійної підготовки», що визначається як організація такої системи взаємодії між учасниками процесу навчання, коли більш повно враховуються й використовуються індивідуальні можливості кожного, визначаються перспективи подальшого розумового розвитку і гармонійного вдосконалення особистісної структури, відбувається пошук засобів, які спрямовані на компенсацію наявних недоліків і сприяють формуванню індивідуальної особистості.

Підтримуючи подане визначення, О.Пехота уточнює, що мета індивідуалізації професійної підготовки вчителя у вищому навчальному закладі, зокрема в педагогічних університетах, – це не тільки досягнення високих результатів у засвоєнні знань студентами, а розвиток індивідуальних якостей, становлення майбутнього вчителя як особистості [375, с. 125]. При цьому індивідуалізація професійної підготовки вчителя, на думку науковця, зумовлює максимальне наближення процесу навчання до оптимальної моделі, коли кожний студент працює у зручних для нього темпі, манері, що

відповідають його загальній підготовці, здібностям, обсягу оперативної пам'яті, рисам характеру й емоційному стану. Тому у вищій школі, і з цим важко не погодитися, організація навчальної діяльності, повинна ґрунтуватися на: вивченні студента як індивідуальності; урахуванні його індивідуальних здібностей, схильностей і відмінностей, розвитку його як особистості, з метою підготовки сучасного вчителя як самостійної особистості, яка б відповідала всім вимогам нашого часу і була б здатна до самовдосконалення, самоосвіти, самореалізації відповідно до вимог розвитку суспільства, освіти [375, с. 126].

Індивідуалізація підготовки вчителя як система професійного розвитку на думку О. Пехоти, може здійснюватися на трьох рівнях:

1) індивідуальному – передбачає урахування, самокорекцію різноманітних психофізіологічних властивостей майбутнього вчителя: темпераменту, особливостей пізнавальних процесів, здібностей емоційно-вольової сфери, здоров'я тощо;

2) особистісному – передбачає урахування і формування системи професійно-значущих відносин майбутнього вчителя як основних ціннісних орієнтацій (ставлення до дитини, до навчального предмету, до колег по педагогічній взаємодії, до педагогічної діяльності в цілому, до професії вчителя і т. ін.) особистісних якостей, значущих для здійснення професійної діяльності;

3) суб'єктному – озброює вчителя системою знань, раціональних прийомів самодетермінації й самореалізації, потребою і здатністю регулювати професійний саморозвиток, забезпечуючи стабільність [375, с. 126-127].

Засобом індивідуалізації є індивідуальна освітня траєкторія. Суттєвий внесок у визначення сутності індивідуальної освітньої траєкторії зроблено А. Хуторським, який розглядає її як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня в освіті [511]. При цьому автором наголошується на тому, що індивідуальна освітня траєкторія є усвідомленим

і узгодженим із педагогом вибором основних компонентів своєї освіти: змісту, цілей, задач, темпу, форм та методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю й оцінки результатів [511].

Дещо по-іншому трактує індивідуальні освітні траєкторії Н. Суртаєва, зазначаючи, що це є певна послідовність елементів навчальної діяльності кожного учня з реалізації власних освітніх цілей, яка відповідає їхнім здібностям, можливостям, мотивації, інтересам і здійснюється за допомогою координаційної, організаційної, консультаційної діяльності педагога [465, с. 18].

З погляду діяльнісного та вікового підходів розглядає зазначене поняття Ю. Юдіна й визначає його як вибір та самостійне здійснення віково-адекватних і позавікових видів діяльності, що вимагають осмисленого засвоєння і застосування соціального, культурного досвіду. На думку науковця, проектування індивідуальних освітніх траєкторій учнів потребує створення відповідних організаційно-педагогічних умов, пов'язаних з орієнтуванням та активізацією віково-адекватних і позавікових видів діяльності учнів у їх взаємозв'язку [544, с. 24].

І. Бережна розглядає сутність індивідуальної траєкторії професійного розвитку і визначає її як персональну стратегію професійного зростання студента, вдосконалення його особистісних якостей, формування професійних компетенцій, що вибудовуються на підставі усвідомлення і суб'єктивації професійних завдань, цінностей, норм, а також визнання унікальності особистості та створення умов для реалізації її потенціалу. Індивідуальна траєкторія професійного розвитку містить інваріантну складову (орієнтована на модель фахівця, що включає професійні компетенції) і варіативну складову (відображає особистість студента, його соціально-психологічні особливості, потреби, мотиви, інтереси і здібності) [34, с. 143].

У межах дослідження вважається доцільною позиція С. Воробйової, яка зауважує, що індивідуальна освітня траєкторія розробляється спеціально

для конкретного студента як його індивідуальна освітня програма, під час розробки якої студент виступає як суб'єкт вибору диференційованої освіти, пропонованою освітнім закладом, а в ході реалізації він є суб'єктом здійснення освіти. На думку автора, важливою в цьому процесі є педагогічна підтримка, оскільки саме підтримка студента в освітньому процесі трансформує особистісно-орієнтований освітній процес в індивідуальну освітню траєкторію, зміст якої визначається освітніми потребами, індивідуальними здібностями і можливостями студента (рівнем готовності до освоєння програми), змістом програми [69, с. 14].

Проектування індивідуальної освітньої траєкторії навчання – це конструктивна пізнавальна діяльність, яка спрямована на розвиток особистості студента, що забезпечує набуття ним досвіду виконання специфічних особистісних функцій: свідомий вибір, цілепокладання, самореалізація, соціальна відповідальність та ін. Студент визначає індивідуальний сенс, ставить цілі, проектує етапи власної пізнавальної діяльності. Це сприяє розвитку мотивації навчання, внутрішньої та зовнішньої самоорганізації майбутнього спеціаліста, здатність побудови траєкторії самонавчання. Будь-яка діяльність неможлива без усвідомлення мотиву, тим більше навчання, якщо ми прагнемо забезпечити його ефективність в досягненні поставлених цілей. Тільки активна, вмотивована, особистісно-значуща діяльність майбутніх учителів є запорукою успішного формування освітніх продуктів, завдяки чому студент стає суб'єктом і продуктом власної освіти [166].

Індивідуальна освітня траєкторія студента, як стверджує Е. Черняєва, є формою індивідуалізації та диференціації професійної освіти, що базується на свободі вибору учнями мети, змісту, методів, засобів, способів рефлексії та темпу навчання у спільній діяльності з викладачем [523, с. 39].

Заслуговує на увагу досвід створення індивідуальної освітньої траєкторії як способу навчання студента прийомів приймати рішення [237]. Під такими прийомами автором розуміється найбільш раціональна

сукупність дій і операцій, що спрямована на вибір однієї дії з кількох можливих. На кожному із рівнів (інформаційний, оперативний, організаційний) студент має вирішувати ситуацію суб'єктивної невизначеності, де він робить вибір траєкторії навчання, і водночас будує індивідуальну стратегію власної діяльності. На нашу думку, це сприятиме набуттю майбутніми вчителями знань щодо специфіки педагогічного наставництва і механізмів педагогічної підтримки (особистісний компонент, формуванню аналітичних та проектувальних умінь (оцінно-прогностичний компонент), комунікативно-організаційних умінь і розвитку творчого потенціалу (діяльнісно-творчий компонент).

З урахуванням того, що індивідуальна освітня траєкторія може характеризуватися змістовим (через освітні програми), діяльнісним (через нетрадиційні педагогічні технології) і процесуальним (через організацію і види спілкування) напрямками реалізації А. Хуторським [511] запропонований відповідний алгоритм дій, який гарантує евристичність освітньої діяльності і здійснення процесу підготовки фахівців за такою траєкторією:

Дія 1. Діагностування викладачами рівня розвитку та ступеня виразності особистісних якостей студентів, необхідних для тих видів діяльності, яких потребують конкретні дисципліни.

Дія 2. Визначення і фіксування кожним студентом «своїх», а потім і викладачами «загальних», фундаментальних освітніх об'єктів дисциплін (складання вихідного концепту дисципліни у схематичній, матричній, знаковій, символічній тезовій або інших формах, що спирається на систему фундаментальних освітніх об'єктів та їх різні функціональні прояви).

Дія 3. Вибудовування системи особистісного ставлення студента до навчального матеріалу дисциплін (самовизначення у сформульованих проблемах і фундаментальних освітніх об'єктах, встановлення їх значення і ролі, фіксування пріоритетних зон уваги).

Дія 4. Проектування кожним студентом індивідуальної освітньої

діяльності стосовно «своїх» і «загальних» фундаментальних освітніх об'єктів (формулювання цілі, відбір тематики, прогнозування кінцевих освітніх продуктів та форм їх представлення, складання плану роботи, відбір засобів та способів діяльності, установа системи контролю й оцінки діяльності).

Дія 5. Діяльність з одночасної реалізації індивідуальних освітніх програм студентів і загально-колективної освітньої програми.

Дія 6. Демонстрування особистих освітніх продуктів студентів та їх колективне обговорення.

Дія 7. Рефлексійно- оцінювальна [511].

Важливим для дослідження є не лише алгоритм побудови індивідуальної освітньої траєкторії студентом, а й процес підготовки майбутнього вчителя до її проектування в подальшій професійній діяльності з учнями, який досліджувала К. Улановська. Сутність індивідуалізації освіти, індивідуальної освітньої траєкторії і специфіки її проектування дозволила автору визначити особливості педагогічної діяльності з проектування індивідуальних освітніх траєкторій учнів: підтримка учнів у процесі вибору змісту освіти; виявлення освітніх потреб учнів; визнання ролі та відповідальності учнів у проектуванні індивідуальної освітньої траєкторії і залучення спеціалістів різних сфер до цієї діяльності; аналіз діяльності учнів і власної діяльності у процесі проектування індивідуальних освітніх траєкторій учнів [481, с. 12].

У ході дослідження науковцем доведено, що зазначений процес буде ефективним, якщо:

- під час постановки цілей процесу під готовністю майбутнього вчителя до проектування індивідуальних освітніх траєкторій учнів викладачами буде розумітися його здатність до створення таких умов, в яких в учнів будуть сформовані особистісні якості, знання, уміння і навички на основі їхніх індивідуальних освітніх потреб;
- для виявлення рівня сформованості готовності майбутнього вчителя до проектування індивідуальних освітніх траєкторій учнів буде

використовуватися діагностичний апарат, що включає методи визначення рівня організаторських, комунікативних, аналітичних, рефлексивних здібностей, мотивації досягнення, творчого потенціалу, готовності до професійної діяльності;

- процес формування готовності майбутнього вчителя до проектування індивідуальних освітніх траєкторій учнів здійснюється поетапно: від несистемних знань про способи їх проектування і невизнання ролі учнів у цьому процесі до усвідомлення потреби в проектуванні індивідуальної освітньої траєкторії учнів, системних навичках діагностики освітніх потреб, розробки проекту індивідуальної освітньої траєкторії і здійснення аналізу й рефлексії на різних етапах;
- процес формування готовності майбутнього вчителя до проектування індивідуальних освітніх траєкторій учнів буде здійснюватися системою засобів, у якій домінувальним засобом буде проектна діяльність, а доповнювальними – кейс-стаді, ігрова діяльність, моделювання й аналіз педагогічних ситуацій, технології розвитку критичного мислення, портфоліо, послідовність і зміст яких змінюються на різних етапах процесу формування досліджуваної готовності;
- реалізація засобів буде здійснюватися при виконанні таких умов: проектна діяльність передбачає роботу в нестабільних складах міні-груп; в основі побудови моделі педагогічної ситуації лежать фрагменти педагогічної реальності (спостереження чи власний досвід студентів); у роботі з кейсами забезпечена доступність інформаційних матеріалів (друковані видання, попередньо підготовлені матеріали, доступ до Інтернету); в аналізі педагогічних ситуацій поєднуються індивідуальна і групова форми роботи; цілеспрямованість (відбір тільки тих матеріалів, які можуть знадобитися в професійній діяльності) [481].

Цілком погоджуючись із вищезазначеним, вважаємо, що важливим у педагогічному наставництві є набуття знань та вмінь проектування індивідуальних траєкторій розвитку особистості (учня чи студента), що

містить три напрями спільної діяльності педагога-наставника й вихованця: навчальний (визначення цілей і виявлення утруднень вихованців у навчанні, визначення шляхів їх подолання), особистісний (визначення тих якостей, яких хоче набути чи позбутися вихованець, визначення необхідних для цього заходів), професійний (ускладнення у професійному самовизначенні учня або професійної ідентифікації студента, вдосконалення професійних якостей і розвиток здібностей, необхідних для обраної професії). Розробка таких траєкторій розвитку потребує знань щодо механізмів педагогічного підтримки (змістовий компонент), сформованості аналітичних і проектувальних умінь (оцінно-прогностичний компонент).

У ході застосування індивідуальних траєкторій розвитку студент потребує у взаємодії з педагогом-наставником, що виконує роль партнера, індивідуального консультанта, який, за твердженням К. Александрової, здатний організувати свою професійну діяльність у такий спосіб, щоб навчити студентів переносити відповідальність за самостійне розв'язання особистісних і навчальних проблем на самих себе: через взаємодію прийти до самостійності [8, с. 198–200].

Ґрунтуючись на наукових доробках К. Александрової [8], в аспекті започаткованого дослідження визначимо послідовність розробки і реалізації індивідуальних траєкторій розвитку майбутніх учителів спільно з педагогом-наставником.

1) Педагог-наставник на підставі власних спостережень, тестування, вивчення продуктів творчої діяльності студента аналізує його індивідуальні особливості, у тому числі стиль його навчальної діяльності і міжособистісного спілкування, освітні переваги (навчальні та позанавчальні); професійні інтереси, особистісні якості, проектує можливу спрямованість його індивідуальної траєкторії розвитку та прогнозує темп і результати її реалізації. У такий спосіб на першому етапі педагог-наставник розробляє власну версію індивідуальної траєкторії розвитку для студента.

2) У процесі організованої педагогом-наставником серії індивідуальних

бесід чи групових обговорень він, спільно зі студентом, обговорює його можливості і перспективи побудови індивідуальної траєкторії розвитку, мотивуючи його на формулювання власного бачення шляху індивідуального самовдосконалення.

3) Для формування готовності студента до відповідального вільного вибору змісту індивідуальної освітньої траєкторії і розвитку відповідних навичок педагог-наставник моделює педагогічні ситуації (тренінги спілкування, ділові та рольові ігри тощо) або використовує ті, що спонтанно виникають у навчально-виховному процесі в макро- чи мікрогрупах, у які включений студент.

4) Студент і педагог-наставник зіставляють свої уявлення про індивідуальну траєкторію розвитку та коригують, визначаючи послідовність, темп виконання запланованої діяльності й інші її аспекти, в тому числі організаційного плану. Результати фіксуються в «щоденнику» студента.

5) Переконавшись під час бесід, спостережень за вчинками студента в навчальній та позанавчальній сфері, що він розуміє і бере на себе відповідальність за результати вибору, дозволяє йому діяти самостійно у процесі реалізації «пробної» (короткочасної) індивідуальної траєкторії розвитку, консультуючи за необхідності. При цьому він спостерігає за характером міжособистісного спілкування студента, фіксує і вивчає динаміку його професійного становлення.

6) Для мотивації й коригування просунення студента індивідуальною траєкторією розвитку педагог-наставник використовує мікрогрупові або індивідуальні консультації, дебати, дискусії тощо. При цьому аналізуються як типові проблеми студентів, так і специфічні для ситуації індивідуальних траєкторій проблеми професійного спілкування та навчання (індивідуальні способи досягнення успіху, поєднання індивідуальних освітніх інтересів із вимогами державного стандарту освіти в частині мінімального його змісту, міжособистісні відносини у процесі виконання групових проектів і т. ін.).

7) Зважаючи на те, що, реалізуючи заплановану діяльність, студенти

зустрічаються з проблемними ситуаціями навчання і міжособистісного спілкування, які не можуть вирішити самостійно, вони звертаються за допомогою до педагога-наставника, у взаємодії з ним, активно беруть участь у змодельованих ним професійних і життєвих ситуаціях діяльності та спілкування. У результаті ними розроблюється індивідуальний алгоритм самостійного розв'язання проблеми або ж вони набувають необхідний для цього досвід.

8) На завершальному етапі педагог-наставник спільно зі студентами організовує презентацію результатів реалізації індивідуальної траєкторії розвитку і рефлексію процесу в цілому в різноманітних формах (від індивідуального спілкування, мікрогрупових обговорень – до масових колективних творчих справ і шоу).

Підсумовуючи, доходимо висновку, що під час проектування власних індивідуальних траєкторій розвитку студенти матимуть можливість опановувати знання, вміння, що виступають складниками виокремлених компонентів у структурі підготовленості майбутніх учителів як наставників до педагогічного наставництва, а тому залучення до такої роботи виступає педагогічною умовою їхньої підготовки до здійснення наставницької діяльності.

3.3.4. Педагогічна підтримка майбутніх учителів у ході підготовки до педагогічного наставництва. У своїй професійній діяльності майбутні вчителі повинні відповідально і самостійно, на високому професійному рівні здійснювати педагогічну діяльність, постійно самовдосконалюватися. Така тенденція передбачає пошук відповідної моделі професійного становлення студентів, що знаходиться у прямій залежності від розвитку їхніх індивідуальних здібностей, урахування інтересів і потреб у професійному самовизначенні. Зважаючи на те, що нова парадигма виховання й освіти ставить сьогодні підвищені вимоги до вчителів загальноосвітніх закладів освіти, які полягають в усвідомленні ними педагогічної діяльності як глибоко

гуманістичної, спрямованої на створення умов для розвитку дитини як суб'єкта самоосвіти, та наставницької діяльності, оскільки крім викладання певного предмета, вони будуть класними керівниками, важливого значення під час навчання у вищому педагогічному закладі освіти набуває проблема педагогічної підтримки їхньої підготовки до педагогічного наставництва.

У наукових дослідженнях поняття «підтримка» кваліфікується як опора, збереження, підкріплення, надання впевненості. Воно є близьким до слів «допомога» (принесення безпосередньої користі) і «сприяння» (позитивний вплив на суб'єкта, створення умов для успішного діяння, стимулювання до нього), тобто означає дію допомоги, підкріплення, сприяння в різних сферах життєдіяльності людини, що дає змогу визначити її окремі аспекти: гуманістична підтримка (А. Маслоу, К. Роджерс); психологічна підтримка (А. Адлер, Б. Братусь, Л. Лазарева); психотерапевтична підтримка (Б. Лівехуд, І. Романенко, В. Франкл); емоційна підтримка особистості (К. Роджерс, А. Петровський); соціальна (М. Арлайл, І. Тюлефорс); самопідтримка (С. Гроф, А. Зеліченко).

Зауважимо, що сьогодні поняття «педагогічна підтримка» науковцями розглядається по-різному, зокрема як: індивідуальна та особистісна підтримка (Є. Бондаревська, С. Кульневич); елемент будь-якої співпраці і взаємодії (Н. Крилова); надання допомоги у вирішенні проблем розвитку індивіда (А. Андреева, Т. Анохіна, О. Газман); взаємодія, дружні стосунки, внутрішнє налаштування на спільний позитивний результат педагога і суб'єкта навчання (Н. Крилова, Н. Михайлова); активна співучасть у життєвому самовизначенні особистості, підготовка до здійснення вибору в проблемних ситуаціях, самореалізація й усунення суб'єктивних перешкод розвитку (Г. Костюк, А. Маслоу, В. Рибалка, К. Роджерс та ін.) [162, с. 2].

Інші науковці (Т. Анохіна, В. Бердеханова, Є. Бондаревська, О. Газман, Н. Крилова, М. Кузьмін, С. Кульневич, З. Малькова, Н. Михайлова, А. Мудрик, Л. Новікова, Г. Сорока, Л. Супрункова, Т. Фролова, І. Фрумін, С. Юсфін, І. Якиманська та ін.) розглядають педагогічну підтримку як

особливу сферу педагогічної діяльності, що спрямована на самовизначення людини як індивідуальності, забезпечення певних сприятливих умов, які б виявили й розкрили потенційні можливості особистості.

Зауважимо, що ідеї педагогіки підтримки почали інтенсивно вивчатись у другій половині 80-х років ХХ століття і поступово вибудовувалися в єдину струнку концепцію зусиллями творчої групи на чолі з О. Газманом усередині 90-х рр. Вихідні положення цієї концепції, що були схарактеризовані О. Газманом, розкривали визнання прав людини на інтелектуальну, моральну, економічну свободу, моральну та соціальну суверенність, яка поєднується з індивідуальною, етичною та соціальною відповідальністю за свої рішення, дії і вчинки [114]. Сутність гуманістичних уявлень про людину, на думку науковця, полягає в тому, що особистість розглядається у трьохмірному просторі: біологічному (природному), соціальному (культурному) і екзистенціальному (незалежному, вільному, самосутнісному). Ключовою характеристикою цього третього виміру є «свободоздатність» – здатність до автономного, нонконформістського існування, здатність незалежно (з урахуванням біологічних і соціальних вихідних позицій та намаганням подолати їх) вибудовувати свою долю, здійснювати власний, індивідуальний вибір на основі самостійного усвідомлення свого життєвого призначення [114, с. 179].

О. Газман розуміє під цим феноменом задоволення базових потреб дітей, їхній захист від несприятливих природних чинників та негативного впливу соціального середовища, задоволення первинних інтересів і відзначає, що сутність її полягає в тому, щоб допомогти учням подолати ту чи ту перешкоду, трудність, орієнтуючись на реальні і потенційні можливості і здібності, розвиваючи потребу в успішності самостійних дій [74].

Крім того, науковцем розроблено низку генеральних схем, у яких він визначив місце педагогічної підтримки серед освітніх процесів (навчання і виховання) та смислових полюсів, які вони «обслуговують». Так, виховання і навчання, за О. Газманом, – це полюс соціалізації, а педагогічна підтримка –

це полюс індивідуалізації. Педагогічна підтримка в освіті, на думку автора, – це особлива сфера діяльності, спрямована на самостановлення дитини як індивідуальності. Вона є процесом спільного визначення з дитиною її інтересів і шляхів подолання проблем, що заважають самостійно досягати бажаних результатів [74, с. 28]. У такому розумінні підтримки зафіксовано і цінність дитини як суб'єкта, який розвивається, і професійну гуманістичну позицію дорослого, і характеристику педагогічного процесу як взаємодії педагога й дитини.

Відтак, О. Газман розглядає педагогічну підтримку як професійну діяльність педагогів у навчальних закладах, спрямовану на надання допомоги дітям, з урахуванням їхніх особистісних інтересів, цілей і можливостей щодо подолання ускладнень, які заважають їм зберігати людську гідність, самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, професійному самовизначенні [74, с. 28]. Ідеї О. Газмана цілком справедливо можна віднести і до сутності педагогічної підтримки студентів під час їхнього навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Наприкінці ХХ століття ідея педагогічної допомоги активно розроблялась А. Мудриком і знайшла втілення в його концепції соціального виховання. Аналізуючи потребу учнів в індивідуальній допомозі, він розглядає педагогічну роботу як професійну діяльність, спрямовану на поліпшення або відновлення здатності школярів до соціального функціонування. На думку науковця, індивідуальна допомога як свідомо спроба допомогти людині повинна надаватись учневі у процесі індивідуальних консультацій і опікування, стимулювання саморозвитку. Педагог повинен допомагати учневі оволодіти знаннями, вміннями та навичками, які необхідні йому для задоволення власних потреб та аналогічних потреб інших людей, для усвідомлення індивідуальних цінностей, розвитку процесів «само», розуміння себе, інших. Тобто А. Мудрик розглядає педагогічну підтримку в руслі надання індивідуальної допомоги дитині, особливо наголошуючи на процесі соціалізації, тобто

«входженні індивіда в соціум, засвоєння певної системи цінностей, процес отримання власного соціального досвіду й активної самопобудови особистості» [274, с. 136].

Сутність феномена «педагогічна підтримка» Г. Коджаспіровою і А. Коджаспіровим розглядається у двох визначеннях:

1) діяльність професійних педагогів і психологів з виявлення превентивної та оперативної допомоги дітям у ході вирішення їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних із фізичним та психічним здоров'ям, діловою й особистою комунікацією, успішним просуванням у навчанні, життєвим та професійним самовизначенням;

2) система педагогічної діяльності, що розкриває індивідуальний потенціал людини, яка включає допомогу учням, учителям, батькам у подоланні соціальних, психологічних, особистісних труднощів; передбачає спільне з дитиною визначення її власних інтересів, мету, можливості та шляхи подолання перешкод (проблем), які заважають їй зберегти свою людську гідність і самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, житті [183, с. 255–256].

Зарубіжними науковцями (П. Зваал, Д. Романо та ін.) означене питання досліджується переважно в межах характеристики процесів індивідуального розвитку людини. Педагогічна підтримка трактується ними як процес надання допомоги особистості в самопізнанні та пізнанні довколишнього світу з метою подальшого застосування набутих знань у навчанні, під час вибору професії, для розвитку власних здібностей [14, с. 56–57].

Деякі автори розглядають педагогічну підтримку як відповідну умову. Так, А. Курбанова трактує педагогічну підтримку як умову, що впливає на навчальні досягнення учнів [221, с. 39]; І. Шустова розглядає педагогічну підтримку як необхідну умову і ефективний засіб для становлення готовності до самоаналізу старшокласників [541, с. 12]. Надання педагогічної підтримки, на думку Л. Кларіної, створює умови для забезпечення власної навчальної діяльності старшокласників, урахування і розвитку

індивідуальних особливостей школярів, а в центрі уваги – спосіб навчання, що сприяє включенню внутрішніх механізмів особистісного саморозвитку старшокласників, їхніх інтелектуальних здібностей [169, с. 63].

Педагогічна підтримка, зауважує Г. Сорока, – це система дій, що забезпечують допомогу особистості в самостійному індивідуальному виборі, в етичному, цивільному, професійному, екзистенційному самовизначенні, допомога в подоланні перешкод, труднощів, проблем, самореалізація в навчальній, комунікативній, трудовій діяльності [460, с. 13].

За В. Бедерхановою, педагогічна підтримка є системою педагогічної діяльності, що розкриває особистісний потенціал людини та містить у собі допомогу учням, батькам у подоланні соціальних, психологічних та особистісних труднощів [33, с. 86]. К. Александрова визначає поняття педагогічної підтримки як процес створення педагогом групи умов, серед яких виокремлює: а) первинні, що включають емоційне тло для того, щоб дитина в тій чи тій навчальній або життєвій ситуації змогла свідомо й самостійно здійснити адекватний вибір поведінки; б) вторинні – щоб дитина могла самостійно діяти згідно з ситуацією цього вибору навіть у разі зустрічі з будь-якими проблемами [8, с. 21].

І. Кордубан виражає сутність педагогічної підтримки словами: «проблема», «захист» і «самостійність». При цьому «проблема» – це індивідуальна характеристика, що виражає домінуючий негативний стан особистості в конкретний момент та пов'язана з неможливістю усунути причину, що викликає такий стан. «Захист» припускає забезпечення фізичної, психологічної, моральної безпеки дитини, відстоювання її інтересів і прав. «Самостійність» – результат спільної діяльності педагога й дитини, що виражається у здатності дитини без сторонньої допомоги та контролю вирішувати власні проблеми [194, с. 79].

Педагогічна підтримка – це спільне з вихованцем визначення його інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання перепон (проблем), які заважають йому зберігати людську гідність, досягати позитивних результатів

у навчанні, праці, спілкуванні, способі життя [269, с. 284].

І. Карапузовою педагогічна підтримка визначається як систематична, цілеспрямована діяльність викладача (або колективу викладачів), яка забезпечує розкриття особистісного потенціалу майбутнього вчителя шляхом надання конкретної допомоги йому в самотійному подоланні труднощів у навчанні та сприяння в самовизначенні й самореалізації особистості фахівця [162, с. 9].

В аспекті дослідження має інтерес твердження І. Карапузової, яка розглядає питання організації педагогічної підтримки студентів і зауважує, що вона можлива за умови дотримання таких вимог: готовність педагогічного колективу до роботи в умовах педагогічної підтримки студентів; конфіденційність у роботі з кожним студентом, результатом дотримання цієї умови є довірливі стосунки між педагогом і студентом; вірити в кожного студента у його можливості; оцінювати не особистість, а її дії та вчинки; уміти помічати і цінувати неповторну індивідуальність студента; допомагати кожному студенту в пошуку свого власного «Я», в становленні особистості, в збереженні її унікальності; забезпечувати реалізацію студентами своїх можливостей, як у навчальному процесі, так і повсякденному житті через їхній власний вибір; ознайомитися з видами діяльності, особливо значущими для студента, та надавати можливість самореалізовуватися через них; створювати сприятливий морально-психологічний клімат у колективі; навчальні програми з дисциплін, особливо психолого-педагогічних, повинні включати в себе розгляд таких тем, які б спонукали студента до саморозвитку та самореалізації; викладання навчального матеріалу має не тільки забезпечувати студентам можливість отримання нової інформації, а й прищеплювати їм бажання до самотійного набуття знань; впровадження технології педагогічної підтримки повинно здійснюватися всім педагогічним колективом факультету тощо [162, с. 12–13].

Підсумовуючи вищезазначене, педагогічну підтримку професійного

становлення майбутнього вчителя розуміємо як складну систему педагогічної діяльності, що розкриває особистісний потенціал людини і містить у собі допомогу студентам у подоланні соціальних, психологічних й особистісних труднощів шляхом створення відповідних психолого-педагогічних умов. Це спільний процес визначення власних професійних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання проблем, що заважають суб'єктам педагогічної взаємодії досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні в майбутній професійній діяльності.

Розглядаючи кваліфікаційні вимоги до вихователя, що працює у сфері педагогічної підтримки дітей, Н. Михайлова висуває на перший план такі:

- здатність до особистісно-професійного самовизначення в цінностях педагогічної діяльності;
- здатність будувати практику рефлексії;
- децентрація із власних особистісних проблем на проблеми особистості;
- розуміння власної недостатності в розв'язанні багатьох проблем особистості і здатність забезпечити кооперацію з іншими людьми з метою залучення їх до діяльності щодо підтримки особистості;
- здатність проектувати діяльність з педагогічної підтримки, враховуючи всі реалії, які містить конкретна ситуація конкретної особистості, ті можливості, якими володіє вихователь, вихованець, система й інші люди;
- здатність бути адекватним у будь-якій ситуації, використовуючи для цього всі наявні ресурси [265, с. 117].

Організація педагогічної підтримки розглядається як спільна діяльність викладача та студента, якій притаманні внутрішня підпорядкованість, узгодженість видів, форм, методів, прийомів, конкретних дій, що забезпечує чіткий технологічний механізм, спрямований на професійне самовизначення і саморозвиток майбутнього вчителя [162, с. 9].

Методи педагогічної підтримки Н. Мойсеюк розподіляє на дві великі групи. Перша група методів забезпечує підтримку всіх вихованців, створює тло доброзичливості, взаєморозуміння, співробітництва. До неї відносять

методи взаємної довіри, взаємного інформування, спільного планування уроків, виховних справ, рольові ігри, ігри-драматизації, схвалення досягнень групи, колективу та ін. [269, с. 286].

Друга група методів спрямована на індивідуально-особистісну підтримку. Вона передбачає діагностику індивідуального розвитку, вихованості, визначення особистісних проблем дітей, відстеження процесу індивідуального розвитку учня. При цьому науковець зазначає, що особливу роль в індивідуальній підтримці вихователя відіграють ситуації успіху, ситуації підвищення статусу вихованця, ситуації значущості його особистих «внесків» у вирішення загальних завдань, створення умов для самореалізації особистості тощо. У спільній діяльності педагог підтримує: кожний самостійний вислів, творчу ініціативу, шляхетний вчинок, пізнавальний інтерес; намагання подолати самого себе: свою боязкість, соромливість, заздрість до успіхів інших людей, недисциплінованість та інші недостойні прояви. Особливо важливо підтримувати волю учня, його здатність до саморегуляції [269, с. 287].

З погляду організації (технології) педагогічна підтримка може бути представлена етапами діяльності педагога з метою допомоги учням у вирішенні таких проблем: діагностичної, пошукової, проектно-діяльнісної, рефлексивної. Наведена структура наближає педагога до розуміння своєї ролі в наданні педагогічної підтримки вихованцям, які обирають життєвий шлях [269, с. 287].

На підставі вивчення наукової літератури І. Карапузовою схарактеризовано такі види педагогічної підтримки: безпосередня й опосередкована, що можуть мати превентивний чи оперативний характер. Безпосередня педагогічна підтримка передбачає пряме залучення того, кого підтримують, у діяльність з подолання різних видів труднощів, що впливають на розвиток його особистості і самореалізацію та передбачає спільне планування, аналіз, співпрацю, рефлексію, тобто такі дії, які необхідні для подальшого самостійного подолання труднощів і проблем.

Опосередкована педагогічна підтримка здійснюється без активної участі того, кого підтримують, у вигляді спрямування, схвалення, створення ситуації успіху, варіативності навчальних завдань, способів їх ускладнення, можливості вибору завдань із певного переліку тощо. Превентивний характер педагогічної підтримки спрямований на виявлення причин, що викликають труднощі і проблеми для запобігання їхній появі в навчальній діяльності суб'єкта. Оперативний характер педагогічної підтримки є реакцією педагога на прохання суб'єкта про допомогу. Наслідком педагогічної підтримки завжди є особистісне зростання і розвиток майбутнього фахівця, що виявляється в самореалізації, самоорганізації та саморозвитку здібностей до особистісного і професійного самовизначення [162, с. 10–11].

Також науковцем схарактеризовано особливості педагогічної підтримки студентів у педагогічному виші, а саме: урахування індивідуальності майбутнього вчителя має узгоджуватися з нормами соціальних стандартів фахівця; викладач є координатором діяльності майбутнього вчителя, спрямованої на виявлення і подолання труднощів у навчанні (навчально-пізнавальні, навчально-дослідницькі, пов'язані із саморозвитком); орієнтація майбутніх учителів на забезпечення власної готовності до організації педагогічної підтримки школярів, що передбачає володіння студентами знаннями про сутність і зміст педагогічної підтримки, про способи діяльності вчителя в умовах педагогічної підтримки школярів та вміннями її здійснювати [162, с. 12].

На підставі вищезазначеного, педагогічну підтримку професійної підготовки майбутнього вчителя до педагогічного наставництва розуміємо як складну систему педагогічної діяльності, що розкриває особистісний потенціал людини і містить у собі допомогу студентам у подоланні соціальних, психологічних й особистісних труднощів шляхом створення відповідних психолого-педагогічних умов, як спільний процес визначення власних професійних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання проблем, що заважають суб'єктам педагогічної взаємодії досягати бажаних

результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні в майбутній професійній діяльності.

Здійснюючи педагогічну підтримку педагог-наставник створює особливу соціально захищену, доброзичливу, творчу атмосферу, сприятливий психологічний клімат довкілля, що спонукає студентів до творчості, максимального розкриття своїх здібностей, саморозвитку і самовдосконалення. Водночас ця підтримка продукує ситуації вибору, які потребують від майбутніх учителів самостійності у прийнятті обґрунтованих рішень, що у своїй основі передбачають використання набутих знань, умінь та навичок, а також відповідальності за прийняті рішення.

Педагогічна підтримка детермінує розвиток вольових якостей, умінь приймати рішення в нестандартних ситуаціях навчальної і майбутньої професійної діяльності, спрямовується на розвиток ініціативи студентів, їхнє самовизначення і саморозвиток тощо. При цьому створюється принципово нова організація педагогічного процесу, вектор якого змінюється у напрямі життєвих проблем майбутнього педагога. Вищезазначене суттєвим чином перетворює роль і функції традиційних організаторів педагогічного процесу у вишах – викладачів, кураторів і наставників, що мають набувати якостей викладача-фасилітатора, якому притаманні емпатійність, фасиліативність і рефлексивність. Ці якості цілком природно впливають на особистість майбутнього вчителя і, у свою чергу, спонукають до опанування специфічним видом його професійної діяльності – педагогічної фасилітації (що є складником особистісного компонента).

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури дійшли висновку, що перший вектор педагогічної підтримки спрямований на формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів у процесі навчання у виші [75, с. 56]. Другий вектор цієї підтримки визначається особливостями професійного становлення майбутнього фахівця як цілісної особистості, якій притаманна взаємодія, узгодженість внутрішнього та зовнішнього світу, опанування духовним, культурним і виробничим досвідом людства,

урахування особливостей історичного розвитку з реаліями сучасного світу тощо. Ще Дж. Дьюї зазначав, що людині від народження притаманний художній інстинкт і успішність навчання та виховання залежить від задоволення, зокрема цього інстинкту. В цьому сенсі педагогічна підтримка має спрямовуватися на формування естетичного світогляду майбутнього вчителя незалежно від обраного ним напряму фахової підготовки, що стимулює самореалізацію майбутнього педагога як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, забезпечує розгортання широкого спектру його самодетермінації у сфері краси, дозволяє ефективно здійснювати естетично творчу педагогічну діяльність [75, с. 56].

Третій вектор педагогічної підтримки спрямовується на формування педагогічної обдарованості. В цьому аспекті слід урахувати, що педагогічна обдарованість порівняно з іншими видами обдарованості на практиці зустрічається дуже рідко. Вихідними положеннями педагогічної підтримки цього конструкту є усвідомлення того, що педагогічно обдарований студент є суб'єктом педагогічного процесу, його учасником, при цьому майбутнього вчителя необхідно налаштовувати на накопичення індивідуального пізнавального, життєвого і частково-професійного досвіду (набувається насамперед під час педагогічної практики), опанування професійно значущими знаннями, вміннями і навичками, надавати можливість бути суб'єктом власної діяльності, вибудовувати своє ставлення до майбутньої професії. Найбільш узагальненою формою цього ставлення є професійно-педагогічна спрямованість, завдяки якій у студентів починають розвиватися педагогічні здібності та формуватися педагогічна обдарованість.

На нашу думку, взаємодія наставника зі студентами студентської групи сприяє встановленню довірливих відносин, розвитку творчих здібностей студентів, формуванню соціальної відповідальності майбутніх учителів, розширенню повноважень органів самоврядування у групі, активізації творчого потенціалу групи і кожного студента, здійсненню індивідуального підходу до кожного студента, що сприяє професійному становленню

майбутніх учителів як наставників. Зокрема, педагоги-наставники можуть допомогти студентам виробити важливі професійні вміння й навички, зокрема, такі, як: комунікативні, що сприяють розвитку здатності входити в контакт з учнями, спілкуватися як з колективом учнів, так і з колективом учителів, батьками; діагностичні, що розвиває в майбутніх учителях уміння збирати усну й письмову інформацію про учнів, їхні умови життя, фіксувати й опрацьовувати одержані результати; організаційні, що виражаються в умінні студентів налагоджувати спільну й індивідуальну роботу з учнями, організовувати виховні заходи, дозвілля дітей; рефлексивну, що передбачає вміння майбутнього вчителя аналізувати здійснену роботу, вчинки й поведінку дітей і свою власну, доходити висновків тощо.

Підсумовуючи, зазначимо, що педагогічна підтримка у процесі навчання студентів у педагогічному виші сприятиме набуттю ними необхідних знань та умінь, які є складниками всіх виокремлених компонентів у структурі підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва, а тому є педагогічною умовою їхньої підготовки до здійснення наставницької діяльності.

Висновки з третього розділу

У розділі розглянуто функціональні вектори реалізації педагогічного наставництва, подано компонентну структуру підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва, науково обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

З'ясовано, що педагогічна діяльність учителя реалізується в певних ситуаціях через виконання різноманітних дій, підпорядкованих певним цілям і спрямованих на вирішення тих чи тих педагогічних завдань, що усвідомлено (цілеспрямовано) або стихійно, інтуїтивно створюються вчителем. Певна сукупність таких різнорідних дій призводить до реалізації тієї чи тієї психолого-педагогічної функції, представляючи структурну

організацію педагогічної діяльності. Для набуття і вдосконалення професіоналізму і вироблення педагогічної майстерності вчителю необхідно детально уявляти собі структуру і пов'язану з нею систему функцій педагогічної діяльності.

Доведено, що функції педагога-наставника мають певні особливості і створюють функціональні вектори реалізації педагогічного наставництва, що визначають напрям діяльності і величину зусиль, яких потрібно докладати для її виконання.

У педагогічному наставництві виокремлено такі функціональні вектори, як-от: вектор взаємодії (комунікативно-організаторська, медіативна, розвивальна функції), вектор корекції (підтримувальна, діагностувально-коригувальна, аналітична функції), вектор самореалізації (науково-дослідна, методична, професійно-ідентифікативна функції).

Установлено, що для виконання вищезазначених функцій студенти у процесі професійної підготовки в педагогічному виші повинні оволодіти певними знаннями і вміннями, що є важливими для здійснення педагогічного наставництва в майбутній професійній діяльності.

Підготовка майбутніх учителів до педагогічного наставництва розуміється як цілісний педагогічний процес, результатом якого виступає їхня підготовленість до здійснення зазначеної діяльності.

Підготовленість майбутніх учителів до педагогічного наставництва розглядається як складне полікомпонентне професійно-орієнтоване утворення, що характеризується наявністю сукупності спеціальних знань та операційно-технологічних умінь, розвиненістю професійно значущих особистісних якостей і сформованою стійкою потребою в реалізації педагогічного наставництва за визначеними функціональними векторами (взаємодії, корекції, самореалізації).

У структурі підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва виокремлено особистісний, змістовий, діяльнісно-творчий, оцінно-прогностичний компоненти.

Особистісний компонент містить такі складники, як: позитивна мотивація до педагогічного наставництва, спрямованість на педагогічну фасилітацію. Складниками змістового компонента є знання щодо специфіки педагогічного наставництва; знання щодо механізмів педагогічної підтримки. Діяльнісно-творчий компонент передбачає сформованість комунікативно-організаторських умінь і наявність творчого потенціалу. До оцінно-прогностичного компонента віднесено аналітичні і проектувальні вміння. Визначено, що всі компоненти взаємопов'язані і доповнюють один одного й описуються через систему відповідних функцій, професійних психолого-педагогічних знань, професійно значущих якостей та умінь педагога.

Установлено, що підготовка майбутніх учителів до педагогічного наставництва буде ефективною, якщо в навчально-виховний процес упровадити відповідні педагогічні умови. Під педагогічними умовами розуміються спеціально створені обставини, що забезпечують формування стійкої позитивної мотивації майбутніх учителів до здійснення педагогічного наставництва і зумовлюють набуття ними спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання відповідних функціональних векторів реалізації наставницької діяльності, сприяють формуванню професійних й особистісних рис майбутніх учителів як наставників.

Визначено, що підготовці майбутніх учителів до педагогічного наставництва сприятиме впровадження в навчально-виховний процес таких педагогічних умов: вмотивування майбутніх учителів до прийняття позиції педагога-наставника; спрямування студентів на формування професійного іміджу педагога-наставника; набуття досвіду майбутніх учителів як наставників щодо розробки індивідуальних траєкторій розвитку особистості; педагогічна підтримка становлення майбутніх учителів як наставників.

Наступний розділ дисертаційної роботи буде присвячений опису експериментальної роботи з підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва з упровадженням визначених педагогічних умов та порівняльного аналізу одержаних результатів.

Основні положення третього розділу висвітлено в публікаціях автора [308, 310, 311, 314, 321, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 335, 338, 339, 340, 343, 346, 349, 351, 562].

РОЗДІЛ 4

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ЩОДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО НАСТАВНИЦТВА

4.1. Стан підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва

Метою констатувального етапу експерименту було з'ясування стану підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва, визначення відповідних критеріїв, якісних та кількісних характеристик рівнів сформованості зазначеного феномена.

До констатувального етапу експерименту було залучено студентів 3-х курсів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (факультети: української філології, іноземних мов, фізико-математичний, історико-філософське відділення), Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (факультети: філологічний, фізико-математичний, психолого-педагогічний) загальною кількістю 765 осіб. Студентів довільно було розподілено на експериментальні групи (ЕГ – 384 студенти зазначених вищів), у яких здійснювалися діагностика та реалізовувалася методика підготовки до педагогічного наставництва, і контрольні групи (КГ – 381 студент), у яких лише констатувався стан прояву зазначеного феномена.

Для з'ясування стану підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва, які взяли участь в експерименті, було визначено критерії, за якими оцінювалися рівні сформованості зазначеного феномена.

Зауважимо, що поняття «критерій» тлумачиться в науковій літературі по-різному: критерій – підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило істинності, вірогідності людських знань, їх відповідності об'єктивній дійсності [456, с. 83], ознака, взята за основу класифікацій [480, с. 196]; якість явища, що відображає його суттєві характеристики і саме тому

підлягає оцінці [222, с. 35], ознака, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення чи класифікація чогось [17, с. с. 61].

Інші науковці (І. Мавріна, А. Мотишева [246, с. 30]) поняття «критерій» характеризують як засіб, за допомогою якого вимірюються рівні, ступені прояву того чи того явища. В ході застосування критерію визначається перевага якогось вибору порівняно з іншими; перевіряється відповідність результату поставленій меті або оцінюється ступінь її реалізації. Тобто він розглядається як еталон, на підставі якого здійснюється оцінка, зіставлення результатів. При цьому, критерії не фіксують найбільш перспективні і продуктивні принципи та способи дії, а тільки виражають об'єктивні закони і логіку розвитку явища [495, с. 584].

Критерієм є сукупність основних показників, що розкривають певний рівень якогось явища. Складовими елементами критерію виступають показники, що характеризують його зміст. За твердженням Г. Іванової, значення показника розглядаються як засіб, за яким вимірюються чи схвалюються альтернативи найбільш оптимального вирішення практичних задач у чинних або заданих конкретних умовах. Головними характеристиками поняття «показник» є конкретність і діагностичність, що передбачає доступність його для спостереження, обліку й фіксації. Вони повинні бути зрозумілими, конкретними, доступними для вимірювання. Показники є підставою, що дозволяють судити про наявність тієї чи тієї ознаки [138].

Відповідно до визначених компонентів у структурі підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва (див. п. 3.2) було визначено критерії зазначеного феномена.

Так, для оцінки рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за особистісним компонентом було обрано мотиваційно-цільовий критерій, показниками якого виступили наявність позитивної мотивації на здійснення педагогічного наставництва, наявність спрямованості на педагогічну фасилітацію.

Змістовий компонент оцінювався за когнітивним критерієм із такими показниками: обізнаність зі специфікою педагогічного наставництва, механізмами педагогічної підтримки.

Для з'ясування стану підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за діяльнісно-творчим компонентом було обрано технологічний критерій, що містив такі показники, як-от: наявність комунікативних, організаторських умінь, творчого потенціалу.

Оцінно-прогностичний компонент оцінювався за регулятивним критерієм, показниками якого виступили: наявність аналітичних умінь, наявність проектувальних умінь.

На підставі визначених критеріїв і показників було дібрано відповідні діагностичні методики, що використовувались у ході експериментальної роботи для визначення стану підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва (див. табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Методики визначення рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва

Компоненти	Критерії	Показники	Методики
Особистісний	Мотиваційно-цільовий	Наявність позитивної мотивації на здійснення педагогічного наставництва	Модифікована шкала оцінки мотивації ставлення до професійної діяльності, за А. Кареліним (Додаток В.1)
		Наявність спрямованості на педагогічну фасилітацію	Методика визначення сформованості педагогічної фасилітації, за Р. Овчаровою (Додаток В.2)
Змістовий	Когнітивний	Обізнаність із специфікою педагогічного наставництва	Тест, спрямований на визначення стану розуміння сутності та специфіки педагогічного наставництва (Додаток В.3)

		Обізнаність із механізмами педагогічної підтримки	Картка самооцінки рівня обізнаності із механізмами педагогічної підтримки (Додаток В.4)
Діяльнісно-творчий	технологічний	Наявність комунікативних умінь	Тест оцінки комунікативних умінь, за Н. Фетіскіним (Додаток В.5)
		Наявність організаторських умінь	Методика психологічної оцінки організаторських здібностей особистості, за Н. Фетіскіним (Додаток В.6)
		Наявність творчого потенціалу	Тест «Ваш творчий потенціал», за О. Потьомкіною (Додаток В.7)
Оцінно-прогностичний	регулятивний	Наявність аналітичних умінь	Діагностична карта сформованості аналітичних умінь (Додаток В.8)
		Наявність проєктувальних умінь	Діагностична карта сформованості проєктувальних умінь (Додаток В.9)

Під час проведення дослідження було також використано довготривалі спостереження за поведінкою і взаємовідносинами майбутніх учителів, опитування й бесіди зі студентами, проведення рольових та ділових ігор, дискусій, вирішення педагогічних ситуацій тощо.

Для визначення рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва було обрано діагностику, де на підставі вивчення ступеня прояву ознак запропонованих критеріїв їх було віднесено до того чи того рівня. Було обрано такі рівні підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва: низький, задовільний, достатній. Рівні визначалися за середнім значенням прояву показників обраних критеріїв. Межами розподілу встановлено: 1,5–2,4 балів – низький рівень, 2,5–3,4 балів – задовільний рівень, 3,5–4,0 балів – достатній рівень. Конкретизуємо

змістову характеристику рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

Достатній рівень підготовленості до педагогічного наставництва був характерний студентам із високим ступенем позитивної мотивації на здійснення педагогічного наставництва й на досягнення успіху в наставницькій діяльності. Майбутні вчителі цього рівня мають глибокі й міцні знання щодо специфіки педагогічного наставництва, варіативності наставницької діяльності, механізмів педагогічної підтримки. У таких студентів достатньо сформовані комунікативні й організаторські вміння, вони здатні організовувати діяльність як усього колективу, так і кожного вихованця окремо. Студенти з достатнім рівнем підготовленості вміють точно і правильно аналізувати й оцінювати власну діяльність та діяльність своїх вихованців, контролювати свій стан; вони цілком адекватно реагують на вчинки довколишніх людей, не виявляють конфліктності у стосунках з ними; наявні вміння і бажання самовдосконалення шляхом опрацювання психологічної та педагогічної літератури, вивчення педагогічного досвіду тощо. Вони вміють ставити і вирішувати пізнавальні завдання, бачити суперечності та проблеми, переносити знання й уміння в нові ситуації, здатні до співпраці та взаємодопомоги у професійному педагогічному саморозвитку; прогнозують зміни стану особистісних досягнень, обирають адекватну модель навчання і поведінки. Такі студенти критично ставляться до себе, відкриті у спілкуванні, завжди готові прийти на допомогу, виявляють спрямованість на педагогічну фасилітацію, мають значний творчий потенціал.

Задовільний рівень підготовленості до педагогічного наставництва характерний для студентів, які спрямовані на наставницьку діяльність, проте цей інтерес має ситуативний характер, їхні бажання здебільшого залежать від обставин. Знання щодо специфіки педагогічного наставництва, варіативності наставницької діяльності, механізмів педагогічної підтримки є епізодичними, вони недостатньо вміло використовують одержані знання на практиці.

Студенти цього рівня необ'єктивно оцінюють свою діяльність, здебільшого їхня самооцінка є завищеною, стосунки з довколишніми людьми мають нестійкий характер, здатні на конфлікт; недостатньо усвідомлюють необхідність самовдосконалення відносно наставницької діяльності. У таких студентів недостатньо сформовані комунікативні й організаторські вміння, у них виникають труднощі в організації діяльності як колективу, так і кожного вихованця окремо, припускаються помилок під час аналізу й оцінки власної діяльності та діяльності своїх вихованців; подекуди неадекватно реагують на вчинки довколишніх людей і виявляють конфліктність у стосунках з ними; не мають стійкого бажання щодо самовдосконалення опрацюванням психологічної та педагогічної літератури, вивченням педагогічного досвіду тощо, байдуже ставляться до досягнення поставлених цілей, увага короткочасна, відчувають труднощі в керуванні зацікавленістю вихованців, не завжди здатні до співпраці в професійному педагогічному саморозвитку, потребують допомоги викладачів під час прогнозування змін стану особистісних досягнень, вибору моделей навчання і поведінки. Такі студенти некритично ставляться до себе, закриті у спілкуванні, не завжди готові прийти на допомогу, не виявляють належної спрямованості на педагогічну фасилітацію, у них наявний творчий потенціал, проте вони не завжди його виявляють у діяльності.

Низький рівень підготовленості до педагогічного наставництва характерний для пасивних у навчанні студентів, які не виявляють інтересу до наставницької діяльності, з низькою мотивацією. Мають нечітке уявлення про специфіку педагогічного наставництва, варіативність наставницької діяльності, механізми педагогічної підтримки. У таких майбутніх учителів несформовані комунікативні й організаторські вміння, їм важко впроваджувати здобуті знання в практичну діяльність, ці студенти зазнають значних труднощів у процесі наставницької діяльності, не відчувають необхідності у здобутті нових знань, відсутня зацікавленість у самовдосконаленні, в них не спостерігається прагнення до самоаналізу й

самооцінки власної діяльності та діяльності вихованців, стосунки з довколишніми людьми мають негативний характер. Такі студенти часто вступають у конфлікт, спостерігається швидка зміна настрою, вони не вміють налагоджувати стосунки з людьми. Майбутні вчителі цього рівня не здатні до співпраці та взаємодопомоги у професійному педагогічному саморозвитку, не вміють прогнозувати зміни стану особистісних досягнень, обирати адекватну модель навчання і поведінки. Вони виявляють пасивність, не мають чітко поставлених цілей, неухважні, мають поверхові знання щодо форм, методів і засобів педагогічного наставництва, не вміють спілкуватись адекватно ситуації, не готові прийти на допомогу, не мають спрямованості на педагогічну фасилітацію, їхній творчий потенціал майже не виявляється.

На початку експерименту зі студентами було проведено анкетування, метою якої було з'ясувати стан їхньої обізнаності з поняттями «наставник», «педагогічне наставництво», а також у чому полягає його допомога і які риси він повинен мати, щоби здійснювати педагогічне наставництво. Наведемо приклади деяких відповідей.

Так, відповідаючи на запитання «Як Ви розумієте поняття «наставник», майбутні вчителі зазначили, що це «людина, яка завжди поруч, яка супроводжує тебе більшу частину життя. Тобто це людина, яка заслужила твою довіру своїми вчинками» (Катерина С.); «людина, в якій є підхід до дітей, своїм власним прикладом вона може спонукати своїх учнів до правильних дій, може дати корисну пораду» (Марія Ш.); «старший учитель у певних життєвих аспектах, помічник, радник, друг, який уміє дати правильну відповідь на запитання, що виникають» (Ганна Б.); «людина з життєвим досвідом, яка викликає почуття поваги і надійності, порада якої може допомогти у вирішенні конкретних питань, але без маніпулювань для власної вигоди. Така людина може бути прикладом для розвитку особистості» (Лариса Н.); «людина, яка допомагає пізнати іншій людині себе» (Юля К.); «людина, дивлячись на яку, ми хочемо досягти таких самих

висот, як і вона» (Наталя Л.); «це та людина, яка може своєю життєвою мудрістю, позицією допомогти зорієнтуватись у житті» (Ксенія З.); «людина, з якої ви хочете брати приклад, дотримуватися тих певних моральних, етичних законів, яких дотримується ваш наставник. Також це та людина, яка допомагає вам вирішити якусь певну проблему, що викликала у вас утруднення» (Катерина Б.); «однозначну відповідь на це запитання дати неможливо, оскільки бувають різні ситуації в житті, в яких наставник має виконувати певні функції, взагалі наставник – це людина, яка радить, дає настанови, піклується і допомагає своєму підопічному» (Людмила Х.).

На друге запитання «Хто, на Вашу думку, може бути наставником?» більшість студентів дали відповідь, що це батьки (здебільшого – мати) та вчителі. Проте деякі студенти зазначили, що наставником можуть бути священики (Марія Ш., Тетяна В.), старший друг (Вероніка Т.). Світлана М. зауважила, що «наставником може бути лише мудра та досвідчена людина, з багатим життєвим досвідом», а Вікторія Г. акцентувала на тому, що «наставником може бути людина кваліфікована та досвідчена, професіонал у своїй галузі»; на думку Дарини Р., «наставником може бути рідна людина, але та, яка старша вас за віком, адже вона має якусь життєву школу і знає деякі таємниці життя». Зауважимо, що в більшості студентів (59%), за їхніми відповідями, наставника немає, деякі з них (27%) вважають наставником свою матір, для 14% наставником є улюблений учитель.

Обговорюючи питання «Чи хотіли б Ви бути наставником? Чому?», одні студенти (36%) категорично зазначили, що ні, оскільки це дуже велика відповідальність, 51% не змогли відповісти, не замислювалися над цим, і лише 13% дали позитивну відповідь, наголошуючи на тому, що допомагати іншим людям, ділитися своїми знаннями є головною метою діяльності вчителя.

Отже, за результатами анкетування було з'ясовано, що здебільшого майбутні вчителі правильно розуміють, хто такий наставник, акцентуючи на тому, що це порадник, помічник, людина, яка має певний життєвий досвід і

хоче поділитися ним з іншими. Натомість більшість із них не вмотивовані на педагогічне наставництво, не мають у цьому потреби.

Для визначення рівнів наявності позитивної мотивації на здійснення педагогічного наставництва за показником мотиваційно-цільового критерію використовувалася модифікована шкала оцінки мотивації ставлення до професійної діяльності, за А. Кареліним (Додаток В. 1). Методика спрямована на визначення ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності. Ступінь мотивації ставлення майбутніх учителів до педагогічного наставництва визначався за шкалою, всі пункти якої оцінювалися в балах від 1 до 5 й виражали позитивне або негативне ставлення до цієї діяльності. Загальна оцінка складалася з балів за рядками: низький рівень мали студенти, які набрали від 15 до 29 балів; задовільний рівень – від 30 до 49 балів, достатній – від 50 до 75 балів.

За результатами діагностування було з'ясовано, що переважно (68,3% ЕГ і 71,1% КГ) студенти вмотивовані на створення чогось нового у сфері наставницької діяльності, вони вважають, що наставницька діяльність сприяє особистісному розвитку вихованців, їх зацікавлюють нові ідеї, що спрямовані на здійснення наставницької діяльності

Викликали труднощі, такі судження, як «Чи відвідували б Ви заради нових професійних знань щодо наставницької діяльності спеціальні заняття, навіть, якщо це пов'язано з незручностями?» (45,7% ЕГ і 44,9% КГ), «Чи вважаєте Ви, що тільки знання, отримані Вами під час навчання у вищому навчальному закладі, дають можливість здійснювати педагогічне наставництво?» (44,1% ЕГ та 44,7% КГ), «Чи вважаєте Ви, що наставницька діяльність має першорядне значення, сприяючи становленню особистості вихованців?» (46,8% ЕГ і 47,2% КГ), «Чи сприяє науково-дослідницька робота вчителя виконанню функцій педагогічного наставництва?» (51,4% ЕГ та 50,8% КГ).

Найбільша кількість студентів (79,9% ЕГ і 81,4% КГ), обираючи професію, не враховувала можливість стати педагогом-наставником, вони не

вважають, що завдання формування знань і вмінь педагогічного наставництва обов'язково повинне супроводжувати їхню професійну діяльність, їх лякають несподіванки в наставницькій діяльності, які потребують нових виходів із ситуацій.

Для визначення рівнів наявності в майбутніх учителів спрямованості на педагогічну фасилітацію за показником мотиваційно-цільового критерію використовувалася «Методика визначення сформованості педагогічної фасилітації» (див. Додаток В.2). Студентам пропонувалося відповісти на низку запитань, які дозволили виявити їхній рівень педагогічної фасилітації, особливості їхньої поведінки в колективі. Питальник містить 6 шкал: комунікативність, лідерство, емпатія, рефлексія, інтроверсія-екстраверсія, щирість.

До достатнього рівня було віднесено студентів, які набрали від 40 до 31 бала. Такі студенти характеризувалися критичним ставленням до себе, які намагались у всьому визначити причини і наслідки, вони добре працюють у колективі, підтримують контакти, мають яскраво виражені лідерські якості, завжди готові прийти на допомогу іншим, готові проектувати свою діяльність, самостійно ставити педагогічні цілі і завдання, прагнуть до постійного самовдосконалення.

До задовільного рівня було віднесено студентів, які набрали від 30 до 20 балів і відрізнялися тим, що не завжди контролювали свої дії і вчинки, не завжди критично оцінювали їх. Вони недостатньо відкриті у спілкуванні, схильні до конфліктів.

До низького рівня було віднесено студентів, які набрали від 19 до 10 балів. Здебільшого такі студенти чули лише себе, не реагували на довколишніх людей, не критичні відносно себе, не контролювали свої дії і вчинки. Вони не володіли лідерськими якостями, мали труднощі у встановленні нових контактів, часто не знаходили взаєморозуміння з довколишніми людьми. Характерною особливістю для таких студентів є готовність до рутинного виконання педагогічної діяльності.

Узагальнені результати рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за показниками мотиваційно-цільового критерію подано в таблиці 4.2.

Таблиця 4.2

Рівні підготовленості майбутніх учителів до педагогічного

наставництва за показниками мотиваційно-цільового критерію на констатувальному етапі експерименту(у %)

Показники	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Наявність позитивної мотивації на здійснення педагогічного наставництва	17,7	17,9	47,7	48,1	34,6	34,0
Наявність спрямованості на педагогічну фасилітацію	19,3	18,8	42,7	43,7	38,0	37,5
Σ (середньоарифметична)	18,5	18,4	45,2	45,9	36,3	35,7

Як видно з таблиці 4.2, за показником мотиваційно-цільового критерію «Наявність позитивної мотивації на здійснення педагогічного наставництва» було одержано такі результати: достатній рівень зафіксовано у 17,7% студентів ЕГ і 17,9% КГ, задовільний рівень виявили 47,7% респондентів ЕГ та 48,1% КГ, низький рівень показали 34,6% майбутніх учителів ЕГ і 34,0% КГ.

За показником «Наявність спрямованості на педагогічну фасилітацію» достатній рівень показали 19,3% студентів ЕГ і 18,8% КГ, задовільний рівень виявили 42,7% респондентів ЕГ та 43,7% КГ, низький рівень зафіксовано у 38,0% майбутніх учителів ЕГ і 37,5% КГ.

Загалом за показниками мотиваційно-цільового критерію достатній рівень підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва зафіксовано у 18,5% студентів ЕГ і 18,4% КГ, задовільний рівень – у 45,2% респондентів ЕГ та 45,9% КГ, низький рівень – у 36,3% майбутніх учителів

ЕГ і 35,7% КГ.

Для визначення рівнів обізнаності студентів із сутністю педагогічного наставництва за показником когнітивного критерію було використано розроблений автором тест (див. Додаток В.3), який передбачав вибір із запропонованих варіантів правильної відповіді на запитання.

Наведемо результати, одержані за запропонованим майбутнім учителям тестом. Так, відповідаючи на запитання «Педагог-наставник – це...» більшість студентів (73,3% ЕГ і 72,8% КГ) зазначили, що це вчитель-методист, 20,9% респондентів ЕГ та 19,6% КГ не дали відповіді на це запитання і лише на думку 5,8% майбутніх учителів ЕГ і 7,6% КГ – це учитель, який підтримує особистісне та професійне становлення учнів.

На інше запитання «Педагогічне наставництво – це...» 46,9% студентів ЕГ і 46,4% КГ відповіли, що це професійна якість учителя, інші (29,4% ЕГ та 28,9% КГ) зауважили, що це комплекс спеціальних педагогічних знань, уважають, що це професійна позиція учителя 23,7% майбутніх учителів ЕГ і 24,7% КГ.

Відповідь на запитання «Діяльність учителя-наставника характеризується...» викликало в респондентів труднощі. Так, одні студенти (41,4% ЕГ і 41,8% КГ) зазначили, що діяльність учителя-наставника характеризується прагненням оптимізувати навчальний-процес школи, на думку 12,7% респондентів ЕГ та 13,4% КГ – спрямованістю на самоаналіз власної професійної діяльності, 55,9% майбутніх учителів ЕГ і % 44,8% КГ не дала відповіді на це запитання.

На запитання «Оберіть професійно-значущі якості, які мають бути притаманні учителю-наставнику...» було одержано такі відповіді: «педагогічні здібності, доброзичливість, дисциплінованість» обрали 41,3% студентів ЕГ і 41,7% КГ. «емпатійність, доброзичливість, педагогічний такт» відзначили 44,7% респондентів ЕГ та 43,9% КГ і лише 14,0% майбутніх учителів ЕГ і 14,4% КГ надали правильну відповідь, обравши педагогічну культуру, професійно-педагогічна компетентність, рефлексивну культуру.

Більшість студентів (68,5% ЕГ та 67,8% КГ) вважають, що педагогічне наставництво забезпечується наявністю знань з предмета, 18,8% респондентів ЕГ і 19,1% КГ відзначили наявність педагогічної культури, на думку 12,7% майбутніх учителів ЕГ та 13,1% КГ – сформованістю спеціальних знань і професійно-значущих якостей та вмінь.

Метою професійної діяльності педагога-наставника за відповідями студентів є набуття учнями знань з предмету (47,5% ЕГ і 48,2% КГ), удосконалення власного професіоналізму (39,8% ЕГ та 40,1% КГ), особистісний та професійний розвиток та саморозвиток учнів упродовж усього життя (12,7% ЕГ і 11,7% КГ).

Відповідаючи на запитання «Які форми та методи роботи притаманні вчителю-наставнику?», переважна більшість студентів обрала пояснювально-ілюстративні (79,2% ЕГ і 78,7%), інші респонденти (20,8% ЕГ та 21,3% КГ) визначили діалогічні, натомість розвивальні, конструктивний діалог, рефлексивне слухання не було відзначено жодним із майбутніх учителів в обох групах.

Уважають, що педагогічне наставництво може здійснюватись в освітньому середовищі школи 48,2% студентів ЕГ і 48,5% КГ, в освітньому середовищі вишу – 42,7% респондентів ЕГ та 42,6% КГ, в освітньому середовищі школи, вишу, ПТНЗ та ФПО – відзначили лише 9,1% майбутніх учителів ЕГ і 8,9% КГ.

Найбільш ефективно педагогічне наставництво, на думку студентів, здійснюється при технологічному підході (39,8% ЕГ і 40,1% КГ) та особистісно-орієнтованому підході (52,9% ЕГ та 52,6% КГ), персоніфікований підхід і принципи толерантності та активної співтворчості обрала по 7,3% респондентів в обох групах .

Кожна правильна відповідь оцінювалася в 1 бал. За результатами анкетування до достатнього рівня було віднесено студентів, які набрали від 7 до 9 балів, до задовільного рівня – від 4 до 6 балів, до низького рівня – від 1 до 3 балів.

Для визначення рівня обізнаності студентів щодо механізмів педагогічної підтримки було розроблено картку самооцінки (див. Додаток В.3). Студентам було запропоновано оцінити свої знання щодо педагогічної підтримки, позначивши відповідну цифру від 1 до 5 у бланку. Віднесення студентів до того чи того рівня здійснювалося за такою шкалою: достатній рівень 21–30 балів, задовільний рівень – 10–20 балів, низький рівень – 0–9 балів.

Зазначимо, що на достатньому рівні обізнаності щодо педагогічної підтримки не оцінив себе жодний зі студентів. На задовільному рівні оцінили респонденти такі знання, як «Знання щодо індивідуальних і психологічних особливостей школярів» (13–14 балів) та «Знання щодо сутності педагогічної підтримки» (12–13 балів), «Знання щодо форм і методів педагогічної підтримки» (11–12 балів). На низькому рівні переважно було зазначено такі знання, як: «Знання щодо методів діагностики індивідуального розвитку, вихованості дітей» (3–4 бали), «Знання щодо забезпечення сприятливих умов, які б виявили й розкрили потенційні можливості особистості» (2–3 бали), «Знання щодо проектування індивідуальних траєкторій розвитку особистості, розкриття особистісного потенціалу школярів» (1–2 бали).

Узагальнені результати рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за показниками когнітивного критерію на констатувальному етапі подано в таблиці 4.3.

Як видно з таблиці 4.3, за показником «Обізнаність із специфікою педагогічного наставництва» в більшості студентів виявлено низький рівень – 44,0% ЕГ і 43,0% КГ, задовільний рівень зафіксовано у 41,4% респондентів ЕГ та 41,0% КГ, на достатньому рівень перебувало 14,6% майбутніх учителів ЕГ і 16,0% КГ.

За показником «Обізнаність із механізмами педагогічної підтримки» було одержано такі результати: низький рівень зафіксовано 45,1% студентів ЕГ і 46,8% КГ, задовільний рівень виявили 37,5% респондентів ЕГ та 36,1% КГ, достатній рівень показали 17,4% майбутніх учителів ЕГ і 17,1% КГ.

Таблиця 4.3

Рівні підготовленості майбутніх учителів до педагогічного

наставництва за показниками когнітивного критерію на констатувальному етапі експерименту (у %)

Показники	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Обізнаність із специфікою педагогічного наставництва	14,6	16,0	41,4	41,0	44,0	43,0
Обізнаність із механізмами педагогічної підтримки	17,4	17,1	37,5	36,1	45,1	46,8
Σ (середньоарифметична)	16,0	16,6	39,4	38,5	44,6	44,9

У цілому за когнітивним критерієм було одержано такі результати: низький рівень засвідчили 44,6% студентів ЕГ і 44,9% КГ, задовільний рівень зафіксовано у 39,4% респондентів ЕГ та 38,5% КГ, достатній рівень показали 16,0% майбутніх учителів ЕГ і 16,6% КГ.

Одержані дані свідчать про те, що під час навчання недостатня увага приділяється набуттю студентами знань щодо педагогічного наставництва. Поверхово майбутні вчителі володіють і знаннями щодо механізмів педагогічної підтримки. Отже, під час експериментальної роботи необхідно усунути прогалини студентів у знаннях, необхідних для здійснення педагогічного наставництва, і підвищити рівень їхньої обізнаності із зазначених питань.

Для з'ясування рівнів наявності комунікативних умінь за показником технологічного критерію було використано тест, запропонований Л. Уманським, А. Лутошкіним, А. Чернишовим, Н. Фетіскіним (див. Додаток В.5), що дозволив оцінити респондента як співрозмовника, визначити його сильні і слабкі сторони, а також уміння створити дружню атмосферу, зрозуміти проблеми співрозмовника тощо. Студентів, які відзначили від 0% до 40% ситуацій, що викликають досаду і роздратування було віднесено до

достатнього рівня, від 41% до 69% – до задовільного рівня і від 70% до 100% – до низького рівня наявності комунікативних умінь.

За відповідями студентів на низькому рівні було відзначено такі ситуації, як-от: «Співрозмовник постійно перериває мене під час бесіди» (58,7% ЕГ і 61,2% КГ); «Співрозмовник завжди намагається спростувати мої думки» (53,6% ЕГ і 54,1% КГ); «Співрозмовник робить висновки за мене» (51,4% ЕГ та 50,7% КГ); «Співрозмовник відволікає мене запитаннями і коментарями» (46,9% ЕГ та 46,4% КГ); «Співрозмовник пересмикує зміст моїх слів і вкладає в них інший зміст» (39,8% ЕГ та 40,3% КГ).

На задовільному рівні студенти позначили такі ситуації: «Співрозмовник не дає мені шансу висловитися, у мене є що сказати, але немає можливості вставити слово» (61,3% ЕГ і 59,9% КГ); «Співрозмовник часто дивиться на годинник під час бесіди» (57,4% ЕГ та 58,1% КГ); «Співрозмовник ніколи не дивиться в обличчя під час розмови і я не впевнений, чи слухає він мене» (53,8% ЕГ і 53,4% КГ); «Співрозмовник ніколи не посміхається. У мене виникає відчуття невдоволення і тривоги» (51,6% ЕГ та 50,9% КГ);.

На високому рівні студентами визначено такі ситуації, як-от: «Співрозмовник постійно метушиться, олівець та папір займають його більше, ніж мої слова» (38,2% ЕГ і 37,8% КГ); «Що б я не сказав, співрозмовник завжди охолоджує мій запал» (37,4% ЕГ та 38,6% КГ); «Співрозмовник завжди дивиться на мене дуже уважно, не відриваючи погляд» (31,4% ЕГ і 32,3% КГ); «Коли я пропоную щось нове, співрозмовник говорить, що він думає також» (29,6% ЕГ та 29,1% КГ).

Для визначення рівнів наявності організаторських умінь майбутніх учителів та їхньої здатності до здійснення організаторської діяльності було використано методику, розроблену А. Лутошкіним, А. Чернишовим та Н. Фетіскіним, що призначена для визначення інтегральних організаторських здібностей особистості (див. Додаток В.6). Під час обробки одержаних даних кількісні результати організаторських умінь визначалися за такими шкалами:

1–67 балів – низький рівень, 68–134 бали – задовільний рівень, 135–204 балів – достатній рівень.

Зауважимо, що за блоком «Психологічна вибірковість (здатність найбільш повно і глибоко відображати психологію інших людей)» на достатньому рівні було виявлено 19,2% респондентів ЕГ і 17,9 % КГ; на задовільному рівні – 47,3% студентів ЕГ та 48,5% КГ; на низькому рівні – 33,5% респондентів ЕГ і 33,6% КГ; за блоком «Практично-психологічний розум (розум «практика-психолога», володіння практичною психологією)» достатній рівень відзначили 17,7% студентів ЕГ та 18,9% КГ, задовільний рівень – 45,3% респондентів ЕГ і 44,8% КГ; низький рівень – 37,0% майбутніх учителів ЕГ та 36,3% КГ; за блоком «Психологічний такт (здатність знаходити міру підходу до людей під час встановлення взаємовідносин і взаємодії з ними)» достатній рівень відзначили 18,4% студентів ЕГ та 17,1% КГ, задовільний рівень – 46,5% респондентів ЕГ і 45,7% КГ; низький рівень – 35,1% майбутніх учителів ЕГ та 37,2% КГ; за блоком «Соціальна впливовість (здатність «заражати» і «заряджати» енергією інших людей, здатність впливати на них)» достатній рівень відзначили 21,4% студентів ЕГ та 19,6% КГ, задовільний рівень – 47,1% респондентів ЕГ і 46,8% КГ; низький рівень – 31,5% майбутніх учителів ЕГ та 33,6% КГ; за блоком «Вимогливість до інших людей» достатній рівень відзначили 22,3% студентів ЕГ та 22,8% КГ, задовільний рівень – 48,6% респондентів ЕГ і 49,2% КГ; низький рівень – 29,1% майбутніх учителів ЕГ та 28,0% КГ; за блоком «Критичність (здатність аналізувати відхилення від прийнятих організатором норм у діяльності і поведінці інших людей)» достатній рівень відзначили 15,9% студентів ЕГ та 15,3% КГ, задовільний рівень – 48,7% респондентів ЕГ і 49,1% КГ; низький рівень – 35,4% майбутніх учителів ЕГ та 35,6% КГ; за блоком «Схильність до організаторської діяльності» достатній рівень відзначили 16,6% студентів ЕГ та 16,9% КГ, задовільний рівень – 47,5% респондентів ЕГ і 46,8% КГ; низький рівень – 35,9% майбутніх учителів ЕГ та 36,3% КГ; за блоком

«Індивідуальні відмінності в організаторських здібностях особистості» достатній рівень виявили 17,5% студентів ЕГ та 16,8% КГ, задовільний рівень – 46,7% респондентів ЕГ і 51,1% КГ; низький рівень – 35,8% майбутніх учителів ЕГ та 32,1% КГ.

Для визначення наявності творчого потенціалу за показником технологічного критерію було застосовано тест «Ваш творчий потенціал» (див. Додаток В. 7). Рівні творчого потенціалу визначалися за такою шкалою: студентів, які набрали 45 і більше балів було віднесено до достатнього рівня (у таких студентів закладений значний творчий потенціал, вони характеризувалися творчими здібностями, які реалізовували в різних формах творчості), від 24 до 44 балів – до задовільного рівня (такі студенти мали творчий потенціал, натомість подекуди зазнавали труднощів у процесі творчості), 23 і менше балів – до низького рівня (цим студентам була притаманна відсутність віри у свої сили у процесі творчості).

За результатами діагностування було одержано такі результати: «допитливість» (достатній рівень – 19,9% ЕГ, 20,1% КГ, задовільний рівень – 43,0% ЕГ, 41,9% КГ, низький рівень – 37,1% ЕГ, 38,0% КГ), «віра в себе» (достатній рівень – 20,3% ЕГ, 20,5% КГ, задовільний рівень – 43,5% ЕГ, 42,6% КГ, низький рівень – 36,2% ЕГ, 36,9% КГ), «постійність» (достатній рівень – 20,6% ЕГ, 20,7% КГ, задовільний рівень – 43,4% ЕГ, 42,3% КГ, низький рівень – 36,0% ЕГ, 37,0% КГ), «амбіційність» (достатній рівень – 20,7 % ЕГ, 20,6% КГ, задовільний рівень – 43,4% ЕГ, 42,5% КГ, низький рівень – 35,9% ЕГ, 36,9% КГ), «зорова пам'ять» (достатній рівень – 20,1% ЕГ, 20,5% КГ, задовільний рівень – 43,5% ЕГ, 42,9% КГ, низький рівень – 36,4% ЕГ, 36,6% КГ), «слухова пам'ять» (достатній рівень – 19,8% ЕГ, 19,9% КГ, задовільний рівень – 42,9% ЕГ, 42,2% КГ, низький рівень – 37,3% ЕГ, 37,9% КГ), «прагнення бути незалежним» (достатній рівень – 20,3% ЕГ, 20,2% КГ, задовільний рівень – 43,0% ЕГ, 42,8% КГ, низький рівень – 36,7% ЕГ, 37,0% КГ), «здатність абстрагуватися» (достатній рівень – 20,0% ЕГ, 20,1% КГ, задовільний рівень – 43,4% ЕГ, 43,1% КГ, низький рівень – 36,6% ЕГ, 36,8%

КГ), «здатність зосереджуватися» (достатній рівень – 20,6% ЕГ, 20,3% КГ, задовільний рівень – 42,9% ЕГ, 42,5% КГ, низький рівень – 36,5% ЕГ, 37,2% КГ).

Узагальнені результати рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за показниками технологічного критерію на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

Рівні підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за показниками технологічного критерію на констатувальному етапі експерименту (у %)

Показники	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Наявність комунікативних умінь	18,7	18,5	49,5	49,4	31,8	32,1
Наявність організаторських умінь	19,3	17,9	47,4	49,2	33,3	32,9
Наявність творчого потенціалу	20,1	20,4	43,2	42,7	36,7	36,9
Σ (середньоарифметична)	19,4	18,9	46,7	47,1	33,9	34,0

Як видно з таблиці 4.4, за показником «Наявність комунікативних умінь» було одержано такі результати: низький рівень виявили 31,8% студентів ЕГ і 32,1% КГ, задовільний рівень – 49,5% респондентів ЕГ та 49,4% КГ, високий рівень – 18,7% майбутніх учителів ЕГ і 18,5% КГ.

За показником «Наявність організаторських умінь» було одержано такі результати: низький рівень показали 33,3% студентів ЕГ і 32,9% КГ, задовільний рівень – 47,4% респондентів ЕГ та 49,2% КГ, високий рівень – 19,3% майбутніх учителів ЕГ і 17,9% КГ.

За показником «Наявність творчого потенціалу» достатній рівень зафіксовано у 20,1% студентів ЕГ і 20,4% КГ, задовільний рівень – у 43,2% респондентів ЕГ та 42,7% КГ, низький рівень – у 36,7% майбутніх учителів ЕГ і 36,9% КГ.

У цілому за технологічним критерієм підготовленість до педагогічного наставництва достатній рівень виявили 19,4% респондентів ЕГ і 18,9% КГ, задовільний рівень – 46,7% студентів ЕГ та 47,1% КГ, низький рівень – 33,9% майбутніх учителів ЕГ і 34,0% КГ.

Зазначені результати свідчать про те, що більшість студентів мали певні недоліки у спілкуванні, критично ставляться до висловлювань, їм притаманне прийняття поспішних висновків, у них недостатньо розвинені організаторські вміння, відсутня віри в свої сили.

Для виявлення рівнів аналітичних умінь за показником регулятивного критерію було використано діагностичну карту (див. Додаток В.8). Студенти повинні були оцінити наявність запропонованих у таблиці вмінь та якостей, відзначивши одну з 9 цифр. Цифра 1 свідчила про те, що якість розвинена найменше, цифра 9 – найбільше. Під час обробки одержаних за запропонованою карткою даних кількісні результати наявності аналітичних умінь визначалися за такими шкалами: студентів, які отримали 1–60 балів було віднесено до низького рівня; 61–120 балів – до задовільного рівня, 121–180 балів – до достатнього рівня;

Унаслідок обчислення одержаних даних було одержано такі результати: «Вміння ставити і вирішувати пізнавальні завдання» (низький рівень – 38,7% ЕГ, 38,4% КГ; задовільний рівень – 41,6% ЕГ, 42,2% КГ; достатній рівень – 19,7% ЕГ, 19,4% КГ), «Гнучкість та оперативність мислення» (низький рівень – 30,4% ЕГ, 29,3% КГ; задовільний рівень – 51,2% ЕГ, 52,8% КГ; достатній рівень – 18,4% ЕГ, 17,9% КГ), «Спостережливість» (низький рівень – 37,6% ЕГ, 36,8% КГ; задовільний рівень – 45,2% ЕГ, 44,7% КГ; достатній рівень – 17,2% ЕГ, 18,5% КГ), «Схильність до аналізу педагогічної діяльності» (низький рівень – 41,3% ЕГ, 40,8% КГ; задовільний рівень – 42,1% ЕГ, 41,6% КГ; достатній рівень – 16,6% ЕГ, 17,6% КГ), «Креативність та її прояв у педагогічній діяльності» (низький рівень – 37,8% ЕГ, 36,6% КГ; задовільний рівень – 42,4% ЕГ, 43,2% КГ; достатній рівень – 19,8% ЕГ, 20,2% КГ), «Схильність до синтезу й узагальнення» (низький

рівень – 38,9% ЕГ, 39,1% КГ; задовільний рівень – 42,3% ЕГ, 43,5% КГ; достатній рівень – 18,8% ЕГ, 17,4% КГ), «Пам'ять та її оперативність» (низький рівень – 44,2% ЕГ, 41,7% КГ; задовільний рівень – 39,8% ЕГ, 41,3% КГ; достатній рівень – 16,0% ЕГ, 17,0% КГ), «Уміння слухати» (низький рівень – 38,4% ЕГ, 39,8% КГ; задовільний рівень – 42,7% ЕГ, 44,1% КГ; достатній рівень – 18,9% ЕГ, 16,1% КГ), «Уміння виокремлювати та засвоювати конкретний зміст» (низький рівень – 41,5% ЕГ, 40,8% КГ; задовільний рівень – 42,1% ЕГ, 42,3% КГ; достатній рівень – 16,4% ЕГ, 16,9% КГ), «Уміння доводити та відстоювати власні твердження» (низький рівень – 41,7% ЕГ, 40,1% КГ; задовільний рівень – 42,3% ЕГ, 43,6% КГ; достатній рівень – 16,0% ЕГ, 16,3% КГ), «Уміння систематизувати, класифікувати» (низький рівень – 39,1% ЕГ, 42,6% КГ; задовільний рівень – 42,3% ЕГ, 43,4% КГ; достатній рівень – 18,6% ЕГ, 14,0% КГ), «Уміння бачити суперечності та проблеми» (низький рівень – 44,7% ЕГ, 42,9% КГ; задовільний рівень – 39,9% ЕГ, 42,4% КГ; достатній рівень – 15,4% ЕГ, 14,7% КГ), «Уміння переносити знання й уміння в нові ситуації» (низький рівень – 41,7% ЕГ, 42,5% КГ; задовільний рівень – 41,1% ЕГ, 43,4% КГ; достатній рівень – 17,2% ЕГ, 14,1% КГ), «Уміння відмовитися від усталених шаблонів» (низький рівень – 38,6% ЕГ, 40,7% КГ; задовільний рівень – 42,3% ЕГ, 42,8% КГ; достатній рівень – 19,1% ЕГ, 16,5% КГ), «Незалежність суджень» (низький рівень – 39,7% ЕГ, 42,1% КГ; задовільний рівень – 42,9% ЕГ, 42,2% КГ; достатній рівень – 17,4% ЕГ, 15,7% КГ), «Здатність до самоаналізу та рефлексії» (низький рівень – 43,0% ЕГ, 42,5% КГ; задовільний рівень – 41,6% ЕГ, 42,6% КГ; достатній рівень – 15,4% ЕГ, 14,9% КГ), «Здатність до самоорганізації та мобілізації» (низький рівень – 43,0% ЕГ, 40,3% КГ; задовільний рівень – 39,9% ЕГ, 42,9% КГ; достатній рівень – 17,1% ЕГ, 16,8% КГ), «Здатність до співпраці та взаємодопомоги у професійному педагогічному саморозвитку» (низький рівень – 40,4% ЕГ, 38,9% КГ; задовільний рівень – 41,4% ЕГ, 43,6% КГ; достатній рівень – 18,2% ЕГ, 17,5% КГ), «Здатність організувати самоосвітню діяльність інших» (низький рівень

– 42,6% ЕГ, 39,8% КГ; задовільний рівень – 40,0% ЕГ, 43,3% КГ; достатній рівень – 17,4% ЕГ, 16,9% КГ).

Для виявлення рівнів сформованості проектувальних умінь студентів також було застосовано відповідну діагностичну карту (див. Додаток В.9). Під час обробки одержаних за запропонованою карткою даних кількісні результати визначалися за такими шкалами: до низького рівня було віднесено студентів, які набрали від 1 до 48 балів, до задовільного рівня – від 49 до 93 балів, до достатнього рівня – від 94 до 135 балів.

Було одержано такі результати сформованості запропонованих умінь: «Уміння організувати самостійну роботу учнів при знаходженні рішення проблеми» (низький рівень – 44,1% ЕГ, 44,9% КГ; задовільний рівень – 38,9% ЕГ, 39,0% КГ; достатній рівень – 17,0% ЕГ, 16,1% КГ), «Уміння висувати гіпотези вирішення визначеної проблеми» (низький рівень – 43,6% ЕГ, 43,8% КГ; задовільний рівень – 39,2% ЕГ, 38,7% КГ; достатній рівень – 17,2% ЕГ, 17,5% КГ), «Уміння бачити різні шляхи вирішення певної проблеми» (низький рівень – 44,2% ЕГ, 44,6% КГ; задовільний рівень – 39,0% ЕГ, 39,3% КГ; достатній рівень – 16,8% ЕГ, 16,1% КГ), «Уміння стимулювати інтерес, активність, мислення учнів» (низький рівень – 43,4% ЕГ, 43,9% КГ; задовільний рівень – 39,5% ЕГ, 39,3% КГ; достатній рівень – 17,1% ЕГ, 16,8% КГ), «Уміння сформулювати проблемні завдання» (низький рівень – 42,9% ЕГ, 43,7% КГ; задовільний рівень – 40,9% ЕГ, 40,5% КГ; достатній рівень – 16,2% ЕГ, 15,8% КГ), «Уміння застосовувати науково-дослідницький метод у своїй діяльності» (низький рівень – 44,2% ЕГ, 43,8% КГ; задовільний рівень – 39,3% ЕГ, 39,4% КГ; достатній рівень – 16,5% ЕГ, 16,8% КГ), «Уміння проводити експеримент» (низький рівень – 44,1% ЕГ, 41,3% КГ; задовільний рівень – 38,2% ЕГ, 41,8% КГ; достатній рівень – 17,7% ЕГ, 16,9% КГ), «Уміння застосовувати нові інформаційні технології» (низький рівень – 45,4% ЕГ, 44,6% КГ; задовільний рівень – 38,3% ЕГ, 39,6% КГ; достатній рівень – 16,3% ЕГ, 15,8% КГ), «Уміння моделювати активну діяльність учнів» (низький рівень – 43,5% ЕГ, 39,9% КГ; задовільний рівень –

39,8% ЕГ, 44,0% КГ; достатній рівень – 16,7% ЕГ, 16,1% КГ), «Уміння прогнозувати зміни стану особистісних досягнень учнів» (низький рівень – 43,2% ЕГ, 44,6% КГ; задовільний рівень – 39,9% ЕГ, 39,1% КГ; достатній рівень – 16,9% ЕГ, 16,3% КГ), «Уміння вибрати адекватну модель навчання» (низький рівень – 42,8% ЕГ, 43,5% КГ; задовільний рівень – 39,8% ЕГ, 39,6% КГ; достатній рівень – 17,4% ЕГ, 16,9% КГ), «Уміння вибрати адекватну модель поведінки» (низький рівень – 42,6% ЕГ, 43,9% КГ; задовільний рівень – 40,6% ЕГ, 40,0% КГ; достатній рівень – 16,8% ЕГ, 16,1% КГ), «Уміння проектувати план навчально-виховної діяльності» (низький рівень – 44,1% ЕГ, 44,7% КГ; задовільний рівень – 38,7% ЕГ, 38,5% КГ; достатній рівень – 17,2% ЕГ, 16,8% КГ), «Уміння організовувати роботу груп» (низький рівень – 42,6% ЕГ, 43,4% КГ; задовільний рівень – 40,5% ЕГ, 40,4% КГ; достатній рівень – 16,9% ЕГ, 16,2% КГ), «Уміння аналізувати свої стереотипи та змінювати їх» (низький рівень – 43,5% ЕГ, 44,2% КГ; задовільний рівень – 38,9% ЕГ, 38,8% КГ; достатній рівень – 17,6% ЕГ, 17,0% КГ).

Узагальнені результати рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за показниками регулятивного критерію на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 4.5.

Як видно з таблиці 4.5, за показником «Наявність аналітичних умінь» низький рівень виявили 42,2% студентів ЕГ і 39,9% КГ, задовільний рівень зафіксовано у 40,1% респондентів ЕГ та 43,5% КГ, високий рівень показали 17,7% майбутніх учителів ЕГ і 16,6% КГ.

Таблиця 4.5

Рівні підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за показниками регулятивного критерію на констатувальному етапі експерименту (у %)

Показники	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Наявність аналітичних умінь	17,7	16,6	40,1	43,5	42,2	39,9
Наявність проєктувальних умінь	17,2	16,6	39,1	39,4	43,7	44,0
Σ (середньоарифметична)	17,5	16,6	39,6	41,5	42,9	41,9

За показником «Наявність проєктувальних умінь» низький рівень засвідчили 43,7% студентів ЕГ і 44,0% КГ, задовільний рівень зафіксовано у 39,1% респондентів ЕГ та 39,4% КГ, високий рівень виявили 17,2% майбутніх учителів ЕГ і 16,6% КГ.

У цілому достатній рівень підготовленості до педагогічного наставництва на достатньому рівні зафіксовано у 17,5% студентів ЕГ і 16,6% КГ, задовільний рівень – у 39,6% майбутніх учителів ЕГ та 41,5% КГ, низький рівень – у 42,9% респондентів ЕГ і 41,9% КГ.

Одержані результати свідчать про неналежну увагу до формування у студентів умінь аналізувати й проєктувати свою власну діяльність і спільну діяльність із дітьми, виявляти суперечності, узагальнювати одержану інформацію, планувати діяльність, спрямовану на розвиток особистості дитини, що спричинятиме значні ускладнення у здійсненні педагогічного наставництва, оскільки без зазначених умінь неможливо надати своєчасну допомогу дітям, які її потребують, виявити причини невдач і скоригувати подальшу діяльність.

Зважаючи на одержані в ході констатувального етапу експерименту результати, було обчислено середньоарифметичні дані, що характеризують рівні підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва. Одержані результати подано в таблиці 4.6.

Таблиця 4.6

**Рівні підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва
за критеріями на констатувальному етапі експерименту**

Критерії	К-ть студ.	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотиваційно-цільовий	абс.	71	70	174	175	139	136
	%	18,5	18,4	45,2	45,9	36,3	35,7
Когнітивний	абс.	61	63	151	147	172	171
	%	16,0	16,6	39,4	38,5	44,6	44,9
Технологічний	абс.	75	72	179	179	130	130
	%	19,4	18,9	46,7	47,1	33,9	34,0
Регулятивний	абс.	67	63	152	158	165	160
	%	17,5	16,6	39,6	41,5	42,9	41,9
Σ (середньоарифметична)	абс.	68	67	164	165	152	149
	%	17,9	17,6	42,7	43,2	39,4	39,2

Як свідчать результати, подані в таблиці 4,6, за мотиваційно-цільовим критерієм достатній рівень виявлено у 18,5% студентів ЕГ і 18,4% КГ, задовільний рівень – у 45,2% респондентів ЕГ та 45,9% КГ, низький рівень – у 36,3% майбутніх учителів ЕГ і 35,7% КГ; за когнітивним критерієм достатній рівень зафіксовано у 16,0% студентів ЕГ і 16,6% КГ, задовільний рівень – у 39,4% респондентів ЕГ та 38,5% КГ, низький рівень – у 44,6% майбутніх учителів ЕГ і 44,9% КГ; за технологічним критерієм достатній рівень виявили 19,4% студентів ЕГ і 18,9% КГ, задовільний рівень – 46,7% респондентів ЕГ та 47,1% КГ, низький рівень – 33,9% майбутніх учителів ЕГ і 34,0% КГ; за регулятивним критерієм достатній рівень засвідчили 17,5% студентів ЕГ і 16,6% КГ, задовільний рівень – 39,6% респондентів ЕГ та 41,5% КГ, низький рівень – 42,9% майбутніх учителів ЕГ і 41,9% КГ.

Загалом підготовленість майбутніх учителів до педагогічного наставництва на достатньому рівні зафіксовано у 17,9% студентів ЕГ і 17,6%

КГ, задовільний рівень виявили 42,7% респондентів ЕГ та 43,2% КГ, низький рівень засвідчили 39,4% майбутніх учителів ЕГ і 39,2% КГ.

Для перевірки достовірності одержаних результатів було використано розрахунок λ -критерію між двома емпіричними даними (за λ -критерієм Колмогорова-Смирнова [443]).

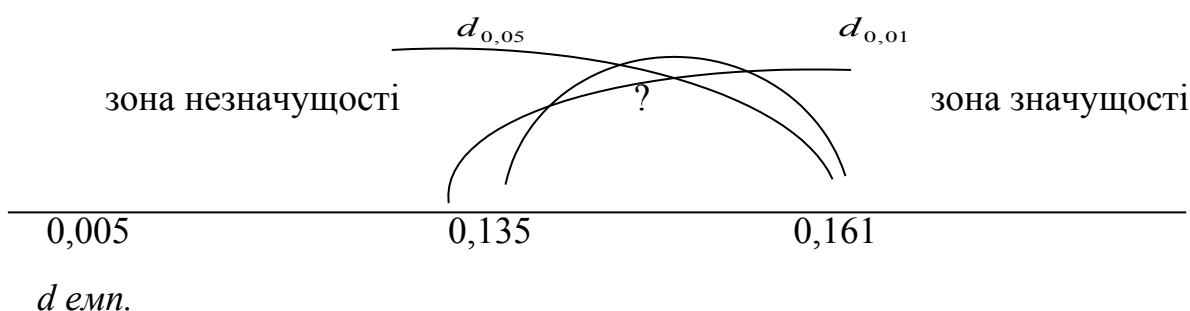
Так, за результатами констатувального етапу експерименту було висунуто статистичну гіпотезу H_0 : різниця між двома розподілами недостовірною (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів досліджуваної готовності не відрізняється від рівномірного розподілу.

Таблиця 4.7.

Розрахунок λ -критерію при зіставленні емпіричних розподілів у контрольній та експериментальній групах за результатами констатувального етапу експерименту

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{КГ}^* - \Sigma f_{ЕГ}^*$ d
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	$\Sigma f_{КГ}^*$	$\Sigma f_{ЕГ}^*$	
Достатній	67	68	0,176	0,177	0,176	0,177	0,001
Задовільний	165	164	0,433	0,427	0,609	0,604	0,005
Низький	149	152	0,391	0,396	1		
Суми	381	384	1	1			

За розрахунками $d_{кр} = 0,135$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,161$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості» за результатами прикінцевого етапу експерименту:



Розрахунки критерію λ здійснювалися за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \quad (4.1)$$

де n_1 – кількість спостережень у виборці КГ групи, n_2 – кількість спостережень в ЕГ групі, d_{\max} – найбільша абсолютна різниця.

$$\text{Розрахуємо } \lambda_{\text{емп}}: \lambda_{\text{аіі}} = 0,005 \cdot \sqrt{\frac{381 \cdot 384}{381 + 384}} = 0,005 \cdot 13,8 = 0,07.$$

За таблицею рівнів значущості розбіжностей між двома розподілами [443, с. 329] з $p=0.999$, $\lambda_{\text{кр.}} = 1,11$. Ми одержали $\lambda_{\text{емп}} = 0,07$, тобто $\lambda_{\text{кр.}} > \lambda_{\text{емп.}}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

Отже, на підставі одержаних результатів доходимо висновку щодо необхідності цілеспрямованої роботи з підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва у процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

4.2. Структурно-функціональна модель і експериментальна методика підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва

Теоретичне дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва, аналіз Галузевих Державних стандартів і навчальних програм та робочих планів підготовки студентів, результати пошуково-розвідувального етапу дослідження дали змогу побудувати структурно-функціональну модель зазначеної підготовки під час навчання у вищому педагогічному закладі освіти.

В основі будь-якого наукового дослідження лежить метод моделювання. Дослідниками це поняття визначається як:

- метод дослідження об'єкта пізнання дослідження явищ, процесів, систем шляхом побудов та вивчення їхніх моделей; використання моделей для визначення або уточнення характеристик об'єктів, що конструюються [378, с. 36];
- метод наукового пізнання, який ґрунтується на дослідженні об'єкта

(оригіналу) шляхом використання його копії (моделі), котра пізнається з певних, визначених дослідником аспектів. Сутність цього методу полягає у відтворенні властивостей об'єкта дослідження на спеціально створеному аналогові – моделі [225, с. 85];

- дослідження певних явищ, процесів або систем, об'єктів шляхом побудови й вивчення їх моделей; використання моделей для визначення або уточнення характеристик і раціоналізації способів побудови заново сконструйованих об'єктів [550, с. 291];
- інструмент аналізу для, пошуку та обґрунтування найкращого рішення з урахуванням та оцінюванням можливих наслідків прийняття рішень [289, с. 34];
- допоміжний засіб, який у процесі пізнання, дослідження дає нову інформацію про основний об'єкт вивчення [295, с. 114].

Зазначимо, що поняття «модель» (від лат. *modulus* – міра) трактується в науковій літературі також по-різному:

- умовне зображення, що замінює об'єкт пізнання і є джерелом інформації стосовно нього, спосіб виразу властивостей, зв'язків і явищ реальної дійсності на основі аналогії, тобто аналог об'єкта-оригіналу, котрий у процесі пізнання і на практиці слугує для одержання та розширення знання (інформації) про оригінал з метою його конструювання, перетворення або управління [225, с. 68];
- відображення фактів, речей і відношень певної галузі знання у вигляді більш спрощеної, більш наочної матеріальної структури цієї або іншої галузі [171, с. 317];
- умовний образ (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин за певної схематизації та умовності засобів зображення [86, с. 39];
- уявна або матеріально реалізована система, що відображає або відтворює об'єкт дослідження здатна замінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт [539, с. 27];

З огляду на зазначене, під моделлю будемо розуміти схематичне зображення основних структурних складових процесу підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва, що є основною метою експериментальної роботи (див. Рис. 4.1).

Реалізація зазначеної структурно-функціональної моделі ґрунтувалася на застосуванні визначених методологічних підходів: діяльнісно-особистісного, полісуб'єктного, синергетичного та культурологічного (див. Розділ 2) у процесі впровадження педагогічних умов, що сприятимуть підготовці майбутніх учителів до педагогічного наставництва. Такими умовами було обрано: вмотивування майбутніх учителів до прийняття професійної позиції педагога-наставника; спрямування студентів на формування професійного іміджу педагога-наставника; набуття досвіду майбутніх учителів як наставників щодо розробки індивідуальних траєкторій розвитку особистості; забезпечення педагогічної підтримки професійного становлення майбутніх учителів як наставників. Обґрунтування зазначених педагогічних умов подано в п. 3.3.

Цілеспрямована робота з підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва проводилася зі студентами експериментальної групи впродовж трьох років (2–4 курси) на заняттях з таких дисциплін, як «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Психологія», у процесі викладання спецкурсу «Педагогічна майстерність учителя-наставника», в межах педагогічного гуртка «Педагогічна майстерня класного керівника».

Методологічні підходи: діяльнісно-особистісний, полісуб'єктний, синергетичний, культурологічний

Педагогічні умови: формування професійної позиції майбутніх учителів як траєкторій розвитку професійного становлення майбутніх учителів до прийняття педагога-наставника; спрямування студентів на педагогічного іміджу педагога-наставника; набуття досвіду як наставників щодо розробки індивідуальних особистості; забезпечення педагогічної підтримки професійного становлення майбутніх учителів як наставників

майбутніх учителів до педагогічного наставництва



Навчальні дисципліни майстерності», «Психологія учителя-наставника», педагогіка

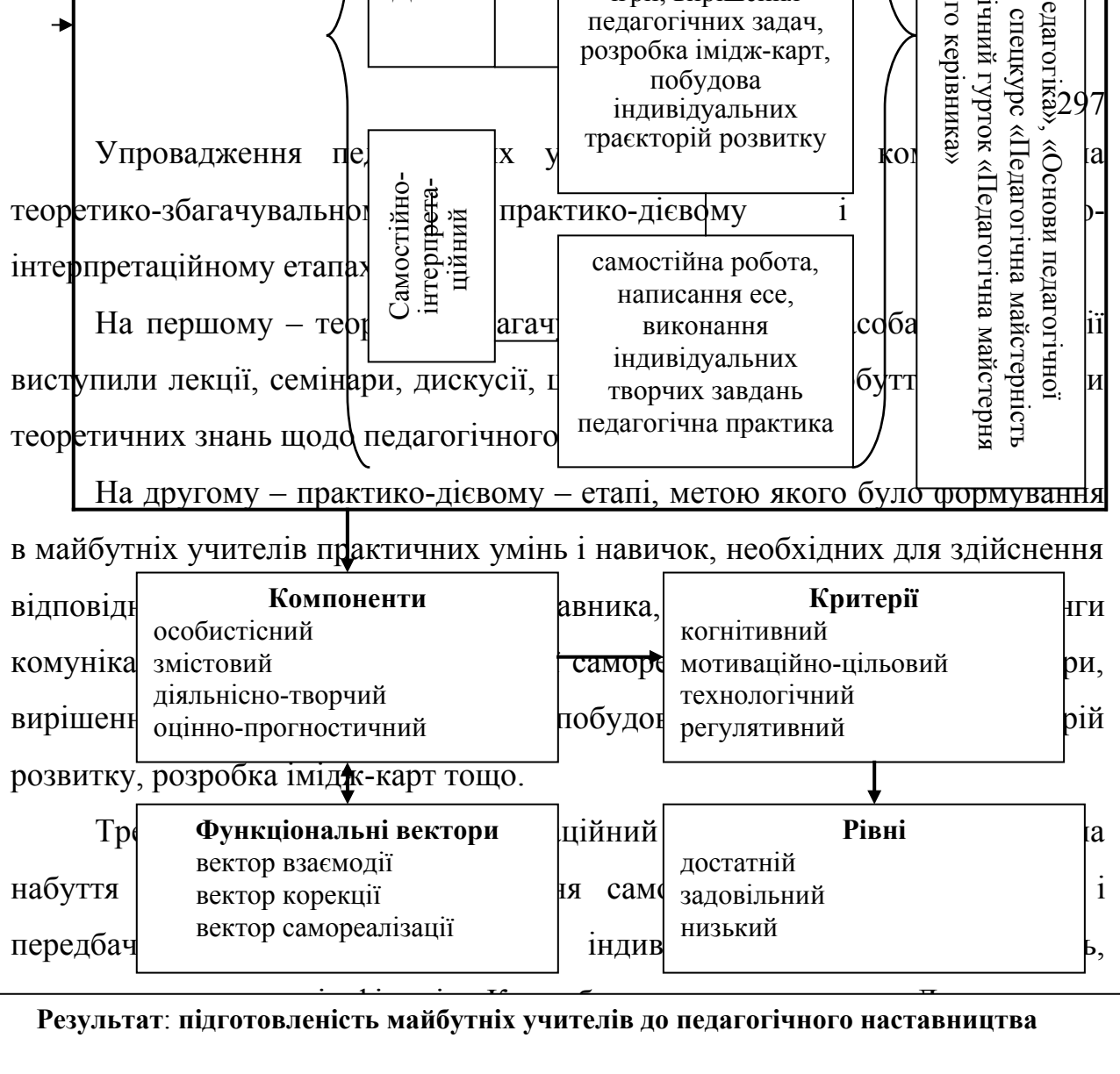


Рис.4.1. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва

здобутих знань, умінь і навичок під час проходження педагогічної практики, що сприяло набуттю ними певного досвіду педагогічного наставництва.

Упровадження визначених педагогічних умов впливало на формування у студентів якостей та вмінь, визначених у структурі підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва, компонентами якої є особистісний, змістовий, діяльнісно-творчий, оцінно-прогностичний і які є необхідними для виконання в подальшому діяльності за функціональними векторами реалізації педагогічного наставництва (взаємодії, корекції, самореалізації). Детально опис функціональних векторів педагогічного наставництва подано в п. 3.1, структури підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва – в п. 3.2.

Підготовленість майбутніх учителів до педагогічного наставництва вимірювалася за відповідними критеріями: мотиваційно-цільовий (показники: наявність позитивної мотивації на здійснення педагогічного наставництва, наявність спрямованості на педагогічну фасилітацію), когнітивний (показники: обізнаність із специфікою педагогічного наставництва, механізмами педагогічної підтримки), технологічний (показники: наявність комунікативних, організаторських умінь, творчого потенціалу), регулятивний (показники: наявність аналітичних, проєктувальних умінь). Відповідно до критеріїв схарактеризовано рівні підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва (достатній, задовільний, низький), які визначалися за середнім значенням прояву показників обраних критеріїв.

Результатом реалізації структурно-функціональної моделі виступила підготовленість майбутніх учителів до педагогічного наставництва в навчальних закладах.

Презентуємо експериментальну методику підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

Цілеспрямована робота з підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва проводилася зі студентами експериментальної групи впродовж трьох років (2–4 курси) на заняттях з таких дисциплін, як «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Психологія», у процесі викладання спецкурсу «Педагогічна майстерність учителя-наставника», в межах педагогічного гуртка «Педагогічна майстерня класного керівника». В контрольних групах навчання здійснювалося за традиційною програмою, без суттєвих змін і без цілеспрямованої роботи щодо підготовки до педагогічного наставництва.

У процесі проведення зазначених дисциплін, спецкурсу і педагогічного гуртка поетапно (теоретико-збагачувальний, практико-дієвий, самостійно-інтерпретаційний етапи) впроваджувалися визначені педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

З викладачами дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Психологія», які погодилися взяти участь в експерименті, попередньо було проведено семінар, на якому їх ознайомили з метою і завданнями експериментальної роботи, озброїли методичними рекомендаціями щодо проведення лекційних і практичних занять з набуття студентами знань та вмінь, необхідних для наставницької діяльності.

На теоретико-збагачувальному етапі на заняттях з педагогіки в ході вивчення теми «Класне керівництво» було розглянуто сутність діяльності класного керівника, його основні завдання і функції з позиції наставництва. З цією метою студентів ознайомили з історією становлення класного керівництва, визначено спільне і відмінне в обов'язках наглядачів, наставників, класних дам, гувернерів і сучасних класних керівників. Майбутнім учителям також було запропоновано скласти порівняльну таблицю щодо завдань, які були покладені на вихователів у різні часи.

Закріплення одержаних на лекції знань здійснювалось у процесі проведення дискусії «Класний керівник: наглядач чи наставник?». На підставі власного досвіду, згадуючи своїх класних керівників, студенти розмірковували, які саме функції вони виконували в роботі з ними, до чого власне зводилася їхня діяльність – до нагляду за дисципліною та успішністю учнів чи все ж таки вони були наставниками в їхньому житті, надавали допомогу в будь-яких ситуаціях, що виникали. Зазначимо, що більшість студентів неохоче згадували своїх класних керівників, зауважуючи, що здебільшого вони «читали нотації», сварилися, подекуди не вникаючи у причини тих чи тих їхніх учинків, не цікавилися їхніми справами, тобто ставилися до виконання своїх обов'язків формально. Лише деякі студенти відзначили, що класний керівник зіграв значну роль у виборі ними подальшої професії, був радником, старшим другом.

На практико-дієвому етапі проводилися різноманітні вправи («Уявна розмова зі своєю професією», «Комунікативна атака», «Учительські діалоги», «Тренування лідерства», «Проблемний діалог», «Взаєморозуміння»,

«Прохання», «Портрет очима групи», «Ярлики» та ін.), які мотивували на набуття студентами знань щодо специфіки педагогічного наставництва, механізмів педагогічної підтримки, формування комунікативних, організаторських, аналітичних і проєктувальних умінь, розвиток творчого потенціалу, спрямованості на педагогічну фасилітацію.

Наведемо приклад вправи «Портрет професіонала».

Мета вправи: набуття знань щодо специфіки педагогічного наставництва, формування комунікативних, організаторських, аналітичних і проєктувальних умінь, підвищення мотивації на педагогічну діяльність, спрямованості на педагогічну фасилітацію й розвиток творчого потенціалу.

Хід вправи:

Студентів розподілили на чотири групи, кожна з яких отримала картку з описом портрету класного керівника. Студентам було потрібно визначити стиль діяльності, функції та риси запропонованого типу структури особистості, ознайомити з нею присутніх, показати, як поводить ся такий класний керівник із учнями. Майбутнім учителям було запропоновано такі типи структури особистості, як «комунікатор», «предметник», «організатор», «інтелігент» [516].

«Комунікатор»: реалізується через пошук механізмів сумісності з учнем, неформальне спілкування; вміння: комунікативні, організаторські, аналітичні; риси: товариськість, доброта, зовнішня привабливість, емоційність, висока моральність, низька конфліктність, спрямованість на взаємодію (спрямованість на педагогічну фасилітацію).

«Предметник»: реалізується в навчальній місії, виховує засобами досліджуваного предмета, шляхом зміни сприйняття учнем наукової картини світу, поглиблення знань із предмета; вміння: організаторські, комунікативні, проєктувальні, аналітичні; риси: спостережливість, раціоналізм, переконаність у необхідності та значущості знань, прагнення до творчості, самореалізація, спрямованість на себе, на завдання.

«Організатор»: реалізується в позакласній діяльності, у сфері ділового

співробітництва, колективної зацікавленості, дисципліни; вміння: педагогічної підтримки, комунікативні, організаторські; риси: творчий потенціал, вимогливість, сильна воля, енергійність, самодисципліна, лідерство, авторитетність, спрямованість на взаємодію.

«Інтелігент»: реалізується у високоінтелектуальній просвітницькій діяльності, що розвиває місію популяризації науки, мистецтва, культури; вміння: педагогічної підтримки, проектувальні й аналітичні; риси: розвинений інтелект, загальна культура, моральність, принциповість, духовність, пріоритети волі й саморозвитку.

Під час виконання вправи студенти знайомилися з тим, які функції виконуються класним керівником, які риси він повинен мати. Слід зазначити, що в ході обговорення майбутні вчителі дійшли висновку, що класний керівник як наставник повинен поєднувати всі запропоновані типи, оскільки окремо кожний із них вбачається дещо обмеженим. Отже, для того, щоб у подальшому здійснювати наставницьку діяльність, як зазначали студенти, необхідно оволодіти всіма вміннями, які потрібні для виконання функцій педагогічного наставництва.

Зазначимо, що в ході практичних занять з педагогіки майбутнім учителям пропонувалися різноманітні педагогічні задачі: «Хто винен?», «Як мені бути?», «Конфлікт», «Наслідки гарячкості», «Відчувати кожного», (див. Додаток Д), під час виконання яких вони повинні були проаналізувати дії їх учасників, визначити, яких помилок вони припустились у вирішенні ситуації, що виникла, запропонувати свій варіант розв'язання тієї чи тієї ситуації з позиції педагогічного наставництва.

На самостійно-імпровізаційному етапі студенти отримали завдання сформулювати власне педагогічне кредо (символ віри, переконання) з позиції педагогічного наставництва, написати твори-роздуми «Мій ідеал учителя», «Я і моя професія», «Професійний портрет педагога-наставника».

Отже, проведення занять із «Педагогіки» було посилено вправами, спрямованими набуття студентами знань щодо специфіки педагогічного

наставництва, механізмів педагогічної підтримки, формування комунікативних, організаторських, аналітичних і проектувальних умінь, розвиток творчого потенціалу, спрямованості на педагогічну фасилітацію, що сприяло посиленню позитивної мотивації до здійснення педагогічного наставництва в подальшій професійній діяльності.

На заняттях з дисципліни «Основи педагогічної майстерності» на інформаційно-збагачувальному етапі увага студентів здебільшого акцентувалася на вміннях класного керівника як наставника активно слухати співрозмовника, спілкуватися з учнями на підставі діалогу тощо.

Студентам було запропоновано на підставі свого власного досвіду зі шкільного життя згадати, чи завжди їх уважно слухали? Чи виявляли при цьому вчителі, зокрема класний керівник, свою зацікавленість, доброзичливість, щирість? Чи вміють самі студенти слухати один одного, викладачів, друзів, рідних людей? Що є проявами активного слухання іншого?

В ході обговорення респонденти експериментальної групи наголошували на тому, що в школі часто ставилися такі запитання з боку вчителів, на які неприємно було відповідати або не хотілося відповідати взагалі. Наталя Ш. зазначила, що подекуди, коли вона розмовляла з класним керівником, то не бачила з його боку зацікавленості, було видно, що її проблеми не хвилюють класного керівника і тоді виникало бажання не відповідати на її запитання, припинити бесіду. Подекуди вона відповідала так, як хотілося класному керівнику. Користі від таких бесід не було ніякої.

Катерина С. також зізналася, що дуже часто, розмовляючи з кимсь, буває так, що співрозмовник не слухає ні її проблем, ні її порад, а зацікавлений лише своїми. Це не сприяє продовженню спілкування.

Студенти доходили висновку, що для педагога-наставника важливим є вміти підтримувати розмову, бути щиро зацікавленим проблемами своїх учнів, їхніми досягненнями, викликати їх на відвертість.

У процесі методичних рекомендацій до вправ і ситуацій для майбутніх

наставників було визначено правила активного слухання:

- Виявляйте підтримку, заохочення, розуміння. Звертайтеся до співрозмовника за уточненнями за допомогою відкритих запитань («Будь ласка, уточніть це»; «Чи не повторите ще раз?», «Я хочу перевірити, чи правильно тебе зрозумів, будь ласка, повтори ще раз...») та невербальних прийомів (доторкання руки, зміна дистанції тощо).
- Демонструйте розуміння переживань співрозмовника його стану, виявляйте психологічну підтримку («Мені видається, що...», «Напевне, ви відчуваєте...»).
- Спробуйте поставити себе на місце співрозмовника.
- Під час розмови не соромтеся перепитати, якщо чогось не зрозуміли («Ви маєте на увазі, що...» чи «Я не зрозумів, що Ви сказали?») [406].

На одному з практичних занять було проведено круглий стіл «Учитель на п'єдесталі» (див. Додаток Е.1). Для цього було використано типологію стилів батьківського виховання, розроблену В. Сатир [433], але яку ми пропонували для вчителів. Разом зі студентами обговорювалися «п'єдестали» (учитель-начальник, учитель-комп'ютер учитель-мученик учитель-приятель), які займають деякі вчителі у взаємодії з учнями. Майбутні вчителі повинні були обговорити такі питання, як: «Чи займає у своїй діяльності вчитель тільки один «п'єдестал»?», «Чи можна вчителя, який зайняв той чи той «п'єдестал» назвати наставником?», «Яким повинен бути «п'єдестал», який зайняли б Ви як педагог-наставник?». Зазначимо, що жодний із «п'єдесталів» студенти зайняти не захотіли. Вони відзначали, що зазвичай учителі не виконують одну роль, у різних ситуаціях вони по-різному поведуться, але запропоновані «п'єдестали» їх не привабили.

На самостійно-інтерпретаційному етапі майбутнім учителям було запропоновано «побудувати» п'єдестал «учителя-наставника» (див. Додаток Е.2). У процесі обговорення студенти дійшли спільного висновку, що п'єдесталом учителя-наставника є співробітництво. Це вчитель, який добре розуміє своїх учнів, знає про їхні досягнення і проблеми, завжди готовий

прийти на допомогу. Це цілісна особистість, яка поводить себе послідовно, гармонійно, до інших ставиться відкрито, чесно, не принижує людської гідності, знаходить вихід із скрутного становища, може об'єднати інших для спільної діяльності. Така людина прямо висловлює свої думки, відкрито виражає почуття, спілкуватися з нею легко. Учитель виступає як взірець для наслідування, що підлягає безумовному копіюванню і насамперед не стільки в навчальному процесі, скільки у ставленні до життя взагалі.

У такий спосіб студенти набували знань щодо специфіки педагогічного наставництва, механізмів педагогічної підтримки, педагогічної фасилітації, формували комунікативні, організаторські вміння, розвивали творчий потенціал.

На інших практичних заняттях у межах практико-орієнтованого етапу з майбутніми вчителями проводилися різноманітні вправи: «Я–Ти–повідомлення», «Вавилонська вежа», «Живі руки», «Архітектор», «Відповіді без слів», «Розшифруй», «Мовчазні прислів'я», «Зайві жести», «Жива картина» та ін., що були спрямовані на формування вмінь розпізнавати стан дітей за їхніми жестами й мімікою.

Наведемо приклад вправи «Вавилонська вежа» [116].

Мета вправи: набуття комунікативних та аналітичних умінь, спрямованості на педагогічну фасилітацію, розвиток творчого потенціалу.

Матеріали: канцелярське приладдя: папір, маркери, клей, стікери, ножиці і т. ін.

Хід вправи:

Вступне слово викладача: «Всі ми чудово пам'ятаємо міф про Вавилонську вежу. Величезну кількість людей було зібрано для будівництва. Безліч засобів і матеріалів було використано для її зведення. Процес споруди йшов, але башта так і не була збудована, оскільки люди, які її будували, в одну мить стали розмовляти різними мовами і перестали розуміти один одного. А чи сильно змінилися люди за ці тисячоліття? Чи завжди ми можемо домовитися? Чи можемо ми зрозуміти один одного без слів, не

володіючи спільною мовою? Саме це нам зараз і належить з'ясувати!».

Студентів було розподілено на чотири команди, кожна з яких могла користуватися «будівельними матеріалами» в необмеженій кількості, проте жоден з учасників не міг користуватися голосом. Команди обрали своїх «прорабів» (капітанів), які відповідали за «будівництво» вежі. На виконання завдання відводилося 25 хвилин, упродовж яких кожна команда повинна була в повному мовчанні побудувати свою «Вавилонську вежу».

По закінченні «будівництва» визначалася команда-переможець. Наприкінці вправи студентам пропонувалися такі запитання для обговорення: «Що ви відчували, спілкуючись без слів, тобто невербально?», «Наскільки успішно вдалося виконати завдання і не повторити помилок «стародавніх предків»?», «З якими труднощами довелося зіткнутись у процесі гри?», «Що дозволило домовитися, зрозуміти, що і як потрібно робити?», «Що заважало процесу «будівництва»?», «Які труднощі подолати не вдалося?», «Як вам здається, що змінилося б, якщо б можна було розмовляти? ».

Студенти відзначали, що дійти порозуміння, використовуючи лише невербальні засоби, їм було дуже важко. Спочатку вони не могли розподілити ролі, тобто хто і що повинен робити у процесі побудови вежі, виникали труднощі у зв'язку з тим, що їм доводилося уважно стежити за мімікою обличчя й жестами своїх капітанів, вони не завжди одразу могли зрозуміти, що він від них вимагає. Це викликало метушню, незлагодженість у діях, що не дозволило їм побудувати таку вежу, яку вони хотіли б. Проте майбутні вчителі зазначили, що вираз обличчя, жести відіграють значну роль у взаємодії з іншими людьми й потрібно навчатися правильно розуміти їх. Це пов'язано з тим, що діти більш емоційно використовують жестикуляцію, в них більш яскраво відображаються на обличчі ті почуття й емоції, які вони відчують, хоча вголос вони цього можуть і не сказати. Для того, щоб дитині надати своєчасну допомогу в разі виникнення якихсь проблем, учитель-наставник повинен уміти розпізнавати й аналізувати ті сигнали, які

дитина демонструє невербально.

У процесі викладання дисципліни «Психологія» на інформаційно-збагачувальному етапі проводилися дискусія «Вплив емоцій на взаємодію між педагогом-наставником і вихованцями», вирішення конфліктних ситуацій, які можуть виникати у шкільному житті. При цьому студенти повинні були виступати в ролі медіатора, тобто вони повинні були створити такі умови для сторін, що конфліктують, та їхнього діалогу, в яких вони могли б самі прийти до спільної мови. Акцентували увагу студентів на тому, що вчитель-наставник у конфлікті повинен поважати права кожного із вихованців на задоволення власних потреб і захист своїх інтересів (але не принижуючи чужі інтереси); забезпечувати позитивне спілкування, відвертість, доброзичливість; профілактику агресивних, насильницьких й асоціальних проявів з-поміж вихованців; створення умов для зниження кількості міжкультурних, міжетнічних конфліктів тощо [540].

На практико-дієвому етапі використовувалися різноманітні вправи («Зустріч», «Самонавіювання», «Міміка і жести», «Крамниця емоцій», «Хвилинка емпатії», «Змішані почуття», «Колір емоцій». «Переправа» та ін.), що були спрямовані на розуміння власного емоційного стану й емоційного стану дітей, їхніх почуттів, поведінки, прихованих емоцій. Наведемо приклади деяких вправ.

Вправа «Зустріч».

Мета: набуття знань щодо механізмів педагогічної підтримки, розвиток спрямованості на педагогічну фасилітацію, творчого потенціалу, формування комунікативних, аналітичних умінь.

Хід вправи:

Студентам було запропоновано розподілилися на дві 2 групи і утворити 2 кола: внутрішній і зовнішній. За сигналом вони починали рухатися по колу в різних напрямках. Подавався інший сигнал, за яким студенти зупинялися, утворивши в такий спосіб пару. Надалі ведучий зачитував якусь ситуацію, прослухавши яку студенти повинні були

відобразити відповідні емоції, висловити комплімент, слова подяки підбадьорювання, співчуття тощо. Пропонувалися такі ситуації:

1. «Ви зустрілися після довгої розлуки, а до цього були в добрих, але не дуже близьких відносинах».
2. «Ви були найкращими друзями в дитинстві та батьки переїхали до іншого міста. І ось ви побачилися через рік».
3. «Людина, яка стоїть перед тобою, сором'язлива, а в неї попереду серйозна розмова. Підтримай її».
4. «Ця людина зробила для тебе щось приємне і ти про це тільки дізнався».
5. «Тобі стало відомо, що ця людина перемогла на змаганнях і поставила світовий рекорд. І ось ви зустрілися».
6. «Цій людині сьогодні дуже не поталанило. Вона звичайно не подає виду, але ти її друг і розумієш, як їй важко на душі».

По завершенні вправи студенти зазначили, що дуже легко було зображувати радісні емоції, які викликає несподівана зустріч із другом, проте не одразу вдавалося віднайти слова підтримки, підбадьорювання. Натомість уміння знайти необхідні слова, щоб підтримати, підбадьорити вихованця, є необхідною якістю педагога-наставника. Не менш важливим, на думку студентів, є й уміння виражати радісні емоції: задоволення, захоплення, радість, вдячність, що також сприяють самоствердженню дитини і надихають її на самовдосконалення.

Вправа «Хвилинка емпатії».

Мета: набуття знань щодо механізмів педагогічної підтримки, розвиток позитивної мотивації на здійснення педагогічного наставництва, спрямування на педагогічну фасилітацію, творчого потенціалу, формування комунікативних, проєктувальних, організаторських та аналітичних умінь.

Хід вправи:

На початку вправи було обрано експертну раду, завданням якої було придумати (або згадати із власного життя) кілька конфліктних ситуацій, які можуть виникнути між учителем і учнями. Інших студентів було розподілено

на три команди. Експерти зачитували ситуацію. Команди впродовж 1 хвилини повинні були обговорити ситуацію і запропонувати свій варіант її вирішення з позиції педагогічного наставництва. Експерти відзначали команди, які, на їхню думку, запропонували найбільш цікаві варіанти розв'язання запропонованих ситуацій.

У ході обговорення вправи студенти зауважували, що дуже цікаво було оцінити ситуації, які пропонувалися, а в деяких із них схожі ситуації насправді виникали в житті, з іншого погляду, зрозуміти позицію того чи іншого учасника, виявити емпатію, доброзичливість, а не злість, роздратування, які часто виникають і заважають знайти порозуміння.

В межах самостійно-інтерпретаційного етапу студентам було запропоновано визначити емоційний стан зображених на картці дітей, обличчя яких виражало певну емоцію, й зазначити, за якими ознаками вони розпізнавали її (див. Додаток Ж).

Відтак, проведення занять із «Психології» було посилено вправами, в основу яких було покладено набуття знань щодо механізмів педагогічної підтримки, спрямування на педагогічну фасилітацію, розвиток творчого потенціалу, формування комунікативних, організаційних, аналітичних і проектувальних умінь.

З метою реалізації завдань формувального етапу експерименту для студентів 3 курсу було розроблено спецкурс «Педагогічне наставництво: класний керівник». Спецкурс розрахований на 45 годин (1,5 кредити), з яких 8 годин відводилося на лекційні заняття, 10 годин – на практичні заняття, 22 години – на самостійну роботу студентів, 5 годин – на виконання індивідуальних творчих завдань (див. Додаток З). Спецкурс мав за мету озброєння студентів знаннями щодо педагогічного наставництва, визначення основних функцій класного керівника як педагога-наставника. Основними завданнями спецкурсу виступили: отримання майбутніми вчителями системи знань щодо варіативності наставницької діяльності; обґрунтування необхідності вироблення професійної позиції і педагогічного іміджу

класного керівника як педагога-наставника; ознайомлення студентів із різними способами педагогічної підтримки особистісного розвитку учнів у межах педагогічного наставництва.

У межах спецкурсу поетапно впроваджувалися визначені педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва. Презентуємо змістовий аспект реалізації кожної з педагогічних умов.

У процесі реалізації педагогічної умови «Вмотивування майбутніх учителів до прийняття професійної позиції педагога-наставника» на теоретико-збагачувальному етапі було проведено лекцію «Феноменологія наставництва в наукових джерелах», присвячену розгляду історичної генези поняття «наставник», сучасної інтерпретації функцій педагога як наставника, різновидів педагогічного наставництва у вітчизняній та зарубіжній науковій педагогічній думці.

Закріплення набутих знань здійснювалося під час проведення семінару «Педагогічне наставництво – шлях до самовиховання особистості вихованця», метою якого було з'ясувати процесуальну своєрідність феномена «наставництво». Під час семінару обговорювалися функції класного керівника як педагога-наставника, визначалася його роль у формуванні особистості учнів, шляхи його саморозвитку і самовдосконалення. Студенти доходили висновку, що класному керівнику як педагогу наставнику необхідно постійно самовдосконалюватися, щоб він міг надати своєчасну допомогу учням у вирішенні їхніх проблем, він повинен бути цікавим для своїх вихованців, уміти підтримати розмову з різноманітних питань, що хвилюють учнів і т. ін. У такий спосіб майбутні вчителі набували знань щодо сутності педагогічного наставництва, механізмів педагогічної підтримки, розвивали спрямованість на педагогічну фасилітацію.

На практико-дієвому етапі студентів було залучено до справи «Моя професійна роль» [430].

Мета: формування позитивної мотивації на здійснення педагогічного

наставництва, набуття знань щодо сутності педагогічного наставництва, механізмів педагогічної підтримки, розвиток спрямованості на педагогічну фасилітацію, творчого потенціалу, формування комунікативних й аналітичних умінь.

Хід вправи:

Для проведення вправи групу було розташовано по колу. Кожний студент отримав картку, на якій визначена певна професійна комунікативна позиція-роль («помічник», «мама», «вихователь», «лідер», «авторитет», «інформатор», «ідеал», «най-най...», «добрий», «спостерігач», «інтелектуал», «урокодавець», «предметник», «друг», «товариш», «суддя», «посередник між учнем і батьком», «гравець», «оцінювач»).

Студенти, як отримали однакові картки, об'єднались у групи й обговорювали, в чому вони погоджуються із запропонованою характеристикою професійної позиції вчителя, а в чому, ні. Представник групи презентував позицію й намагався довести доцільність саме такої поведінки педагога-наставника у взаємодії з учнями. В ході обговорення студенти доходили висновку, що в діяльності педагога-наставника необхідно відшуковувати свою власну професійну позицію й можливе поєднання запропонованих позицій у різних ситуаціях. Головним при виборі певної професійної позиції студентами відзначалася необхідність виявлення вчителями насамперед позитивного ставлення до дітей, прагнення транслювати учням тепло і добро. У такий спосіб відбувалося формування позитивної мотивації на здійснення наставницької діяльності, набувалися знання щодо механізмів педагогічної підтримки, розвивалися комунікативно-організаторські, аналітичні вміння, творчий потенціал, спрямованість на педагогічну фасилітацію.

На іншому практичному занятті майбутнім учителям було запропоновано висловити свої думки щодо афоризмів видатних педагогів минулого (див. Додаток К). У процесі обговорення вони відповідали на такі запитання, як: Чи актуальними є запропоновані афоризми в сучасних умовах

навчання й виховання? На яких якостях наставника наголошували видатні педагоги? Як, на їхню думку, повинен діяти наставник, щоб отримати найкращі результати у вихованні своїх учнів? Який з афоризмів сподобався найбільше?

Наведемо кілька відповідей студентів. Так, інтерпретуючи вислів Конфуція, майбутні вчителі зазначили: «Конфуцій мав на увазі те, що мудрий учитель-наставник не примушує своїх учнів до дій, оскільки розуміє, якщо нав'язувати їм знання, примушувати до небажаних дій, позитивного результату не буде. Людина має сама прагнути цього, бажати всім серцем. У цьому разі наставник та учень матимуть взаємозв'язок, намагаючись досягти гарних результатів. Якщо учень не матиме бажання, між учителем та учнем виникне протидія: перший примушуватиме, а інший – буде суперечити. Відбудеться гальмування і жодного прогресу не буде» (Олена Д.). «Я вважаю, що це висловлювання є актуальним і сьогодні, адже справжній учитель повинен бути не лише суворим наставником, а й другом. Для того, щоб зацікавити учня, знайти з ним спільну мову потрібно докласти чимало зусиль. Умілий наставник – це та людина, яка змогла знайти шлях до серця кожного учня і завдяки цьому надихнути його на здобуття знань, саме надихнути, а не примушувати (Вікторія К.). «Деспотизм, зауважує Конфуцій, це не найкращий шлях підходу до злагоди у стосунках «учитель-учень» Лояльність та згода – ось що допоможе вправному наставнику знайти ключі до думок і сердець своїх вихованців» (Альона К.). «Це означає, що вчитель має бути для учня прикладом, наставником. Не сварити, а допомагати йому виконати справу до кінця. Вчитель повинен бути авторитетом для учнів» (Лариса М.). «Конфуцій мав на увазі те, що справжній учитель завжди допоможе своєму учневі. Тобто вкаже йому, яким шляхом іти, щоб не заблукати у знаннях. А якщо учень щось не зможе зробити один, то йому завжди допоможе його наставник – учитель» (Вікторія Б.). «Конфуцій мав на увазі те, що даючи учневі лише поштовх, ми спонукаємо його до самостійної діяльності. Учень при цьому сам обирає – вчитися йому чи ні. Якщо він

вибирає перше, то він обов'язково досягне успіху» (Юлія Щ.). «Справжній педагог-наставник уміє залучити учня до навчання, не примушуючи його» (Єлизавета Н.). «У цьому вислові розшифровується відоме прислів'я «Якщо хочеш нагодувати голодного, не давай йому риби – дай йому вудку». Людина – істота самостійна, індивідуальна і за своєю суттю не може бути такою, яку «ведуть». Учитель лише закладає фундамент знань, понять, навичок, що потім стає основою для побудови вже самим учнем власного будинку світосприйняття» (Анастасія С.).

Розмірковуючи над висловом Е. Роттердамського, майбутніми вчителями висловлювалися такі думки: «Перше, що повинен зробити будь-який учитель – сподобатися своїм учням. Якщо він має авторитет, то йому набагато легше буде досягти своїх цілей. Проте авторитет здобувається різними шляхами, тому потрібно не помилитися під час вибору засобів досягнення своєї мети. Якщо учні будуть поважати свого наставника, вони будуть намагатися не засмучувати його, виконувати його вказівки (Сергій П.). «Прихильність учня до вчителя має неабияке значення у процесі навчання, оскільки може як стимулювати інтерес учня, так і відбити будь-яке бажання вчитися» (Анна Р.). «Цей вислів я розумію так: якщо учневі не подобається сам учитель як людина і наставник, у неї не прокинеться й інтерес до навчальної дисципліни, яку він викладає. Тому перед тим, як розпочати навчальний процес, кожний розумний педагог має завоювати прихильність і симпатію учнів» (Тетяна Р.).»Наставник має великий вплив на свого учня, тому він повинен мати якості не тільки вмілого педагога, а й людини» (Віра А.).

Щодо висловлювання Я. Корчака, студенти зазначили таке: «Цей вираз можна зрозуміти так: якщо вчитель не обмежує свого учня, дає йому волю у своїх міркуваннях, не буде «тиснути» на нього – той намагатиметься пізнати істину разом з учителем. Наставник має бути другом для свого учня, підтримувати його, а не цькувати. Саме це і є протиставленням добра і зла» (Катерина Л.). «Вихователь має допомагати дитині дійти до істини,

зрозуміти, чому вона робить щось не так, не пригнічувати її в такому разі, а, навпаки, сказати, що все вийде. Нехай і не з першого разу, але все одно вийде. Якщо учень відчуває тепло та любов до себе, то в нього все вийде. Адже діти дуже чутливі, вони будуть любити і шанувати тих, хто їм допомагає і наставляє їх» (Лариса М.). «Припав до душі вислів Я. Корчака про боротьбу сатани з янголом, де янгол перемагає. Вихователь, учитель – це ґрунт, на якому мають прорости паростки – учні, міцні, цілеспрямовані. Учитель має надихати дітей на навчання, творчість, самовираження. Він не повинен вимагати і диктувати, а має радити і допомагати. На благодійному ґрунті виростає гарна рослина» (Світлана Р.).

У такий спосіб майбутні вчителі набували знань щодо сутності педагогічного наставництва, в них формувалася позитивна мотивація до здійснення наставницької діяльності.

На самостійно-інтерпретаційному етапі для самостійної роботи студентам було запропоновано написати твір-роздум «Ідеальний класний керівник як педагог-наставник».

Наведемо кілька прикладів: «Класний керівник у реальному житті не може, на жаль, приділити увагу кожному учневі окремо, а саме цього хотілося б мені особисто, коли я навчалась у школі. Ідеальний класний керівник як наставник є важливою людиною, від якої кожний учень чекає моральної підтримки» (Тетяна Г.), «Класний керівник як наставник – це людина, яка повинна відстоювати свій клас, завжди підтримувати та співпереживати. Він повинен бути впевнений у собі й бути досить суворим, розуміти стан дітей і приділяти їм більше часу (Ганна О.).

«Якщо розглядати класного керівника як наставника, то він насамперед повинні мати такі якості, як розуміння, чемність і доброта. Він повинен проникати в душі учнів словом. Та головне – правильно застосовувати це вміння. І тільки тоді в них буде гарний авторитет у дітей, повага з їхнього боку. Виконуючи свої функції, він насамперед повинен підтримувати гарні стосунки зі своїми учнями, знати кожного, оскільки саме вчитель має змогу

допомогти своїм вихованцям у вирішенні їхніх проблем. Одним із чинників, який я хотіла би бачити в ідеального наставника, є психологічна допомога. Я згодна, що не кожен хоче і має цей чинник. Та саме він долає низку перешкод у стосунках між учителями та їх учнями (Оксана Ф.).

«Класний керівник як наставник має бути і товаришем для учнів, і цілковитим авторитетом, прикладом для наслідування. Адже діти половину свого дня проводять у школі, спілкуються з іншими дітьми, в них виникають перші конфлікти, з'являються нові друзі і саме вчитель оточує їх весь цей час. Його функція допомогти дітям реалізувати себе, викликати в них інтерес до навчання, підтримувати їх, допомагати вирішувати конфлікти і навчити школярів спілкуватися між собою» (Віолетта М.).

«Одним із головних критеріїв оцінки класного керівника є саме його роль і функції як наставника. Класний керівник – це людина, яка працює з дітьми у віці від 6 (молодша школа) до 16-17 років. Цей віковий проміжок включає в себе декілька переломних періодів у розвитку людини як особистості. У цьому полягає складність виховного процесу наставника. Класний керівник має стати для своїх учнів на «заміною» батьків на час навчання. Вихованці мають довіряти своєму наставнику, який має поєднувати в собі мудрого вихователя і помічника. Він повинен допомогти віднайти і розвинути сильні сторони своїх учнів, їхні таланти і здібності. У деяких ситуаціях класний керівник має стати для дітей допомогою і підтримкою» (Анжеліка В.).

Реалізація педагогічної умови «Спрямування студентів на формування професійного іміджу педагога-наставника» на теоретико-збагачувальному етапі здійснювалась під час лекції «Концепція професійного іміджу наставника», що була присвячена розгляду таких питань, як: науковий аналіз концепту «імідж»: генеза поняття та напрями реалізації в освітньому процесі, педагогічний вимір проблематики професійної іміджелогії, навички професійного іміджування в роботі наставника.

У ході лекції спільно зі студентами обговорювалося, чи важливим

імідж для педагога-наставника (нагадаємо, що розглядалася діяльність класного керівника в межах педагогічного наставництва)? У чому виявляється імідж наставника? Чи існують відмінності в іміджі педагога-наставника від учителя-предметника й у чому це виявляється? та ін.

Студенти відзначали, що «Імідж педагога – це не тільки стиль його одягу і поведінки. Це комплекс, набір рис характеру, поведінки, ставлення, манер спілкування, викладання. Для кожного учня дуже важливо, як виглядає вчитель. Уже з першого знайомства педагога з колективом класу в нього складається думка і про кожного учня (Роман К.). «Імідж педагога-наставника формується не одразу, а впродовж багатьох років. Він може змінюватися, але в більшості випадків він наперед визначений» (Марина В.). Галина Т. зауважила, що «Імідж учителя, на перший погляд, це стереотип, про який всі мають об'єктивну думку. Але, якщо розібратися, то це не так. На стиль учителя впливає і предмет, який він викладає, і учні, з якими він працює», а Ольга Ф. акцентувала увагу на тому, що «Імідж учителя – це стиль одягу: це, переважно, класика, костюми, відмовляння від джинсів, відкритих ніг, декольте, плечей. Це помірне використання макіяжу, прикрас, гарна зачіска». «Формування іміджу вчителю необхідне набагато більше, ніж людям інших професій. Учитель – це модель поведінки. Тому це повинна бути яскрава особистість, яка може зацікавлювати учнів, він навчає своїм виглядом, поведінкою і ставленням до довколишніх» (Марія Л.). Відтак, студенти відзначили важливість іміджу педагога-наставника та його роль у становленні особистості учнів.

Продовженням лекції став семінар «Вплив іміджу особистості педагога-наставника на ефективність навчально-виховного процесу» [514], метою якого було виокремити необхідні якості та здібності класного керівника як наставника, проаналізувати потенційні можливості його професійного самовдосконалення.

У процесі семінару майбутні вчителі відповідали на запитання: «Які зовнішні атрибути та якості особистості педагога-наставника, на Вашу

думку, сприяють його позитивному іміджу?»). На дошці записувалися якості, які пропонувалися студентами. Узагальнюючи їх, було визначено рейтинг якостей і властивостей, які повинні бути притаманні вчителю, зокрема класному керівнику як педагогу-наставнику:

- зовнішні дані: вчитель-наставник повинен мати привабливу зовнішність, почуття гумору, артистичність, бути акуратним, стежити за модою й обирати модний стиль одягу, володіти культурою мовлення, вміти користуватися виразними жестами й мімікою;
- у відносинах з учнями педагог-наставник повинен виявляти емпатію, педагогічний такт, бути справедливим, порядним, об'єктивним, доброзичливим, готовим надати педагогічну допомогу та моральну підтримку;
- учитель-наставник повинен бути професіоналом у своїй справі, тобто володіти предметною та загальною ерудицією, бути здатним передавати знання, використовувати інноваційні технології у викладанні, креативно мислити і т. ін.;
- вмотивованість на досягнення успіху в професійній, у тому числі і в наставницькій діяльності: настирливість у досягненні мети, захоплення роботою, переживання радості успіху, потреба винаходити нові прийоми роботи зі студентами.

На друге запитання: «Які зовнішні атрибути та якості, на Вашу думку, руйнують імідж класного керівника як педагога-наставника?» студентами надавалися також приблизно ідентичні відповіді, які за рейтинговою шкалою посіли такі позиції:

- професійно-моральна невідповідність соціальному статусу вчителя та порушення норм педагогічної етики, тобто коли педагог-наставник виявляє грубість і невихованість у спілкуванні з учнями, використовує їх у власних цілях, є злопам'ятним, уживає лихослів'я тощо;
- формальне ставлення до учнів, тобто він виявляє байдужість, безпринципність, у нього відсутній інтерес до дітей та їхніх потреб;

- професійна некомпетентність, він недостатньо володіє знаннями зі свого предмета і методики його викладання, не виявляє педагогічну майстерність та артистизм під час викладання, не враховує індивідуальних особливостей і потреб учнів, не має прагнення до саморозвитку і самовдосконалення;
- у нього відсутній естетичний смак, що виявляється в одязі, зачісці, використанні косметики, зовнішньому обліку і т. ін.

На запитання: «Чи повинен класний керівник як наставник бути авторитетом і в чому це виявляється?» майбутні вчителі одностайно дали ствердну відповідь, наголошуючи на тому, що класний керівник повинен бути взірцем для учнів, уміти наставляти їх на правильний шлях.

Так, на думку Марії Л., «Авторитет учителя має велике значення в навчальному процесі, що виявляється в довірі дітей до свого класного керівника, визнанні його компетентності, повазі до його рішень і вимог. Анна У. відзначила, що авторитет учителя – це «мірило» ставлення школярів до нього. Класний керівник як наставник повинен викликати повагу, розуміння, бути прикладом для наслідування». Оксана Д. зауважила, що «Авторитетна людина – це людина-«взірець», зразок для наслідування, поваги. Бути авторитетним означає бути комусь прикладом, мати особливі людські якості, які є позитивними рисами характеру. Авторитетний учитель – це вчитель, у якого на уроках цікаво, він ставиться до предмета і до дітей з розумінням, повагою. Неавторитетний учитель – це той, у якого на уроках діти ставляться до нього з неповагою. Авторитетного вчителя діти поважають і люблять, багато з них знаходять у ньому деякі особливі якості, які вони наслідують, за які люблять і поважають педагога».

На практико-дієвому етапі проводилася рольова гра «Мій імідж – це моя візитівка».

Мета гри: формування позитивної мотивації на здійснення педагогічного наставництва, набуття знань щодо сутності педагогічного наставництва, розвиток комунікативних, проектувальних, аналітичних умінь,

спрямованості на педагогічну фасилітацію, творчого потенціалу.

Хід гри:

Студенти розподілилися на 4 команди. Їм було запропоновано розробити імідж учителя за позиціями: вчитель-консерватор, учитель-фасилітатор, учитель-медіатор, учитель-наставник. При цьому вони повинні були продумати й обіграти зовнішній вигляд (одяг, ходу, зачіску тощо), стиль спілкування з учнем, манеру поведінку вчителя. Під час заняття намагалися надати студентам основи розуміння стилю та зовнішньої привабливості вчителя, як це емоційно впливає на довколишніх людей, вчили добирати відповідний одяг та аксесуари, зважаючи на різні ситуації, що виникають у професійній діяльності педагога-наставника.

З метою ознайомлення майбутніх учителів зі складовими позитивного іміджу; формування ділових якостей сучасного педагога-наставника; формування стратегії саморозвитку; створення позитивної емоційної атмосфери студенти брали участь у вправі «Метафора» [182].

Мета вправи: розвиток у студентів спрямованості на педагогічну фасилітацію, комунікативних й аналітичних умінь.

Хід вправи:

Кожному студенту пропонувався початок речення для його завершення: «Я ніби птах, тому що...», «Я перетворююсь у тигрицю, коли...», «Я можу бути вітерцем, тому що...», «Я ніби мураха, коли...», «Я – склянка води...», «Я почувуюся сніжинкою, що тане...», «Я – чудова квітка...», «Я почувуюся скелею...», «Я ніби ліхтарик...», «Я ніби риба...», «Я – стежина...», «Я – цікава книжка...», «Я – музика...», «Я ніби літера...», «Я – світлячок...», «Я – паровозик...», «Я – вогонь...», «Я – зошит...», «Я – іграшка...», «Я – годинник...», «Я – будинок...», «Я – картина...», «Я стаю кактусом, коли...», «Я можу бути сонечком...», «Я можу бути Сніговою королевою, коли...». «Я – подарунок...», «Я – ключик...», «Я – скриня...», «Я – хмаринка...».

Виконуючи вправу, студенти доходили висновку, що необхідними для

позитивного іміджу є такі якості, як-от: уміння спілкуватися; уміння подобатися людям; евристичність мислення; гнучкість поведінки; конкурентноздатність; цілеспрямованість; рішучість; готовність ризикувати; упевненість у собі; енергійність; прагнення до успіху; ініціативність та ін.

По завершенні вправи провели експрес-діагностику: тест «Коло іміджу» [182]. Студентам було запропоновано оцінити наявність у них зазначених якостей особистості, позначити рівень розвитку кожної якості цифрою від 1 до 10, з'єднати позначки і відповісти запитання: Чи вийшло у Вас коло? Які якості у Вас найменше розвинені? Які якості розвинені добре?

На іншому практичному занятті студенти отримали творчі завдання за методикою «Колаж», які виконувались у командах [514]. Їх було розподілено на три команди для виконання завдання впродовж однієї години. Використовуючи вирізки з газет та журналів, рисунки, картинки (які були заготовлені попередньо), вони складали колаж за такими темами: «Особистість педагога-наставника: можливості саморозвитку», «Харизматичні якості педагога-наставника», «Шляхи запобігання професійним деформаціям» й готувалися до запитань опонентів, якими виступали студенти інших команд.

На самостійно-інтерпретаційному етапі студентам було запропоновано інтерпретувати притчі з педагогічного погляду (див. Додаток Л), завершити їх і дійти певних висновків. Наведемо деякі приклади інтерпретацій студентів до кожної притчі.

Щодо «Притчі про Нарциса» студентами висловлювалися такі думки: «В основу притчі покладено ідею «взаємного відображення». Якщо вчитель навчає дітей, то він повинен бачити те, чого діти навчилися, навіть, своє ставлення до нього. Так само діти, якщо до них ставляться з повагою, навчають їх, то вони «відображають», показують своє позитивне ставлення до вчителя» (Ганна С.), «Учитель, навчаючи дітей, вкладаючи в них свій розум, свою любов, свій талант, може згодом в них побачити себе. Адже, пожинаючи плоди вчительської праці, згодом можна досягти таких вершин,

як і цей наставник. Головне, щоб це було правильне навчання, щоб викликало позитивне ставлення в учнів» (Марія Я.), «Учитель, як і струмок, не може побачити відображення дітей, тому що діти і є обличчя вчителя» (Олександр Д.), «Знання і поведінка дітей – це відображення роботи вчителя. Педагог передає весь свій досвід учням і виховує в них своїх послідовників» (Владислава С.), «Учитель бачить в очах дітей ті знання, які він їм передав. Йому приємно бачити, що учні наповнені розумінням, а учні, у свою чергу, поглинають мудрість учителя» (Лідія Т.), «Гарний учитель має бачити в учневі не лише себе, він має звернути увагу на його особливості, переваги, а не лише прагнути бачити в учневі свою копію. А учні часто вчать робити те, що і вчителі» (Ольга П.).

Інтерпретуючи притчу «Як обрати найкращу школу?», студенти зазначили, що: «Найкраще там, де любов і повага, а не зайві квадратні метри. Найкращий учитель – людяний» (Людмила С.), «Головне не те, яка школа за масштабами, за красою, за розкішшю, а головне, щоб там ставлення до дітей було добрим. Дідусь знайшов школу для свого онука, де цікавляться людським здоров'ям, де поважають духовні цінності. Тобто хороше виховання і ставлення до людини повинно бути на першому місці, а не образи і грубість. Учні тут добре поставилися до дідуса і він зрозумів, що вчителі тут найкращі, адже вони на правильному шляху до виховання своїх учнів» (Світлана Р.), «Дід відповів, що неважливо, який статус має школа. Головне, щоб учитель розумів дітей, а діти були вихованими і добрими» (Мирослава Ш.), «Тому що школа повинна виховувати Людину з великої літери. Знання не будуть мати ніякої цінності, якщо людяність буде на рівні неардентальців» (Дарина К.), «Можливо, я не грамотний, та все ж бачу, які люди. Кращий учитель той, який не тільки навчає дітей, а й виховує їх, навчає, як правильно ставитися до людей, повагу до старших, а це головне в житті» (Лариса З.), «Тому що найкраща школа – це не обов'язково якась велика і шикарна, а та, в якій дітей учать бути людьми» (Людмила В.), «Учні – відображення плідної праці вчителя. Дивлячись на учнів, можна

розміркувати, який насправді вчитель. І зовсім не важливо, як виглядає приміщення школи. Важливо – чого навчать там дитину» (Ангеліна Ю.)

Різні думки були висловлені стосовно притчі «Шлях до сердець своїх учнів»: «Потрібно відкинути своє власне негативне ставлення до кожного з учнів і почати до них ставитися так, як хочеш, щоб ставилися до тебе» (Катерина М.), «Учителю потрібно відкинути всі погані риси, коли він іде до них на урок. Щоб залишилося тільки те хороше, що можна сіяти в серця дітей. Адже мудрість – це вміння стримувати свої погані емоції під час виховання дітей і вкладати в них тільки хороше» (Марія Ц.), «Якщо вчитель позбудеться всіх своїх поганих звичок (гнів, роздратування, крик тощо), то він із легкістю знайде шлях до сердець учнів. Не можна переносити свої особисті справи, свої переживання на дітей, оскільки все це негативно впливатиме на стосунки вчителя і дітей» (Наталя М.), «Від ставлення вчителя до учнів залежить те, як вони будуть на контакт з ним. Учитель сам створює атмосферу на уроці» (Дмитро В.), «Тільки чистим, щирим серцем можна прокласти собі шлях до сердець учнів» (Тетяна Р.), «Щоб дістатися сердець своїх учнів, потрібна не мудрість, а розуміння. Тому потрібно позбавитися шкідливих і поганих звичок» (Оксана Н.), «Щоб знайти шлях до сердець своїх учнів, потрібно викинути все «сміття» зі свого серця і залишити тільки любов, оскільки то найвища мудрість. Слід забути про все погане, йому не місце під час навчання і виховання дітей. Потрібно відкрити їм своє серце» (Юлія К.).

Творчим завданням для студентів виступила розробка власної імідж-карти «Гармонія мого професійного іміджу» (див. Додаток Н.).

На теоретико-збагачувальному етапі реалізації педагогічної умови «Набуття досвіду майбутніх учителів як наставників щодо розробки індивідуальних траєкторій розвитку особистості» під час лекції «Індивідуальна траєкторія розвитку особистості учня – шлях до індивідуалізації освіти» розглядалися такі питання, як: індивідуалізація – фундаментальний критерій оптимізації суб'єкт-суб'єктних відносин між

учителем і учнями; індивідуальна освітня траєкторія та індивідуальна виховна траєкторія учня, індивідуальна траєкторія розвитку особистості учня: термінологічний аналіз, тенденції реалізації. У ході обговорення зазначених понять студенти усвідомлювали, що індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня в освіті. Увага студентів акцентувалася на тому, що педагог-наставник повинен, співпрацюючи з батьками й іншими вчителями, визначити основні нахили, таланти, здібності дитини і на підставі одержаної інформації, враховуючи інтереси і дитини, скласти її особисту індивідуальну траєкторію розвитку.

У межах практико-дієвого етапу визначалися напрями розробки індивідуальної траєкторії розвитку особистості. Увага студентів акцентувалася на тому, що така траєкторія повинна мати два напрями: освітню (передбачає підвищення результативності навчальної діяльності та подолання перешкод у навчанні й усунення прогалин у знаннях) і виховну (позбавлення шкідливих звичок, прояву негативних особистісних якостей і покращення або розвиток позитивних). Спільно зі студентами було побудовано алгоритм побудови індивідуальної траєкторії розвитку (див. Рис. 4.2).

Діагностика	Який я є?	Дібрати відповідні діагностичні методики для визначення наявних рівнів знань/прояву певних особистісних якостей.
↓		
Постановка мети	Чого я хочу досягти?	Подумати, яких знань, умінь, навичок мені бракує, знання з якої галузі я хотів би поглибити; якою людиною я хочу стати.
↓		

Продовж. рис. 4.2

Завдання	Що я потрібен зробити?	Поставити завдання, які я потрібен вирішити для досягнення поставленої мети в навчальній діяльності і в самовихованні.
↓		
Підтримка	Хто мені може допомогти?	Подумати, до кого з викладачів, батьків чи довколишніх людей я можу звернутися за допомогою у складанні програми розвитку.
↓		
Форми і методи	В який спосіб я це можу зробити?	Подумати, в якій формі я буду досягати мети (самостійна робота, парна робота, колективна робота)
↓		
Освітній продукт	Що я повинен отримати в результаті?	Подумати, що я хочу отримати внаслідок виконання програми розвитку. Складати портфоліо досягнутих результатів власного розвитку (оцінки, грамоти тощо)
↓		
Рефлексія	Аналіз власної діяльності за траєкторією	Проаналізувати що вдалося виконати і що не вдалося? Чому?

Рис. 4.2. Алгоритм побудови індивідуальної траєкторії розвитку

На наступному практичному занятті студенти залучалися до вправи «Автопортрет» (за А. Куліш).

Мета вправи: якої було дати можливість майбутнім учителям

здуматися про свій образ «Я», усвідомити свої сильні й слабкі сторони.

Хід вправи:

Інструкція: «Одна із найближчих людина, яку ви, напевно, добре знаєте, це Ви самі. Дійсно, хто краще Вас знає, Ваші особливості, звички, бажання і т. ін. Кожний із Вас упродовж 5 хвилин повинен скласти докладну самохарактеристику, що включає не менш 5-6 сильних і слабких сторін своєї особистості. У цій характеристиці не повинно бути зовнішніх прикмет, за якими можна відразу Вас упізнати. Це повинен бути опис Вашого характеру, Ваших здібностей, поглядів на світ, на взаємини з людьми тощо».

По закінченні студенти віддавали свої характеристики. Надалі «автопортрети» зачитувалися, без зазначення, хто саме написав його. Інші члени групи повинні були з тексту здогадався, хто є автором автопортрету.

На самостійно-інтерпретаційному етапі студенти розробляли власну індивідуальну траєкторію розвитку, використовуючи побудований алгоритм (див. Додаток Н). Зазначимо, що складання індивідуальної траєкторії розвитку викликало певні труднощі в майбутніх учителів. Це зумовлено, за визначенням самих студентів тим, що вони не надавали значення такій розробці, не вбачали необхідності її застосування у своєму житті. Натомість, можливість замислитися над своїми недоліками, наявними в особистісній та професійній діяльності, змінила їхнє ставлення. Увага студентів акцентувалася на необхідності після закінчення встановленого терміну здійснення рефлексії досягнутих успіхів чи невдач у виконанні тих завдань, що були поставлені, оскільки лише розуміючи труднощі, що виникли, можливо досягти кращих результатів, уникнути тих ситуацій, що не сприяли виконанню завдань, з'ясувати, чи до тих людей звернулися за допомогою і т. ін.

Під час реалізації педагогічної умови «Забезпечення педагогічної підтримки професійного становлення майбутніх учителів як наставників» на теоретико-збагачувальному етапі в ході лекції «Функціонал педагогічної підтримки у професійній діяльності педагога як наставника» розглядалися

такі поняття, як «педагогічний супровід» і «педагогічна підтримка» в сучасних педагогічних дослідженнях; педагогічна фасилітація та педагогічна медіація в діяльності педагога-наставника; педагогічне наставництво як напрям педагогічної підтримки становлення особистості учня.

Логічним продовженням лекції виступив семінар «Педагогічна підтримка в роботі класного керівника як педагога-наставника», в ході якого студенти згадували своє шкільне життя і як їм допомагали чи не допомагали вчителі, якої підтримки вони потребували, чого чекали від класного керівника тощо. Деякі з них зазначали, що дуже часто у вирішенні певних проблем, що виникали в їхньому житті, допомагала віра вчителя в них, слова підтримки і впевненості в їхніх силах.

На практико-дієвому етапі проводилися вправи [28], спрямовані на здобуття студентами знань щодо механізмів педагогічної підтримки й набуття відповідних умінь.

Вправа «Я в тобі впевнений...».

Мета вправи: створення довірливої психологічної атмосфери, розвиток творчого потенціалу, аналітичних умінь, спрямованості на педагогічну фасилітацію (вдосконалення емпатійних здібностей, емоційної чутливості та відкритості).

Хід вправи:

Студенти розташувалися по колу. Кожний із них підходив до товариша, який стояв навпроти, брав його за руки і, звертаючись до нього, продовжував фразу: «Я в тобі впевнений...» (наприклад, «...тому, що ти ніколи не зрадиш», «...тому, що ти вірний товариш» тощо). При цьому, увага студентів зверталася на те, щоб ці висловлювання були справді щирими і правдивими. Після завершення звернень усі поверталися на свої місця й обговорювали виконану вправу, зазначаючи, які відчуття вона викликала, який емоційний стан переважав і т. ін.

Вправа «Надання підтримки».

Мета вправи: набуття знань щодо механізмів педагогічної підтримки,

розвиток спрямованості на педагогічну фасилітацію, комунікативних, аналітичних, проектувальних умінь, творчого потенціалу.

Хід вправи:

Кожний студент отримав картку з певними ситуаціями, після прочитання якої вони повинні були придумати способи, якими можна було б надати емоційну та психологічну підтримку людині. Визначені способи записувалися поряд із запропонованою ситуацією:

1. Батько твого друга недавно помер.
2. Подруга твого друга припинила з ним стосунки.
3. Твій знайомий програв змагання з класичної боротьби.
4. Твій знайомий лежить у лікарні з поломанною ногою.
5. Батьки твого друга розлучаються.
6. Твою подругу дразнять через її окуляри з товстими лінзами.

По завершенні вправи студенти відповідали на такі запитання: яких труднощів зазнали під час виконання вправи? Які відчуття та переживання виникали? Який досвід здобули?

Вправа «Ти молодець тому, що...».

Мета: набуття знань щодо механізмів педагогічної підтримки, розвиток спрямованості на педагогічну фасилітацію, комунікативних, аналітичних умінь, творчого потенціалу.

Хід вправи:

Студенти розподілилися на пари. Перший із пари говорив іншому три фрази, які розпочиналися словами «Мене не люблять за те, що...». Інший підтримував його фразою «Все одно ти молодець, тому що...». Потім вони мінялися ролями і повторювали вправу. По закінченні ставилися запитання: Що Ви відчули під час виконання цієї вправи? Чи всі змогли відреагувати на слова партнера в такий спосіб? Чому? Чи сподобалося Вам надавати допомогу іншій людині в такий формі? Що Ви відчували, коли в такий спосіб підтримували Вас? Як часто Ви реагуєте на прояви інших людей таким чином? Чи часто Ви отримуєте підтримку від інших людей?

Вправа «Відвертість».

Мета вправи: набуття знань щодо педагогічної підтримки, розвиток спрямованості на педагогічну фасилітацію, комунікативних та аналітичних умінь.

Хід вправи:

На початку вправи увага студентів акцентувалася на тому, що однією з умов успіху в наставницькій діяльності є вміння наставника правильно спілкуватися з групою, вступати у взаємодію під час діалогу.

Інструкція: «Часто, заглиблений у те, щоб правильно сформулювати запитання, педагог не стежить за своєю поведінкою, емоціями. Для того, щоб вихованець пішов із Вами необхідно викликати в нього довіру, бути відвертим з ним. Перед Вами – співрозмовник (студент, колега по роботі). Усміхніться доброзичливо, кивніть йому на знак того, що Ви його уважно слухаєте і розумієте, «відкрийте» свою душу перед людиною, з якою спілкуєтесь, намагайтеся психологічно близько підійти до неї».

Під час обговорення вправи, студенти відповідали на такі запитання: Що Ви відчували під час проведення вправи? Які труднощі у Вас виникли? Чи складно було встановити контакт із співрозмовником?

Вправа «Діалог».

Мета вправи: набуття знань щодо механізмів педагогічної підтримки, розвиток спрямованості на педагогічну фасилітацію, комунікативних, аналітичних, проєктувальних умінь, творчого потенціалу.

Хід вправи:

Двом учасникам гри, що сиділи на стільцях один навпроти одного, пропонувалася для розбору конфліктна ситуація. Один із них іграв роль «пасивного», а його партнер по діалогу – «ведучого». Тобто студент здійснював діалог ніби сам із собою від імені того, з ким він конфліктує. На початку бесіди він повинен подумати про людину, з якою конфліктує, описати її зовнішність, манеру поведінки, професійну і сімейну ситуації. Надалі розпочинався діалог, у якому «пасивний» описував конфліктну

ситуацію від особи, з якою конфліктує, висловлював її думку з цього приводу, оцінював ситуацію, що склалася. «Ведучий» вступав у діалог від особи свого співрозмовника. Після двадцятихвилинного діалогу студенти робили спробу знайти конструктивні засоби для вирішення конфліктної ситуації.

По закінченні вправи майбутні вчителі відзначали, що вона допомагала їм зрозуміти іншу людину, з якою вони конфліктували; подивитися на ситуацію з іншого боку, переглянути свою поведінку в цій ситуації тощо.

Проведення таких вправ сприяло усвідомленню студентами необхідності надання іншій людині педагогічної підтримки, організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, формуванню комунікативних та аналітичних умінь, розвитку творчого потенціалу, спрямованості на педагогічну фасилітацію тощо.

На самостійно-інтерпретаційному етапі студенти повинні були на прикладі власного життєвого, шкільного й університетського досвіду описати ті ситуації, коли вони потребували педагогічної підтримки з боку викладачів чи батьків, дібрати з психолого-педагогічної літератури аналогічні випадки й запропонувати свої пропозиції для надання педагогічної підтримки тим учням, які її потребували.

Продовження експериментальної роботи з підготовки майбутніх учителів відбувалося під час занять педагогічного гуртка «Педагогічна майстерня класного керівника». Заняття гуртка проводилися зі студентами 3 курсу раз на тиждень.

На теоретико-збагачувальному етапі студенти мали можливість отримати консультації у викладачів, психологів щодо питань, які виникали в них під час виконання творчих завдань, розробки індивідуальної траєкторії розвитку тощо. Організовувалися зустрічі з класними керівниками, які розповідали про сутність класного керівництва, різноманітні шкільні ситуації і труднощі, яких вони зазнавали в ході їх розв'язання, відповідали на запитання студентів.

На одному із занять було проведено круглий стіл «Варіативність педагогічного наставництва». Задля цього студентів попередньо було розподілено на групи, кожна з яких отримала завдання знайти інформацію і підготувати презентацію різновидів педагогічного наставництва (коуч, ментор, тьютор). Під час виступів груп на дошці у вигляді таблиці записувалися мета, основні функції та завдання діяльності кожного з представників педагогічного наставництва. Зі студентами обговорювалися такі питання: який вид діяльності більше подобається? Чому? Що є спільного і відмінного в цих видах діяльності? Чи можна віднести ці види діяльності до педагогічного наставництва? Внаслідок обговорення майбутні вчителі дійшли висновку, що кожний із різновидів діяльності, які розглядалися, можна певною мірою вважати наставництвом, натомість педагогічне наставництво є більш ширшим поняттям, яке поєднує в собі всі зазначені в таблиці функції і завдання. Тобто за визначенням студентів, класний керівник як педагог-наставник повинен виконувати функції і коуча, і ментора, і тьютора. У такий спосіб вони вмотивовувалися на прийняття професійної позиції педагога-наставника, набували знань щодо сутності та варіативності педагогічного наставництва, педагогічної підтримки.

Ураховуючи те, що в ході аналізу розроблених під час проведення спецкурсу майбутніми вчителями індивідуальних траєкторій розвитку, було з'ясовано, що більшість із них відзначили такий недолік, як емоційну нестабільність/неврівноваженість, сором'язливість чи некоммунікбельність на практико-дієвому етапі в межах педагогічного гуртка було тренінги комунікативної взаємодії й емоційної саморегуляції.

Тренінг комунікативної взаємодії [474] (див. Додаток П) складався з трьох блоків «Спілкування у педагогічному колективі», «Комунікативний розвиток майбутнього педагога», «Комунікативність майбутнього педагога у конфліктних ситуаціях». Основними завданнями тренінгу виступили: навчання партнерської стратегії педагогічної взаємодії; розвиток уявлень про себе як суб'єкта освітнього процесу; підвищення особистісної та професійної

самооцінки учасників, пошук ресурсів; стимулювання інтересу до педагогічної діяльності; оптимізація професійних настанов майбутніх педагогів у сфері мотивації педагогічної діяльності.

Наведемо кілька вправ, до яких було залучено студентів у процесі проведення тренінгу комунікативної взаємодії.

Вправа «Карусель».

Мета: виявити реальні причини, які заважають майбутньому вчителю реалізуватись в освітньому середовищі; знайти оптимальні шляхи виходу з проблемних ситуацій, розвивати комунікативні, проектувальні, аналітичні вміння.

Хід вправи:

Протягом 5 хвилин методом «мозкового штурму» студенти назвали основні проблеми, які можуть виникнути на початку професійної діяльності, які фіксувалися на дошці, але не коментувалися і не критикувалися. Методом більшості виділялися 3–5 основних проблем. Майбутні вчителі об'єднувалися в підгрупи. Кожна з підгруп аналізувала одну з проблем і пропонувала шляхи її вирішення. Варіанти рішення записувалися на папері. Через 5 хвилин група за годинниковою стрілкою передавала свій аркуш іншій групі, яка, у свою чергу, передавала свій аркуш третій групі і т. ін.

Робота з відпрацювання рекомендацій продовжувалася до того часу, поки аркуш не повертався по колу до тих, хто розпочинав працювати над проблемою. Таким чином, за допомогою «каруселі» відпрацьовуються всі проблемні питання. Кожна підгрупа обговорювала, аналізувала й узагальнювала отриману інформацію впродовж 5 хвилин. Потім кожна з груп представляла узагальнену інформацію всім учасникам. Наприкінці вправи робилися підсумки, визначалися найбільш вдалі рекомендації з розв'язання проблем.

Вправа «Вільний мікрофон».

Мета: розвиток комунікативних умінь, можливість продемонструвати

навички впевненої поведінки в публічній ситуації.

Хід вправи:

Студенти мали скористатися можливістю побути «в центрі уваги» та за допомогою групи краще розібратись у собі. Основне правило – відповідати на запитання якомога відвертіше та повніше. Студент, який виявив бажання відповісти на запитання членів групи, сідав обличчям до них. Запитання членів групи стосувалися особливостей характеру, звичок, інтересів, прихильностей респондента, його поглядів відносно життєвих проблем і т. ін.

Наприкінці вправи обговорювалися такі питання: які почуття виникали у Вас, коли Ви перебували «в центрі уваги»? На які запитання було складно відповісти або не хотілося відповідати взагалі? Чи подобається Вам підвищений інтерес до Вас?.

Вправа «Геометрія для німих» (за В. Ясвіним).

Мета: формування комунікативних, організаторських, аналітичних і проєктивних умінь.

Матеріали: аркуші, олівці, ручки, фломастери

Хід вправи:

Студенти повинні розіграти міні-урок, який проходить у таких умовах. Один із них отримував роль учителя, якому заборонено вставати та показувати що-небудь руками «учням» – іншим учасникам групи, які сидять «у класі» за робочими столами. «Учні», у свою чергу, – «німі», їм заборонено говорити, а також вставати зі свого місця.

«Вчителю» надавався аркуш із зображенням композиції з семи геометричних фігур, які стикаються хоча б в одній точці: рівнобедрених трикутників, квадратиків, квадратів, паралелепіпедів. «Учні» цього зображення не бачили. «Вчителю» надавалася інструкція: «Подивіться на це зображення. Вам потрібно розповісти словами, що тут зображено. Вашим «учням» необхідно намалювати на своїх аркушах ідентичне зображення згідно з Вашою розповіддю». По закінченні роботи «вчитель» виставляв оцінки кожному «учневі» за результатами його роботи.

Студентам пропонувалось обговорити дії «вчителя», кожний висловлював своє побажання «вчителю». «Вчитель» також аналізував свою роботу. Формулювалися дидактичні правила проведення уроку. «Урок» повторювався з іншим зображенням. «Учитель» намагався врахувати в роботі ті правила, які було сформульовані групою. По завершенні вправи студенти порівнювали ефективність двох «уроків», робили відповідні педагогічні висновки. На завершення відбувалася «вербалізація відчуттів».

Вправа «Емоційний діалог».

Мета: формування комунікативних умінь, навичок використання невербальних засобів комунікації під час діалогу з однокурсниками.

Хід вправи:

Студентів було розподілено на пари. Вони домовлялися, хто з них буде щось розповідати, а хто – слухати. При цьому одним із завдань слухача було підтримати бесіду, стимулювати оповідача розповідати якомога більше. Розпочиналася бесіда з висловлення, наприклад, такого твердження, як: «У мене виникають труднощі у спілкуванні з...». Слухач, ураховуючи особливості оповідача як особистості, повинен відповісти на це вербально (наприклад, «Так, розумію....», «Це цікаво....» тощо) і невербально (доброзичливий погляд, посмішка, ствердний кивок і т. ін.), у такий спосіб, щоб викликати у співрозмовника бажання більше поділитися зі своєю проблемою. Під час обговорення студенти відповідали на запитання: що Ви відчували, виконуючу цю вправу? в якій ролі Ви почувалися більш упевнено (оповідача чи слухача)? чи сприяло виконання цієї вправи подоланню якихсь перешкод, бар'єрів у спілкуванні і т. ін.

Відтак, під час тренінгу студенти набували вмінь організації комунікативної взаємодії, що є необхідними в реалізації педагогічного наставництва.

Тренінг емоційної саморегуляції [186] (див. Додаток Р) складався з восьми занять, спрямованих на розвиток у майбутніх учителів емоційної зрілості, а саме її компонентів: експресивності, емпатії і навичок

саморегуляції. Основними завданнями тренінгу виступили: набуття та закріплення навичок позитивної невербальної і вербальної комунікації; розвиток навичок експресивної виразності; розвиток уміння щиро ділитися своїми почуттями та розуміння почуттів іншого; розвиток взаємної підтримки, довіри, емпатії; підкріплення позитивного образу «Я»; оволодіння навичками саморегуляції власного емоційного стану; розвиток уміння здійснювати самопрезентацію у групі; вироблення механізму побудови конструктивних взаємовідносин.

Наведемо приклади деяких вправ, що використовувалися під час тренінгу.

Вправа «Молекули».

Мета: розвиток вміння розуміти свої емоції.

Студентам пропонувалося рухатися в хаотичному порядку, не торкаючись один одного, без будь-якої взаємодії, уявляючи себе «молекулами» одного тіла і зосереджуючись на своїх емоціях. За сигналом вони продовжували рух, але змінювалося завдання: вони повинні були, зустрічаючись один з одним, на короткий час зупинитися і, дивлячись у вічі один одному, намагатися зрозуміти: «Що я відчуваю?». При цьому акцентувалося на тому, що вони мали невербально виявляти певні емоції: посміхатися одне одному; сердитися; підозрювати; ображатися; вихвалитися; боятися; дивуватися; пустувати; заздрити; ненавидіти; жаліти; радіти тощо.

По завершенні вправи проводилося обговорення, обмін почуттями, враженнями: Чи вдалося зрозуміти свої емоції? Як змінювався Ваш внутрішній стан, коли виражали мімікою різні емоції? Чи відчували ви емоції іншої людини? Що вразило? Коли було найнеприємніше? Як у житті Ви визначаєте своє ставлення до іншої людини? Студенти доходили висновку, що в тому разі, коли хтось проявляє на твою адресу негативні емоції, то це не означає, що ти поганий, але може значить, що співрозмовник незадоволений твоїми діями (вони для нього неприємні або незрозумілі). Якщо ти сам часто незадоволений чужими діями – розберись у собі: що тобі неприємно чи

незрозуміло? Тривалі негативні емоції шкодять здоров'ю, заважають порозумітися із співрозмовником та породжують конфлікти. Тому краще встановити діалог про реальні причини таких емоцій та бути щирим щодо своїх почуттів.

Вправа «Торгівля емоціями».

Мета: розвиток комунікативних проєктувальних і аналітичних умінь, набуття вміння розуміти свої емоції й емоцій інших людей.

Хід вправи:

Перед початком вправи заготовлювалися картки з написаними на них емоціями чи емоційними станами, з розрахунку три картки на одного студента, наприклад: злобність, пригніченість, радість, надія, печаль, здивування, любов, байдужість, ненависть, захоплення, страх, мрійливість, збудження, зацікавленість, натхнення, апатія, щастя, сум, душевний біль тощо. На початку вправи на очах студентів картки перемішувалися й роздавалися їм. Студенти розподілялися на пари. Їм ставилося таке завдання: розповісти своєму напарнику зміст нещодавно переглянутого фільму, зображуючи емоції, які зазначені на картці. Далі напарники мінялися ролями: один говорив, інший слухав. По закінченні пари мінялися. Завданням нових пар було розповісти зміст останньої прочитаної книги. Перед цим учасники обмінювалися між собою картками з емоціями. Під час вправи пасивним слухачам пропонувалося ставити уточнювальні запитання. Але ставити ці запитання можна лише в емоціях, зазначених у картці. Знову створювалися нові пари, які отримували завдання розповісти якісь життєві історії, свідками яких вони були.

Наприкінці проходило обговорення: Які емоції простіше було зобразити? Які більш складно? За якими сигналами можна зрозуміти, в якому емоційному стані перебуває людина?

Отже, у процесі проведення тренінгу емоційної саморегуляції студенти опановували вміння розуміти емоційні стани, регулювати свої емоції, розвивали спрямованість на педагогічну фасилітацію тощо.

У межах проведення педагогічного гуртка розроблялися проекти з різних напрямів виховання: національного («Свято української пісні», «Берегиня», «Калинова рідна мова»), полікультурного («Фестиваль культур народів світу»), морального («Доброта – краса людської душі», «Життєве кредо», «Ти живеш серед людей», «Мандрівка в країну Ввічливих»), естетичного (КВК «У світі мистецтва», «Танцювальний калейдоскоп», «Чарівні звуки музики», «Застигла мить», «Картинна галерея» «Усе життя – театр»), фізичного («Здорова людина – здорова нація», «Шляхами козацької слави», «Скажімо «ні» шкідливим звичкам»), готувалися презентації для їх захисту. Доцільність такої роботи зумовлена тим, що свою діяльність класний керівник як педагог-наставник повинен спрямовувати на формування різнобічно розвиненої особистості учня, тому розроблені студентами проекти стали основою проведення під час педагогічного гуртка виховних заходів.

Зокрема в ході проведення виховного заходу «Берегиня» студенти презентували національні обереги українського народу (сорочка, намисто, вінок, хустка, лялька-мотанка, писанка, калина, верба, хліб, колискова пісня, ікона, рушник, вишиванки та ін.), розповідали легенди і міфи, пов'язані з ними, показували українські обряди, влаштовували конкурс на кращого знавця прислів'їв і загадок.

«Фестиваль народів світу» був присвячений ознайомленню з культурою різних народів. Завданням студентів було підготувати презентації щодо різних країн світу (Болгарія, Велика Британія, Франція, Італія, Туркменія та ін.), розповісти про їхні традиції, культуру, віросповідання тощо.

Під час проведення виховного заходу «Картинна галерея» студенти знайомилися з творчістю видатних художників світу, які були представниками різних стилів образотворчого мистецтва: абстракціонізм (М. Хартлі, Ж. Фотріє, Е. Уодсворт, А. Сігал, А. Матісс, С. Далі), авангардизм (О. Іванов, К. Малевич, І. Сорокін), барокко (А. Ван Дейк, Д. Веласкес,

Рембрант. П. Рубенс), імпресіонізм (У. Батісс, Е. Вісконті, П. Гоген, І. Левітан, К. Моне, П. Ренуар), сюрреалізм (Ж. Кастільо, Д. Корнелл, Д. Морріс, П. Пікассо, М. Шагал), висловлювали свої думки щодо їхніх картин, які демонструвалися за допомогою проектора, визначали вплив мистецтва на формування особистості.

У такий спосіб у студентів розвивалися спрямованість на педагогічну фасилітацію, творчий потенціал, формувалися комунікативні, організаторські, аналітичні й проектувальні вміння.

На самостійно-інтерпретаційному етапі майбутніми вчителями було переглянуто художні фільми «Ключ без права передання» «Доживемо до понеділка» з подальшим написанням твору-роздуму щодо порушених у цих кінострічках шкільних проблем (див. Додаток С).

Одержані під час проведення експериментальної роботи знання, вміння та навички щодо педагогічного наставництва студенти впроваджували в ході педагогічної практики на 4 курсі. Метою педагогічної практики в загальноосвітній школі було залучення студентів до вивчення досвіду класних керівників початкових класів з питань формування особистості учнів, планування та організації навчально-виховного процесу, психолого-педагогічного вивчення школярів, вироблення у них умінь з організації різних видів професійно-педагогічної діяльності.

Одним із завдань педагогічної практики виступило випробування себе в ролі педагога-наставника. Студенти повинні були продумати свій імідж, свій стиль спілкування з учнями. Також вони повинні були обрати одного-двох учнів із різними здібностями і скласти для них індивідуальну траєкторію розвитку.

З метою підготовки до педагогічної практики студенти повинні були скласти план наставницької діяльності з учнями, значна увага приділялася різноманітним виховним заходам з національного, морального, полікультурного, естетичного, фізичного виховання, у процесі підготовки й проведення яких студенти надавали учням необхідну педагогічну допомогу і

підтримку, організації профорієнтаційних ігор: «У світі професій», «Профконсультація». Така робота сприяла набуттю майбутніми вчителями досвіду організації різноманітних видів діяльності з позиції педагога-наставника.

У ході педагогічної практики студенти вели педагогічний щоденник, основним завданням якого було вивчення досвіду вчителів щодо здійснення ними наставницької діяльності, констатація здійсненої роботи в напрямі педагогічного наставництва, самоаналіз їхньої наставницької діяльності як під час уроків, так і позакласної роботи, що передбачало формування вмінь виявляти причини успіху чи невдач, доходити правильних висновків, спрямовувало студентів на вдосконалення наявних знань і здобуття нових щодо реалізації педагогічного наставництва в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Після проходження педагогічної практики відбулася підсумкова конференція, на якій обговорювалися такі питання, як-от: «Чи всі завдання педагогічної практики Ви виконали?», «Які труднощі виникали у Вас під час проходження педагогічної практики?», «Які педагогічні ситуації виявилися для Вас найскладнішими?», «Чи змінилось у Вас ставлення до педагогічного наставництва?» і т. ін. Студенти відзначали, що не все одразу в них виходило, вони усвідомлювали свої прогалини у знаннях щодо педагогічного наставництва, розуміли необхідність вдосконалення своїх умінь будувати взаємодію зі школярами, надавати їм педагогічну підтримку тощо.

Відтак, упровадження визначених педагогічних умов забезпечувало набуття необхідних знань, розвиток відповідних навичок і вмінь студентів, що є складниками компонентів у структурі підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

4.3. Порівняльний аналіз рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва на констатувальному та прикінцевому етапах експериментального дослідження

По завершенні експериментальної роботи було проведено повторний зріз стану підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за методиками, що застосовувалися на констатувальному етапі експерименту.

На підставі методу спостереження за студентами в ході занять було проаналізовано, як експериментальна методика вплинула на якість знань і вмінь студентів за показниками визначених критеріїв підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

Наведемо одержані результати за визначеними критеріями підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва в тій послідовності, що й на констатувальному етапі експерименту.

Так, за показниками мотиваційно-цільового критерію підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва було з'ясовано, що після проведення формувального експерименту відбулися значні зміни в експериментальній групі. У контрольній також результати змінилися, проте не так суттєво, як в експериментальній.

Результати діагностування наявності позитивної мотивації на здійснення педагогічного наставництва за показником мотиваційно-цільового критерію засвідчили, що студенти вмотивовані на створення чогось нового у сфері наставницької діяльності, уважають, що наставницька діяльність сприяє особистісному розвитку вихованців, їх цікавлять нові ідеї, спрямовані на здійснення наставницької діяльності. На відміну від констатувального етапу після впровадження експериментальної методики студенти експериментальної групи зазначили, що вони відвідували би заради нових професійних знань щодо наставницької діяльності спеціальні заняття, навіть, якщо це пов'язано з незручностями (61,2% ЕГ і 48,2% КГ), уважають, що тільки знання, отримані під час навчання у вищому навчальному закладі,

дають можливість здійснювати педагогічне наставництво (57,3% ЕГ та 46,1% КГ), наставницька діяльність має першорядне значення, сприяючи становленню особистості вихованців (61,4% ЕГ і 49,6% КГ), науково-дослідницька робота вчителя сприяє виконанню функцій педагогічного наставництва (69,8% ЕГ та 52,5% КГ), їх не лякають несподіванки в наставницькій діяльності, які потребують нових виходів із ситуацій (54,7% ЕГ і 78,4% КГ). Натомість деякі респонденти, як і на констатувальному етапі експерименту, вважають, що завдання формування знань і вмінь педагогічного наставництва не обов'язково повинне супроводжувати їхню професійну діяльність (27,4% ЕГ і 76,3% КГ).

За показником мотиваційно-цільового критерію «Наявність спрямованості на педагогічну фасилітацію» також відбулися зміни в обох групах. Так, достатнього рівня досягли студенти, які характеризувалися критичним ставленням до себе (39,2% ЕГ і 22,1% КГ), намагались у всьому визначити причини і наслідки (38,6% ЕГ та 19,4% КГ), добре працюють у колективі (40,1% ЕГ і 19,5% КГ), підтримують контакти (38,4% ЕГ і 19,1% КГ), мають яскраво виражені лідерські якості (39,7% ЕГ та 18,9% КГ), завжди готові прийти на допомогу іншим (38,6% ЕГ і 18,8% КГ), готові проектувати свою діяльність (38,2% ЕГ та 19,1% КГ), самостійно ставити педагогічні цілі і завдання (37,9% ЕГ і 19,0% КГ), прагнуть до постійного самовдосконалення (38,4% ЕГ та 18,4% КГ).

На задовільному рівні студенти не завжди контролювали свої дії і вчинки (45,9% ЕГ і 45,6% КГ), не завжди критично оцінювали їх (48,1% ЕГ та 47,7% КГ), недостатньо відкриті у спілкуванні (47,8% ЕГ і 47,6% КГ), схильні до конфліктів (47,8% ЕГ і 46,9% КГ).

Студенти, які залишилися на низькому рівні, не реагували на довколишніх людей (12,8% ЕГ та 29,7% КГ), не критичні відносно себе (13,7% ЕГ і 32,1% КГ), не контролювали свої дії і вчинки (13,5% ЕГ та 33,7% КГ), не володіли лідерськими якостями (13,8% ЕГ і 33,5% КГ), мали труднощі у встановленні нових контактів (12,9% ЕГ та 34,1% КГ), часто не

знаходили взаєморозуміння з довколишніми людьми (13,6% ЕГ і 33,2% КГ).

Узагальнені дані рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за показниками моти ваційно-цільового критерію на прикінцевому етапі подано в таблиці 4.8.

Таблиця 4.8

Рівні підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за показниками мотиваційно-цільового критерію на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

Показники	Етапи	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Наявність позитивної мотивації на здійснення педагогічного наставництва	констат.	17,7	17,9	47,7	48,1	34,6	34,0
	прикінц.	38,5	20,7	46,9	47,8	14,6	31,5
Наявність спрямованості на педагогічну фасилітацію	констат.	19,3	18,8	42,7	43,7	38,0	37,5
	прикінц.	38,8	19,8	47,4	47,0	13,8	33,2
Σ (середньо-арифметична)	констат.	18,5	18,4	45,2	45,9	36,3	35,7
	прикінц.	38,7	20,2	47,1	47,4	14,2	32,4

Як видно з таблиці 4.8, за показником «Наявність позитивної мотивації на здійснення педагогічного наставництва» було одержано такі результати: достатній рівень виявили 38,5% студентів ЕГ (було 17,7%) і 20,7% КГ (було 17,9%), задовільного рівня – 46,9% респондентів ЕГ (було 47,7%) та 47,8% КГ (було 48,1%), низький рівень – 14,6% майбутніх учителів ЕГ (було 34,6%) і 31,5% КГ (було 34,0%).

За показником «Наявність спрямованості на педагогічну фасилітацію» достатній рівень зафіксовано у 38,8% студентів ЕГ (було 19,3%) і 19,8% КГ (було 18,8%), задовільний рівень – у 47,4% респондентів ЕГ (було 42,7%) та 47,0% КГ (було 43,7%), на низький рівень – у 13,8% майбутніх учителів ЕГ

(було 38,0%) і 33,2% КГ (було 37,5%).

Загалом за показниками мотиваційно-цільового критерію достатнього рівня досягли 38,7% студентів ЕГ (було 18,5%) і 20,2% КГ (було 18,4%), задовільний рівень зафіксовано у 47,1% респондентів ЕГ (було 45,2%) та 47,4% КГ (було 45,9%), на низькому рівні залишилося 14,2% майбутніх учителів ЕГ (було 36,3%) і 32,4% КГ (було 35,7%).

Динаміку рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за мотиваційно-цільовим критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано на рисунку 4.3.

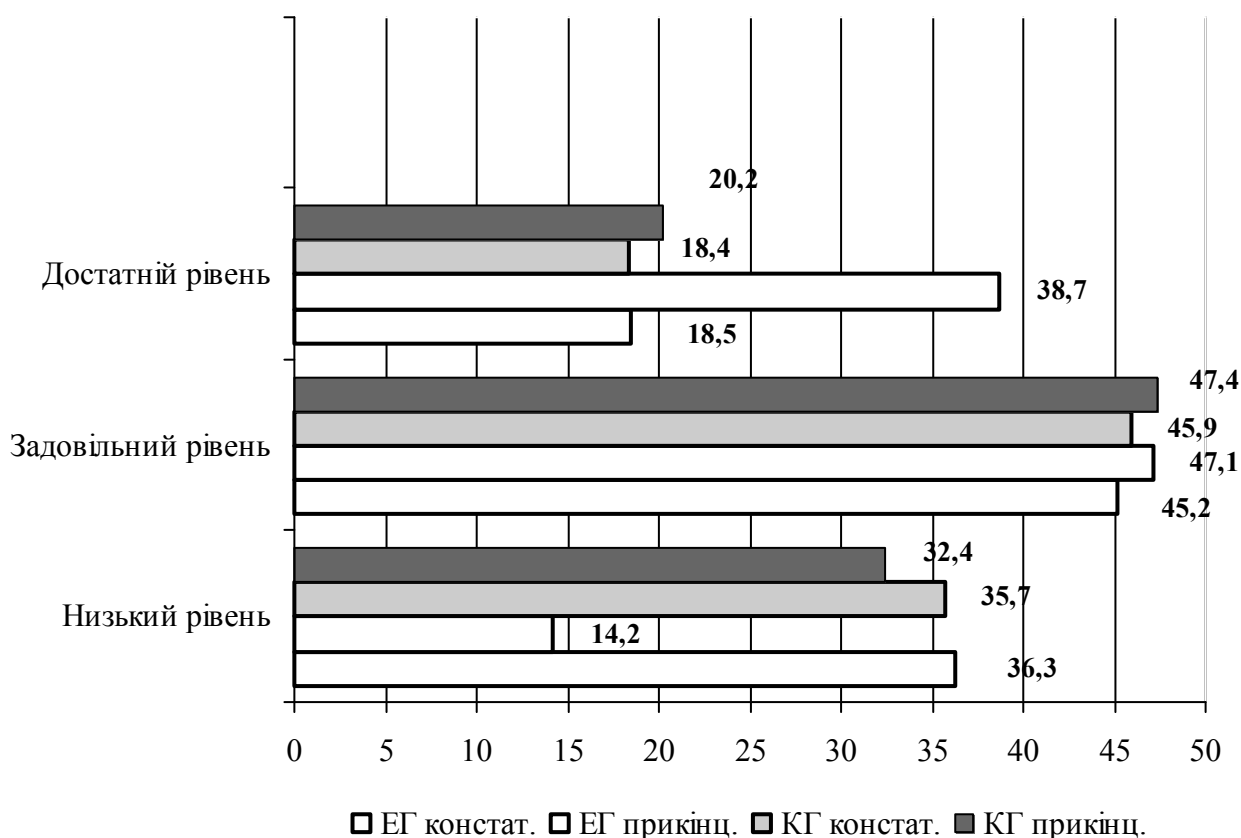


Рис. 4.3. Динаміка рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за мотиваційно-цільовим критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Як видно з рис. 4.3, відчутні зміни в рівнях підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за мотиваційно-цільовим критерієм відбулися в експериментальній групі, в якій відповідно до мети дослідження

проводилася цілеспрямована робота. Так, на достатньому рівні результати збільшилися на 20,2%, на задовільному рівні вони також покращилися на 1,9%, а на низькому рівні результати зменшилися на 228,1%.

У контрольній групі зміни, що відбулися в рівнях підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за означеним критерієм, не такі суттєві порівняно з експериментальною групою. На достатньому рівні результати збільшилися лише на 1,8%, на задовільному – на 1,5%, на низькому результати зменшилися на 3,3%.

Відтак, на прикінцевому етапі результати за мотиваційно-цільовим критерієм змінилися в обох групах. Натомість в експериментальній групі вони виявилися більш суттєвими завдяки проведенню формувального експерименту з упровадженням визначених педагогічних умов, які сприяли розвитку мотивації майбутніх учителів на здійснення педагогічного наставництва і спрямованості на педагогічну фасилітацію.

Наступним кроком прикінцевого етапу дослідження було визначення рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за показником «Обізнаність із специфікою педагогічного наставництва» когнітивного критерію. Наведемо результати, одержані за тестом, який передбачав вибір із запропонованих варіантів правильної відповіді на запитання. Так, на запитання «Педагог-наставник – це...» правильну відповідь надали 91,6% респондентів ЕГ і 56,4% КГ, «Педагогічне наставництво – це...» – 88,1% студентів ЕГ і 58,4% КГ, «Діяльність учителя-наставника характеризується...» – 57,3% майбутніх учителів ЕГ і 38,6% КГ, «Оберіть професійно-значущі якості, які мають бути притаманні учителю-наставнику...» – 77,6% респондентів ЕГ і 59,1% КГ, «Педагогічне наставництво забезпечується...» – 62,8% студентів ЕГ та 38,9% КГ, «Метою професійної діяльності педагога-наставника є...» – 77,4% майбутніх учителів ЕГ і 47,6% КГ, «Які форми та методи роботи притаманні вчителю-наставнику?» – 69,3% респондентів ЕГ та 51,7% КГ, «Педагогічне наставництво може здійснюватись...» – 88,4% студентів ЕГ і 66,1% КГ,

«Найбільш ефективно педагогічне наставництво здійснюється при...» – 76,5% майбутніх учителів ЕГ та 63,5% КГ.

За показником когнітивного критерію «Обізнаність із механізмами педагогічної підтримки» в експериментальній групі на прикінцевому етапі було одержано такі результати: «Знання щодо індивідуальних і психологічних особливостей школярів» (43,8% – достатній рівень, 45,1% – задовільний рівень, 11,1% – низький рівень), «Знання щодо сутності педагогічної підтримки» (45,1% – достатній рівень, 41,7% – задовільний рівень, 13,2% – низький рівень), «Знання щодо форм і методів педагогічної підтримки» (42,5% – достатній рівень, 43,1% – задовільний рівень, 14,4% – низький рівень), «Знання щодо методів діагностики індивідуального розвитку, вихованості» (45,2% – достатній рівень, 42,9% – задовільний рівень, 11,9% – низький рівень), «Знання щодо забезпечення сприятливих умов, які б виявили й розкрили потенційні можливості особистості» (44,6% – достатній рівень, 41,7% – задовільний рівень, 13,7% – низький рівень), «Знання щодо проектування індивідуальних траєкторій розвитку особистості, розкриття особистісного потенціалу школярів» (43,3% – достатній рівень, 42,5% – задовільний рівень, 14,2% – низький рівень).

У контрольній групі за було одержано такі результати: «Знання щодо індивідуальних і психологічних особливостей школярів» (24,1% – достатній рівень, 46,7% – задовільний рівень, 29,2% – низький рівень), «Знання щодо сутності педагогічної підтримки» (23,9% – достатній рівень, 46,8% – задовільний рівень, 29,3% – низький рівень), «Знання щодо форм і методів педагогічної підтримки» (24,1% – достатній рівень, 45,4% – задовільний рівень, 30,5% – низький рівень), «Знання щодо методів діагностики індивідуального розвитку, вихованості дітей» (25,3% – достатній рівень, 46,7% – задовільний рівень, 28,0% – низький рівень), «Знання щодо забезпечення сприятливих умов, які б виявили й розкрили потенційні можливості особистості» (25,1% – достатній рівень, 46,4% – задовільний рівень, 28,5% – низький рівень), «Знання щодо проектування індивідуальних

траєкторій розвитку особистості, розкриття особистісного потенціалу школярів» (21,3% – достатній рівень, 43,4% – задовільний рівень, 35,3% – низький рівень).

Узагальнені результати підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за показниками когнітивного критерію на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано в таблиці 4.9.

Таблиця 4.9

Рівні підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за показниками когнітивного критерію на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

Показники	Етапи	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Обізнаність із специфікою педагогічного наставництва	констант.	14,6	16,0	41,4	41,0	44,0	43,0
	прикінц.	42,6	23,6	44,9	45,4	12,5	31,0
Обізнаність із механізмами педагогічної підтримки	констант.	17,4	17,1	37,5	36,1	45,1	46,8
	прикінц.	44,8	24,2	43,7	45,9	11,5	29,9
Σ (середньо-арифметична)	констант.	16,0	16,6	39,4	38,5	44,6	44,9
	прикінц.	43,7	23,9	44,3	45,6	12,0	30,5

Як видно з таблиці 4.9, за показником «Обізнаність із специфікою педагогічного наставництва» достатній рівень показали 42,6% майбутніх учителів ЕГ (було 14,6%) і 23,6% КГ (було 16,0%), задовільний рівень – у 44,9% респондентів ЕГ (було 41,4%) та 45,4% КГ (було 41,0%), низький рівень – 12,5% ЕГ (було 44,0%) і 31,0 КГ (було 43,0%).

За показником «Обізнаність із механізмами педагогічної підтримки» було одержано такі результати: достатній рівень засвідчили 43,7% майбутніх учителів ЕГ (було 16,0%) і 23,9% КГ (було 16,6%), задовільний рівень – 44,3% респондентів ЕГ (було 39,4%) та 45,6% КГ (було 38,5%), на низькому

рівні – 12,0% студентів ЕГ (було 44,6%) і 30,5% КГ (було 44,9%),

Загалом за когнітивним критерієм було одержано такі результати: достатній рівень виявили 43,7% майбутніх учителів ЕГ (було 16,0%) і 23,9% КГ (було 16,6%), задовільний рівень зафіксовано у 44,3% респондентів ЕГ (було 39,4%) та 45,6% КГ (було 38,5%), на низькому рівні залишилося 12,0% ЕГ студентів (було 44,6%) і 30,5% КГ (було 44,9%).

Динаміку рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за когнітивним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано на рис. 4.4.

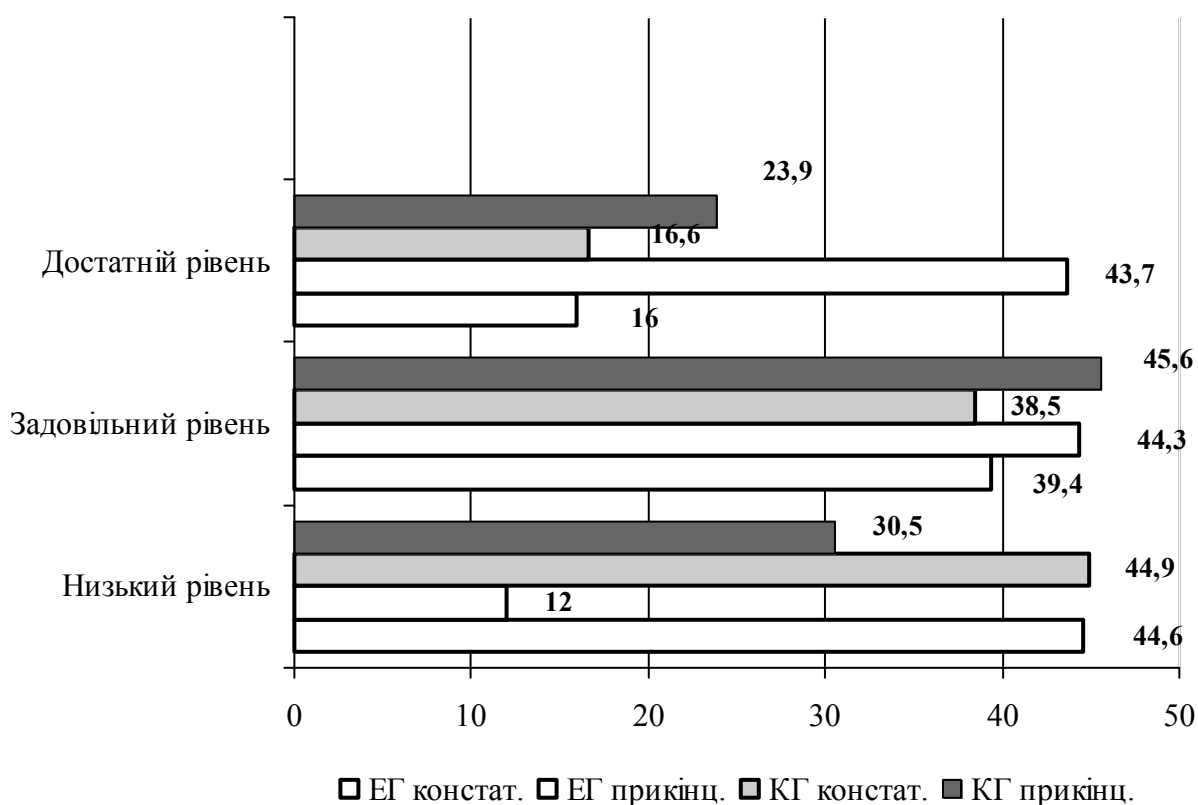


Рис. 4.4. Динаміка рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за когнітивним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Як видно з рис. 4.4, відчутні зміни в рівнях підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за когнітивним критерієм відбулися в експериментальній групі, порівняно з контрольною. Так, на достатньому рівні результати збільшилися на 27,7% в ЕГ і на 7,3% у КГ, на задовільному

рівні вони також покращилися, на 4,9% в ЕГ та на 7,1% у КГ, а на низькому рівні результати зменшилися на 32,6% в ЕГ і на 14,4% у КГ.

Досягненню таких результатів в експериментальній групі сприяло проведення спецкурсу і педагогічного гуртка, вході яких студенти ознайомлювались із сутністю педагогічного наставництва, усвідомлювали необхідність її здійснення, знайомилися з механізмами педагогічної підтримки. У контрольній групі, де така цілеспрямована робота не проводилася, результати виявилися нижчими.

Наступним кроком було виявлення змін у рівнях підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за технологічним критерієм.

За показником «Наявність комунікативних умінь на прикінцевому етапі дослідження за твердженнями методики було одержано такі результати: «Коли я входжу до кабінету, він кидає всі справи і всю увагу звертає на мене» (достатній рівень – 45,1% ЕГ, 23,9% КГ, задовільний рівень – 44,2% ЕГ, 47,6% КГ, низький рівень – 10,7% ЕГ, 28,5% КГ), «Співрозмовник завжди дивиться на мене дуже уважно, не відриваючи погляд» достатній рівень – 43,6% ЕГ, 23,1% КГ, задовільний рівень – 44,5% ЕГ, 48,7% КГ, низький рівень – 11,9% ЕГ, 28,2% КГ), «Коли я пропоную щось нове, співрозмовник говорить, що він думає також» (достатній рівень – 44,1% ЕГ, 22,6% КГ, задовільний рівень – 43,9% ЕГ, 47,7% КГ, низький рівень – 12,0% ЕГ, 29,7% КГ), «Співрозмовник ніколи не дивиться в обличчя під час розмови і я не впевнений, чи слухає він мене. Розмова з таким партнером часто викликає почуття марно витраченого часу» (достатній рівень – 43,7% ЕГ, 22,4% КГ, задовільний рівень – 43,7% ЕГ, 47,9% КГ, низький рівень – 12,6% ЕГ, 29,7% КГ), «Співрозмовник ніколи не посміхається. У мене виникає відчуття невдоволення і тривоги» (достатній рівень – 44,0% ЕГ, 23,2% КГ, задовільний рівень – 46,1% ЕГ, 47,4% КГ, низький рівень – 9,9% ЕГ, 29,4% КГ), «Співрозмовник постійно метушиться, олівець та папір займають його більше, ніж мої слова» (достатній рівень – 43,5% ЕГ, 23,4%

КГ, задовільний рівень – 43,8% ЕГ, 48,5% КГ, низький рівень – 12,7% ЕГ, 28,1% КГ), «Співрозмовник відволікає мене запитаннями і коментарями» (достатній рівень – 43,7% ЕГ, 22,6% КГ, задовільний рівень – 44,1% ЕГ, 48,7% КГ, низький рівень – 12,2% ЕГ, 28,7% КГ), «Подекуди співрозмовник перепитує мене, роблячи вигляд, що він не розчує» (достатній рівень – 43,3% ЕГ, 22,7% КГ, задовільний рівень – 43,9% ЕГ, 47,9% КГ, низький рівень – 12,8% ЕГ, 29,4% КГ), «Співрозмовник, не дослухавши до кінця, перебиває мене лише для того, щоб погодитися» (достатній рівень – 42,9% ЕГ, 23,4% КГ, задовільний рівень – 43,5% ЕГ, 49,1% КГ, низький рівень – 13,6% ЕГ, 27,5% КГ), «Співрозмовник під час розмови зосереджено займається стороннім: грає сигаретою, протирає скло і так далі, і я твердо впевнений, що він при цьому неухажний» (достатній рівень – 43,8% ЕГ, 22,7% КГ, задовільний рівень – 44,3% ЕГ, 48,3% КГ, низький рівень – 11,9% ЕГ, 29,0% КГ), «Співрозмовник дивиться на мене, неначе оцінює. Це мене хвилює» (достатній рівень – 42,6% ЕГ, 23,1% КГ, задовільний рівень – 43,4% ЕГ, 47,9% КГ, низький рівень – 14,0% ЕГ, 29,0% КГ), «Співрозмовник грає, показуючи, що цікавиться бесідою, занадто часто киває головою, ойкає і піддає» (достатній рівень – 43,7% ЕГ, 22,7% КГ, задовільний рівень – 44,2% ЕГ, 48,1% КГ, низький рівень – 12,1% ЕГ, 29,2% КГ), «Співрозмовник не дає мені шансу висловитися, у мене є що сказати, але немає можливості вставити слово» (достатній рівень – 43,4% ЕГ, 22,5% КГ, задовільний рівень – 43,8% ЕГ, 47,9% КГ, низький рівень – 12,8% ЕГ, 29,6% КГ), «Співрозмовник постійно перериває мене під час бесіди» (достатній рівень – 42,0% ЕГ, 22,6% КГ, задовільний рівень – 44,3% ЕГ, 48,1% КГ, низький рівень – 13,7% ЕГ, 29,3% КГ), «Що б я не сказав, співрозмовник завжди охолоджує мій запал» (достатній рівень – 43,8% ЕГ, 23,5% КГ, задовільний рівень – 44,1% ЕГ, 48,6% КГ, низький рівень – 12,1% ЕГ, 27,9% КГ), «Співрозмовник завжди намагається спростувати мої думки» (достатній рівень – 43,1% ЕГ, 22,4% КГ, задовільний рівень – 43,7% ЕГ, 48,2% КГ, низький рівень – 13,2% ЕГ, 29,4% КГ), «Співрозмовник пересмикує зміст

моїх слів і вкладає в них інший зміст» (достатній рівень – 43,4% ЕГ, 22,7% КГ, задовільний рівень – 43,8% ЕГ, 48,7% КГ, низький рівень – 12,8% ЕГ, 28,6% КГ), «Співрозмовник робить висновки за мене» (достатній рівень – 43,6% ЕГ, 23,1% КГ, задовільний рівень – 43,9% ЕГ, 47,7% КГ, низький рівень – 12,5% ЕГ, 29,2% КГ), «Співрозмовник завжди намагається вставити слово в мою розповідь» (достатній рівень – 43,5% ЕГ, 22,9% КГ, задовільний рівень – 44,2% ЕГ, 48,1% КГ, низький рівень – 12,3% ЕГ, 29,0% КГ), «Коли я говорю про серйозне, співрозмовник вставляє смішні історії, жарти, анекдоти» (достатній рівень – 43,6% ЕГ, 21,9% КГ, задовільний рівень – 43,5% ЕГ, 48,6% КГ, низький рівень – 12,9% ЕГ, 29,5% КГ), «Співрозмовник часто дивиться на годинник під час бесіди» (достатній рівень – 43,2% ЕГ, 22,9% КГ, задовільний рівень – 44,4% ЕГ, 48,8% КГ, низький рівень – 12,4% ЕГ, 28,3% КГ), «Співрозмовник поводить ся так, наче я заважаю йому робити щось важливе» (достатній рівень – 43,6% ЕГ, 22,9% КГ, задовільний рівень – 43,9% ЕГ, 48,1% КГ, низький рівень – 12,5% ЕГ, 29,0% КГ).

За показником технологічного критерію «Наявність організаторських умінь» на прикінцевому етапі результати дослідження виявилися такими: за блоком «Психологічна вибірковість (здатність найбільш повно і глибоко відобразити психологію інших людей)» на достатньому рівні було виявлено 42,6% респондентів ЕГ і 22,9% КГ; на задовільному рівні – 43,9% студентів ЕГ та 48,1% КГ; на низькому рівні – 13,5% респондентів ЕГ і 29,0% КГ; за блоком «Практично-психологічний розум (розум «практика-психолога», володіння практичною психологією)» достатній рівень відзначили 42,8% студентів ЕГ та 23,0% КГ, задовільний рівень – 44,5% респондентів ЕГ і 47,9% КГ; низький рівень – 12,7% майбутніх учителів ЕГ та 29,1% КГ; за блоком «Психологічний такт (здатність знаходити міру підходу до людей під час встановлення взаємовідносин і взаємодії з ними)» достатній рівень показали 43,7% студентів ЕГ та 23,6% КГ, задовільний рівень – 44,5% респондентів ЕГ і 48,2% КГ; низький рівень – 11,8% майбутніх учителів ЕГ та 28,2% КГ; за блоком «Соціальна впливовість (здатність «заражати» і

«заряджати» енергією інших людей, здатність впливати на них)» достатній рівень засвідчили 43,2% студентів ЕГ та 23,4% КГ, задовільний рівень – 44,7% респондентів ЕГ і 48,9% КГ; низький рівень – 12,1% майбутніх учителів ЕГ та 27,7% КГ; за блоком «Вимогливість до інших людей» достатній рівень відзначили 42,8% студентів ЕГ та 23,1% КГ, задовільний рівень – 43,9% респондентів ЕГ і 48,6% КГ; низький рівень – 13,3% майбутніх учителів ЕГ та 28,3% КГ; за блоком «Критичність (здатність аналізувати відхилення від прийнятих організатором норм у діяльності і поведінці інших людей)» достатній рівень виявили 42,7% студентів ЕГ та 23,7% КГ, задовільний рівень – 44,8% респондентів ЕГ і 49,1% КГ; низький рівень – 12,5% майбутніх учителів ЕГ та 27,2% КГ; за блоком «Схильність до організаторської діяльності» достатній рівень зафіксовано у 43,1 % студентів ЕГ та 23,8% КГ, задовільний рівень – у 44,5% респондентів ЕГ і 48,7% КГ; низький рівень – у 12,4% майбутніх учителів ЕГ та 27,5% КГ; за блоком «Індивідуальні відмінності в організаторських здібностях особистості» достатній рівень виявили 42,9% студентів ЕГ та 23,6% КГ, задовільний рівень – 44,5% респондентів ЕГ і 48,1% КГ; низький рівень – 12,6% майбутніх учителів ЕГ та 28,3% КГ.

За показником технологічного критерію «Наявність творчого потенціалу» на прикінцевому етапі студенти експериментальної групи показали такі результати: «допитливість» (42,4% – достатній рівень, 46,6% – задовільний рівень, 11,0% – низький рівень), «віра в себе» (42,9% – достатній рівень, 45,7% – задовільний рівень, 11,4% – низький рівень), «постійність» (41,8% – достатній рівень, 46,7% – задовільний рівень, 11,5% – низький рівень), «амбіційність» (42,0% – достатній рівень, 46,2% – задовільний рівень, 11,8% – низький рівень), «зорова пам'ять» (42,4% – достатній рівень, 46,8% – задовільний рівень, 10,8% – низький рівень), «слухова пам'ять» (41,8% – достатній рівень, 45,6% – задовільний рівень, 12,6% – низький рівень), «прагнення бути незалежним» (42,3% – достатній рівень, 46,7% – задовільний рівень, 11,0% – низький рівень), «здатність абстрагуватися»

(41,4% – достатній рівень, 45,9% – задовільний рівень, 12,7% – низький рівень), «здатність зосереджуватися» (41,8% – достатній рівень, 47,1% – задовільний рівень, 11,1% – низький рівень).

У контрольній групі результати виявилися нижчими: «допитливість» (22,7% – достатній рівень, 55,1% – задовільний рівень, 22,2% – низький рівень), «віра в себе» (23,1% – достатній рівень, 56,0% – задовільний рівень, 20,9% – низький рівень), «постійність» (22,4% – достатній рівень, 54,7% – задовільний рівень, 22,9% – низький рівень), «амбіційність» (22,8% – достатній рівень, 56,3% – задовільний рівень, 20,9% – низький рівень), «зорова пам'ять» (22,1% – достатній рівень, 54,8% – задовільний рівень, 23,1% – низький рівень), «слухова пам'ять» (21,8% – достатній рівень, 54,7% – задовільний рівень, 23,5% – низький рівень), «прагнення бути незалежним» (23,4% – достатній рівень, 54,4% – задовільний рівень, 22,2% – низький рівень), «здатність абстрагуватися» (21,9% – достатній рівень, 54,9% – задовільний рівень, 23,2% – низький рівень), «здатність зосереджуватися» (22,1% – достатній рівень, 55,0% – задовільний рівень, 22,9% – низький рівень).

Одержані результати рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за показниками технологічного критерію на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту наведено в таблиці 4.10.

Як видно з таблиці 4.10, за показником «Наявність комунікативних умінь» було одержано такі результати: достатнього рівня досягли 43,5% студентів ЕГ (було 18,7%) і 22,8% КГ (було 18,5%), задовільного рівня – 44,0% респондентів ЕГ (було 49,5%) та 48,4% КГ (було 49,4%), на низькому рівні залишилося 12,5% майбутніх учителів ЕГ (було 31,8%) і 28,8% КГ (було 32,1%).

Таблиця 4.10

Рівні підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за показниками технологічного критерію на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

Показники	Етапи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
-----------	-------	------------------	--------------------	----------------

		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Наявність комунікативних умінь	констант.	18,7	18,5	49,5	49,4	31,8	32,1
	прикінц.	43,5	22,8	44,0	48,4	12,5	28,8
Наявність організаторських умінь	констант.	19,3	17,9	47,4	49,2	33,3	32,9
	прикінц.	43,0	23,4	44,3	48,4	12,7	28,2
Наявність творчого потенціалу	констант.	20,1	20,4	43,2	42,7	36,7	36,9
	прикінц.	42,2	22,3	46,4	55,2	11,4	22,5
Σ (середньо-арифметична)	констант.	19,4	18,9	46,7	47,1	33,9	34,0
	прикінц.	42,9	22,8	44,9	50,7	12,2	26,5

За показником «Наявність організаторських умінь» було одержано такі результати: достатній рівень виявили 43,0% студентів ЕГ (було 19,3%) і 23,4% КГ (було 17,9%), задовільний рівень – 44,3% респондентів ЕГ (було 47,4%) та 48,4% КГ (було 49,2%), низький рівень – 12,7% майбутніх учителів ЕГ (було 33,3%) і 28,8% КГ (було 32,9%).

За показником «Наявність творчого потенціалу» достатній рівень засвідчили 42,2% студентів ЕГ (було 20,1%) і 22,3% КГ (було 20,4%), задовільний рівень – 46,4% респондентів ЕГ (було 43,2%) та 55,2% КГ (було 42,7%), низький рівень – 11,4% майбутніх учителів ЕГ (було 36,7%) і 22,5% КГ (було 36,9%).

Загалом за технологічним критерієм достатнього рівня підготовленості до педагогічного наставництва досягли 42,9% студентів ЕГ (було 19,4%) і 22,8% КГ (було 18,9%), задовільний рівень зафіксовано у 44,9% респондентів ЕГ (було 46,7%) та 50,7% КГ (було 47,1%), на низькому рівні залишилося 12,2% майбутніх учителів ЕГ (було 33,9%) і 26,5% КГ (було 34,0%).

Динаміку рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за технологічним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано на рис. 4.5.

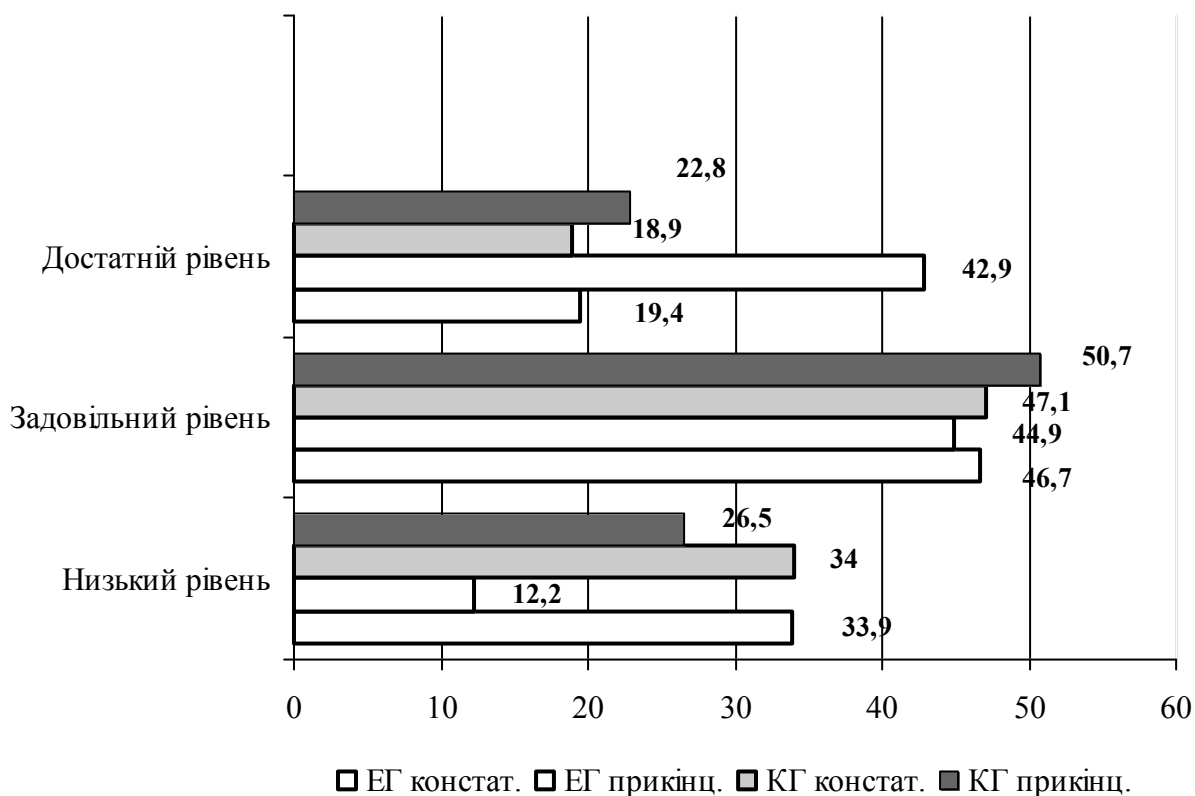


Рис. 4.5. Динаміка рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за технологічним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Як видно з рис. 4.5, за технологічним критерієм підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва на достатньому рівні результати збільшилися в ЕГ на 23,5%, у КГ – на 3,9%, на задовільному рівні результати в ЕГ зменшилися на 1,8% , а в КГ збільшилися на 3,6%, на низькому рівні результати зменшилися на 21,7% у ЕГ і на 7,5% у КГ.

Покращення результатів у студентів експериментальної групи зумовлене проведенням з ними цілеспрямованої роботи, що передбачала організацію різноманітних виховних заходів, проведення ігрових вправ у ході викладання навчальних дисциплін, на заняттях зі спецкурсу та педагогічного гуртка, під час яких майбутні вчителі мали можливість виявляти комунікативні й організаторські здібності, розвивати творчий потенціал.

Наступним кроком було визначення стану підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за регулятивним критерієм.

За показником регулятивного критерію «Наявність аналітичних умінь» унаслідок обчислення одержаних відповідей студентів було одержано такі результати: «Вміння ставити і вирішувати пізнавальні завдання» (достатній рівень – 43,8% ЕГ, 19,6% КГ; задовільний рівень – 41,9% ЕГ, 48,1% КГ; низький рівень – 14,3% ЕГ, 32,3% КГ), «Гнучкість та оперативність мислення» (достатній рівень – 44,1% ЕГ, 20,3% КГ; задовільний рівень – 42,4% ЕГ, 47,0% КГ; низький рівень – 13,5% ЕГ, 32,7% КГ), «Спостережливість» (достатній рівень – 44,8% ЕГ, 21,4% КГ; задовільний рівень – 43,1% ЕГ, 47,3% КГ; низький рівень – 12,1% ЕГ, 31,3% КГ), «Схильність до аналізу педагогічної діяльності» (достатній рівень – 43,9% ЕГ, 20,8% КГ; задовільний рівень – 42,4% ЕГ, 48,4% КГ; низький рівень – 13,7% ЕГ, 30,8% КГ), «Креативність та її прояв у педагогічній діяльності» (достатній рівень – 45,2% ЕГ, 21,4% КГ; задовільний рівень – 43,3% ЕГ, 48,5% КГ; низький рівень – 11,5% ЕГ, 30,1% КГ), «Схильність до синтезу й узагальнення» (достатній рівень – 45,8% ЕГ, 19,8% КГ; задовільний рівень – 43,6% ЕГ, 46,3% КГ; низький рівень – 10,6% ЕГ, 33,9% КГ), «Пам'ять та її оперативність» (достатній рівень – 44,1% ЕГ, 19,8% КГ; задовільний рівень – 41,9% ЕГ, 48,1% КГ; низький рівень – 14,0% ЕГ, 32,1% КГ), «Уміння слухати» (достатній рівень – 45,2% ЕГ, 20,1% КГ; задовільний рівень – 43,1% ЕГ, 47,6% КГ; низький рівень – 11,7% ЕГ, 32,3% КГ), «Уміння виокремлювати та засвоювати конкретний зміст» (достатній рівень – 43,8% ЕГ, 21,2% КГ; задовільний рівень – 42,5% ЕГ, 47,1% КГ; низький рівень – 13,7% ЕГ, 31,7% КГ), «Уміння доводити та відстоювати власні твердження» (достатній рівень – 44,7% ЕГ, 20,3% КГ; задовільний рівень – 42,1% ЕГ, 47,4% КГ; низький рівень – 13,2% ЕГ, 32,3% КГ), «Уміння систематизувати, класифікувати» (достатній рівень – 43,9% ЕГ, 21,1% КГ; задовільний рівень – 43,7% ЕГ, 46,5% КГ; низький рівень – 12,4% ЕГ, 32,4% КГ), «Уміння бачити суперечності та проблеми» (достатній рівень – 44,0% ЕГ, 19,8% КГ; задовільний рівень – 42,4% ЕГ, 48,6% КГ; низький рівень – 13,6% ЕГ, 31,6% КГ), «Уміння переносити знання й уміння в нові ситуації» (достатній рівень

– 44,5% ЕГ, 21,0% КГ; задовільний рівень – 42,1% ЕГ, 46,8% КГ; низький рівень – 13,4% ЕГ, 32,2% КГ), «Уміння відмовитися від усталених шаблонів» (достатній рівень – 45,1% ЕГ, 20,8% КГ; задовільний рівень – 42,9% ЕГ, 48,3% КГ; низький рівень – 12,0% ЕГ, 30,9% КГ), «Незалежність суджень» (достатній рівень – 44,5% ЕГ, 20,8% КГ; задовільний рівень – 42,3% ЕГ, 47,4% КГ; низький рівень – 13,2% ЕГ, 31,8% КГ), «Здатність до самоаналізу та рефлексії» (достатній рівень – 44,9% ЕГ, 20,6% КГ; задовільний рівень – 43,1% ЕГ, 48,1% КГ; низький рівень – 12,0% ЕГ, 31,3% КГ), «Здатність до самоорганізації та мобілізації» (достатній рівень – 43,7% ЕГ, 20,3% КГ; задовільний рівень – 43,6% ЕГ, 48,4% КГ; низький рівень – 12,7% ЕГ, 31,3% КГ), «Здатність до співпраці та взаємодопомоги у професійному педагогічному саморозвитку» (достатній рівень – 44,8% ЕГ, 19,9% КГ; задовільний рівень – 43,4% ЕГ, 48,6% КГ; низький рівень – 11,8% ЕГ, 31,5% КГ), «Здатність організувати самоосвітню діяльність інших» (достатній рівень – 44,6% ЕГ, 20,6% КГ; задовільний рівень – 43,1% ЕГ, 47,9% КГ; низький рівень – 12,3% ЕГ, 31,5% КГ).

Наступним показником регулятивного критерію є «Наявність проектувальних умінь». Зазначимо, що в експериментальній групі на прикінцевому етапі дослідження відбулися відчутні зміни з означеним показником. Було одержано такі результати: «Уміння організувати самостійну роботу учнів при знаходженні рішення проблеми» (42,9% – достатній рівень, 44,1% – задовільний рівень, 13,0% – низький рівень), «Уміння висувати гіпотези вирішення визначеної проблеми» (42,7% – достатній рівень, 43,5% – задовільний рівень, 13,8% – низький рівень), «Уміння бачити різні шляхи вирішення певної проблеми» (41,9% – достатній рівень, 44,6% – задовільний рівень, 13,5% – низький рівень), «Уміння стимулювати інтерес, активність, мислення учнів» (43,0% – достатній рівень, 44,2% – задовільний рівень, 12,8% – низький рівень), «Уміння сформулювати проблемні завдання» (42,8% – достатній рівень, 44,0% – задовільний рівень, 13,2% – низький рівень), «Уміння застосовувати науково-дослідницький

метод у своїй діяльності» (42,6% – достатній рівень, 43,9% – задовільний рівень, 13,5% – низький рівень), «Уміння проводити експеримент» (42,8% – достатній рівень, 42,7% – задовільний рівень, 14,5% – низький рівень), «Уміння застосовувати нові інформаційні технології» (43,1% – достатній рівень, 43,6% – задовільний рівень, 13,3% – низький рівень), «Уміння моделювати активну діяльність учнів» (43,7% – достатній рівень, 44,1% – задовільний рівень, 12,2% – низький рівень), «Уміння прогнозувати зміни стану особистісних досягнень учнів» (42,8% – достатній рівень, 43,6% – задовільний рівень, 13,6% – низький рівень), «Уміння вибирати адекватну модель навчання» (43,2% – достатній рівень, 43,7% – задовільний рівень, 13,1% – низький рівень), «Уміння вибирати адекватну модель поведінки» (42,9% – достатній рівень, 44,1% – задовільний рівень, 13,0% – низький рівень), «Уміння проектувати план навчально-виховної діяльності» (43,5% – достатній рівень, 44,4% – задовільний рівень, 12,1% – низький рівень), «Уміння організовувати роботу груп» (43,6% – достатній рівень, 43,9% – задовільний рівень, 12,5% – низький рівень), «Уміння аналізувати свої стереотипи та змінювати їх» (43,3% – достатній рівень, 43,5% – задовільний рівень, 13,2% – низький рівень).

У контрольній групі на прикінцевому етапі результати виявилися нижчими, порівняно з експериментальною групою: «Уміння організувати самостійну роботу учнів при знаходженні рішення проблеми» (21,2% – достатній рівень, 46,8% – задовільний рівень, 32,0% – низький рівень), «Уміння висувати гіпотези вирішення визначеної проблеми» (19,8% – достатній рівень, 46,1% – задовільний рівень, 34,1% – низький рівень), «Уміння бачити різні шляхи вирішення певної проблеми» (19,7% – достатній рівень, 46,8% – задовільний рівень, 33,5% – низький рівень), «Уміння стимулювати інтерес, активність, мислення учнів» (21,7% – достатній рівень, 47,1% – задовільний рівень, 31,2% – низький рівень), «Уміння сформулювати проблемні завдання» (19,9% – достатній рівень, 46,6% – задовільний рівень, 33,5% – низький рівень), «Уміння застосовувати науково-дослідницький

метод у своїй діяльності» (20,3% – достатній рівень, 46,8% – задовільний рівень, 32,9% – низький рівень), «Уміння проводити експеримент» (19,8% – достатній рівень, 46,1% – задовільний рівень, 34,1% – низький рівень), «Уміння застосовувати нові інформаційні технології» (21,1% – достатній рівень, 46,8% – задовільний рівень, 32,1% – низький рівень), «Уміння моделювати активну діяльність учнів» (21,6% – достатній рівень, 47,1% – задовільний рівень, 31,3% – низький рівень), «Уміння прогнозувати зміни стану особистісних досягнень учнів» (19,7% – достатній рівень, 47,3% – задовільний рівень, 33,0% – низький рівень), «Уміння вибирати адекватну модель навчання» (21,3% – достатній рівень, 46,9% – задовільний рівень, 31,8% – низький рівень), «Уміння вибирати адекватну модель поведінки» (21,6% – достатній рівень, 47,1% – задовільний рівень, 31,3% – низький рівень), «Уміння проектувати план навчально-виховної діяльності» (21,2% – достатній рівень, 46,5% – задовільний рівень, 32,3% – низький рівень), «Уміння організовувати роботу груп» (21,4% – достатній рівень, 46,4% – задовільний рівень, 32,2% – низький рівень), «Уміння аналізувати свої стереотипи та змінювати їх» (21,5% – достатній рівень, 46,9% – задовільний рівень, 31,6% – низький рівень).

Одержані результати рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за показниками регулятивного критерію на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту наведено в таблиці 4.11.

Таблиця 4.11

Рівні підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за показниками регулятивного критерію на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

Показники	Етапи	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Наявність аналітичних умінь	констант.	17,7	16,6	40,1	43,5	42,2	39,9
	прикінц.	44,6	20,7	42,6	47,8	12,8	31,5
Наявність проектувальних умінь	констант.	17,2	16,6	39,1	39,4	43,7	44,0
	прикінц.	43,1	21,2	43,8	46,7	13,1	32,1
Σ (середньо-арифметична)	констант.	17,5	16,6	39,6	41,5	42,9	41,9
	прикінц.	43,8	21,0	43,2	47,2	13,0	31,8

Як бачимо з таблиці 4.11, результати за показником регулятивного критерію «Наявність аналітичних умінь» змінилися в обох групах: достатнього рівня досягли 44,6% студентів ЕГ (було 17,7%) і 20,7% КГ (було 16,6%), задовільного рівня – 42,6% респондентів ЕГ (було 40,1%) та 47,8% КГ (було 43,5%), на низькому рівні залишилося 12,8% майбутніх учителів ЕГ (було 42,2%) і 31,5% КГ (було 39,9%).

За показником «Наявність проектувальних умінь» було одержано такі результати: достатній рівень досягли 38,8% студентів ЕГ (було 17,2%) і 21,2% КГ (було 16,6%), задовільний рівень виявили 43,1% респондентів ЕГ (було 17,2%) та 21,2% КГ (було 16,6%), низький рівень – 13,1% майбутніх учителів ЕГ (було 43,7%) і 32,1% КГ (було 44,0%).

Загалом за регулятивним критерієм достатнього рівня підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва досягли 43,8% студентів ЕГ (було 17,5%) і 21,0% КГ (було 16,6%), задовільний рівень зафіксовано у 43,2% респондентів ЕГ (було 39,6%) та 47,2% КГ (було 41,5%), на низькому рівні залишилося 13,0% майбутніх учителів ЕГ (було 42,9%) і 31,8% КГ (було 41,9%).

Динаміку рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за регулятивним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано на рис. 4.3.

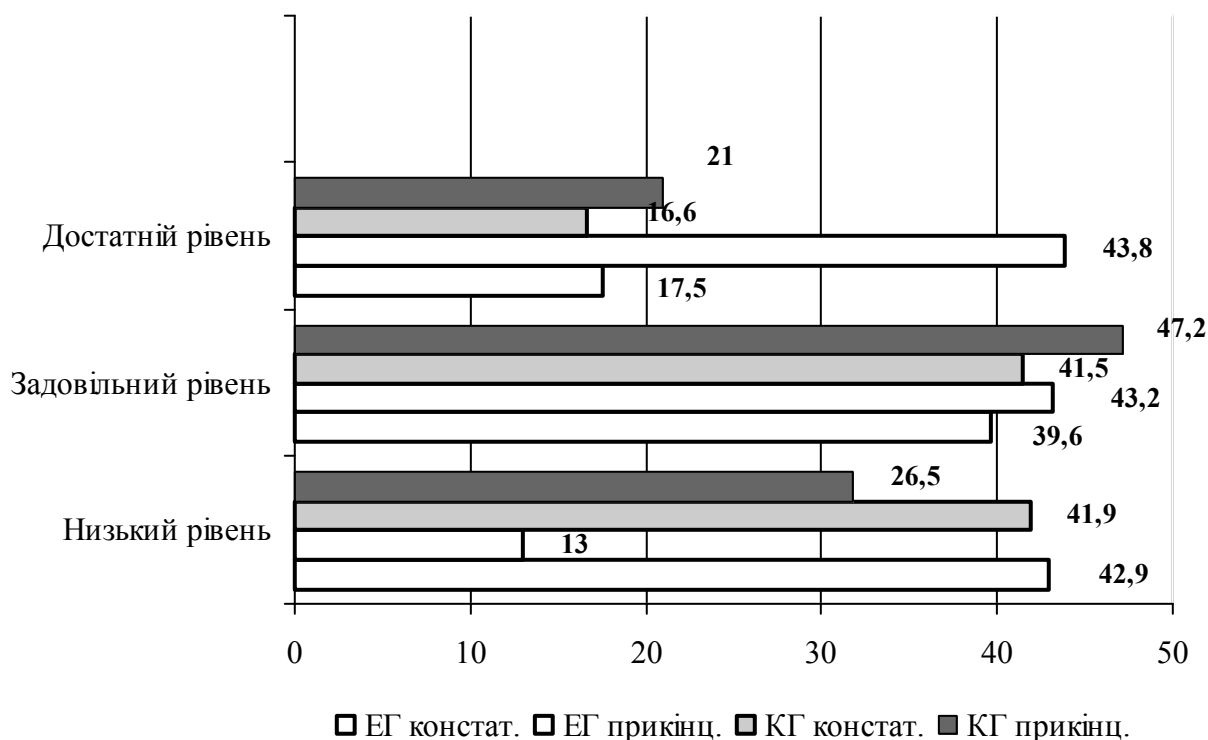


Рис. 4.6. Динаміка рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за регулятивним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Як видно з рисунка 4.6, за регулятивним критерієм підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва на достатньому рівні результати збільшилися в ЕГ на 26,3%, у КГ – на 4,4%, на задовільному рівні – на 3,6% у ЕГ і на 5,7% у КГ, на низькому рівні результати зменшилися на 29,9% у ЕГ і на 10,1% у КГ.

Одержані в експериментальній групі результати свідчать, що проведення експериментальної роботи зі студентами, в ході якої вони повинні були проектувати різноманітні виховні заходи, аналізувати причини успіхів і невдач, виявляти недоліки в організації власної діяльності сприяло формуванню в них аналітичних і проектувальних умінь. У контрольній групі, де така робота не проводилася, результати виявилися нижчими.

Зважаючи на одержані в ході прикінцевого етапу експерименту результати, було обчислено середньоарифметичні дані, що характеризують рівень підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва. Одержані результати подано в таблиці 4.12.

Таблиця 4.12

Порівняльні дані рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Критерії	Етапи	К-ть студ.	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
			ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотиваційно-цільовий	констат.	абс.	71	70	174	175	139	136
		%	18,5	18,4	45,2	45,9	36,3	35,7
	прикінц.	абс.	149	77	181	181	54	123
		%	38,7	20,2	47,1	47,4	14,2	32,4
Когнітивний	констат.	абс.	61	63	151	147	172	171
		%	16,0	16,6	39,4	38,5	44,6	44,9
	прикінц.	абс.	168	91	170	174	46	116
		%	43,7	23,9	44,3	45,6	12,0	30,5
Технологічний	констат.	абс.	75	72	179	179	130	130
		%	19,4	18,9	46,7	47,1	33,9	34,0
	прикінц.	абс.	165	87	172	193	47	101
		%	42,9	22,8	44,9	50,7	12,2	26,5
Регулятивний	констат.	абс.	67	63	152	158	165	160
		%	17,5	16,6	39,6	41,5	42,9	41,9
	прикінц.	абс.	168	80	166	180	50	121
		%	43,8	21,0	43,2	47,2	13,0	31,8

Σ (середньо-арифметична)	констант.	абс.	68	67	164	165	152	149
		%	17,9	17,6	42,7	43,2	39,4	39,2
	прикінц.	абс.	162	84	172	182	50	115
		%	42,3	22,0	44,8	47,7	12,9	30,3

Як свідчать результати, подані в таблиці 4,12, за мотиваційно-цільовим критерієм достатнього рівня досягли 38,7% студентів ЕГ (було 18,5%) і 20,2% КГ (було 18,4%), задовільного рівня – 47,1% респондентів ЕГ (було 45,2%) та 47,4% КГ (було 45,9%), на низькому рівні залишилося 14,2% майбутніх учителів ЕГ (було 36,3%) і 32,4% КГ (було 35,7%).

За когнітивним критерієм достатній рівень виявили 43,7% студентів ЕГ (було 16,0%) і 23,9% КГ (було 16,6%), задовільний рівень – 44,3% респондентів ЕГ (було 39,4%) та 45,6% КГ (було 38,5%), низький рівень – 12,0% майбутніх учителів ЕГ (було 44,6%) і 30,5% КГ (було 44,9%).

За технологічним критерієм достатній рівень зафіксовано у 42,9% студентів ЕГ (було 19,4%) і 22,8% КГ (було 18,9%), задовільний рівень – у 44,9% респондентів ЕГ (було 46,7%) та 50,7% КГ (було 47,2%), низький рівень – у 12,2% майбутніх учителів ЕГ (було 33,9%) і 26,5% КГ (було 34,0%).

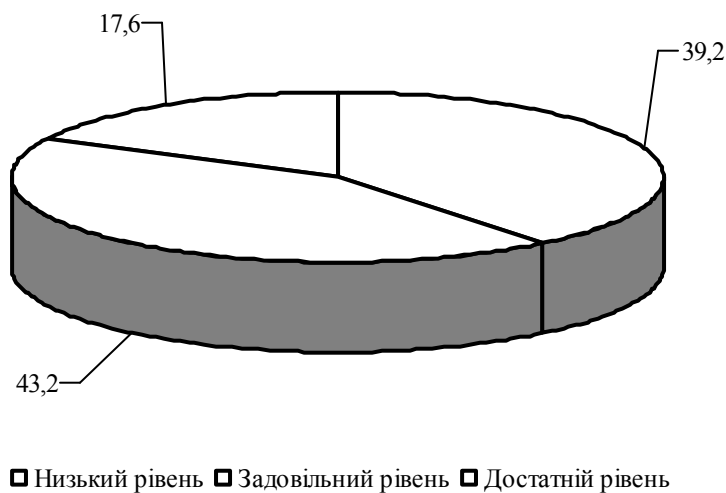
За регулятивним критерієм достатній рівень засвідчили 43,8% студентів ЕГ (було 17,5%) і 21,0% КГ (було 16,6%), задовільний рівень – 43,2% респондентів ЕГ (було 39,6%) та 47,2% КГ (було 41,5%), низький рівень – 13,0% майбутніх учителів ЕГ (було 42,9%) і 31,8% КГ (було 41,9%).

Загалом підготовленість майбутніх учителів до педагогічного наставництва на достатньому рівні виявлено у 42,3% студентів ЕГ (було 17,9%) і 22,0% КГ (було 17,6%), задовільний рівень зафіксовано у 44,8% респондентів ЕГ (було 42,7%) та 47,7% КГ (було 43,2%), на низькому рівні залишилося 12,9% майбутніх учителів ЕГ (було 39,4%) і 30,3% КГ (було

39,2%).

Динаміку рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано на рис. 4.7 і 4.8.

Констатувальний етап



Прикінцевий етап

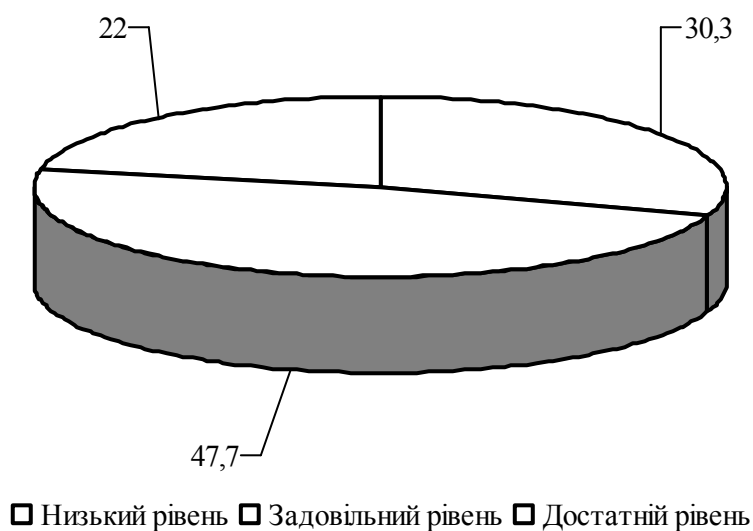
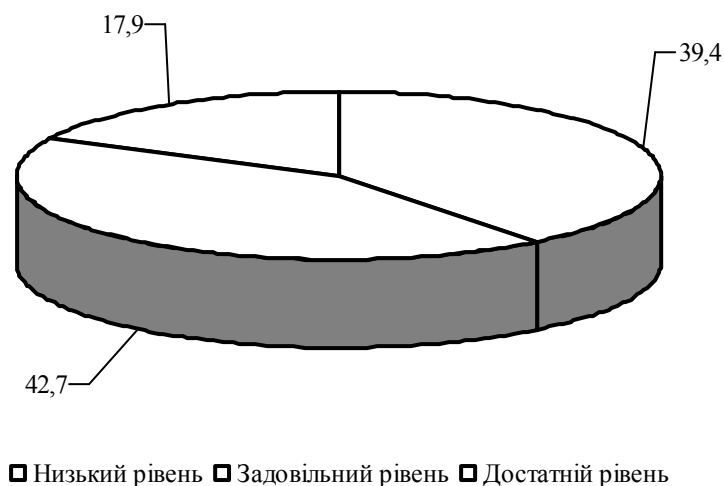


Рис. 4.7. Динаміка рівнів підготовленості до педагогічного наставництва майбутніх учителів контрольної групи на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Як бачимо з рисунка 4.7, у контрольній групі на достатньому рівні підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва результати збільшилися на 4,4%, на задовільному рівні – на 4,5%, на низькому рівні результати зменшилися на 8,9%.

Констатувальний етап



Прикінцевий етап

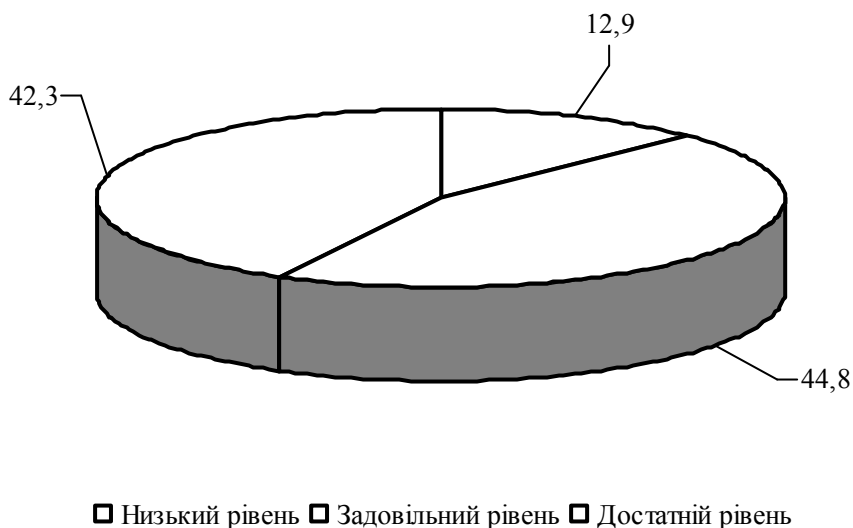


Рис. 4.8. Динаміка рівнів підготовленості до педагогічного наставництва майбутніх учителів експериментальної групи на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Як видно з рисунка 4.8, після проведення цілеспрямованої роботи з

підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва в експериментальній групі результати на достатньому рівні збільшилися на 24,4%, на задовільному рівні – на 2,1%, на низькому рівні результати зменшилися на 26,5%.

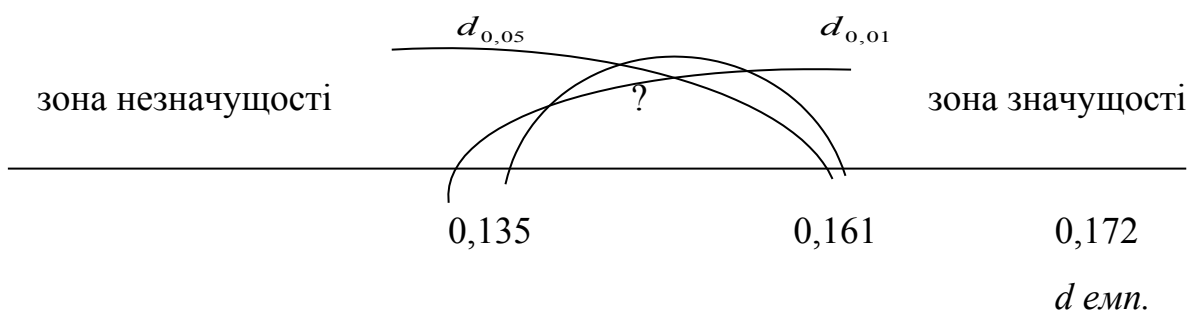
Для визначення достовірності одержаних результатів після формульованого експерименту було висунуто статистичну гіпотезу H_1 : різниця між розподілами контрольної та експериментальної груп достовірна (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів досліджуваної готовності суттєво відрізняється. Алгоритм розрахунку λ -критерію між показниками контрольної та експериментальної груп за результатами формульованого експерименту здійснювався за тими самими формулами і в такому ж порядку, як і на констатувальному етапі. Одержані дані заносилися до таблиці 4.13.

Таблиця 4.13

Розрахунок λ -критерію при зіставленні емпіричних розподілів у контрольній та експериментальній групах за результатами прикінцевого етапу експерименту

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{КГ}^* - \Sigma f_{ЕГ}^*$ d
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	$\Sigma f_{КГ}^*$	$\Sigma f_{ЕГ}^*$	
Достатній	84	162	0,220	0,422	0,220	0,422	0,202
Задовільний	182	172	0,478	0,448	0,698	0,870	0,172
Низький	115	50	0,302	0,130	1	1	
Суми	381	384	1	1			

За розрахунками $d_{кр} = 0,135$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,161$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості» за результатами прикінцевого етапу експерименту:



Розрахунки критерію λ здійснювалися за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 – кількість спостережень у виборці КГ групи, n_2 – кількість спостережень в ЕГ групі, d_{\max} – найбільша абсолютна різниця.

$$\text{Розрахуємо } \lambda_{\text{емп.}}: \lambda_{\text{емп.}} = 0,172 \cdot \sqrt{\frac{381 \cdot 384}{381 + 384}} = 0,172 \cdot 13,8 = 2,37$$

Після проведення експериментальної роботи отримали, $\lambda_{\text{емп.}} = 2,37$. Відтак, $\lambda_{\text{емп.}} > \lambda_{\text{кр.}}$, що підтверджує гіпотезу H_1 . Емпіричний розподіл більший за $\lambda_{\text{кр.}}$, тобто одержані результати після формувального етапу експерименту є статистично значущими.

Опрацювання результатів на прикінцевому етапі експерименту за критерієм однорідності χ^2 виявило розбіжності кінцевого стану рівня підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва (після проведення експериментальної роботи) експериментальної та контрольної груп.

Маємо порядкову шкалу ($L = 3$) з різними рівнями – «достатній рівень», «задовільний рівень» та «низький рівень». Характеристикою групи є відсоток студентів, які до неї входять, та опинились на тому чи тому рівні. Для студентів групи ЕГ вектор рівнів є $n = (n_1, n_2, n_3)$, де n_k – відсоток студентів, які опинилися на k -му рівні, $k = 1, 2, 3$. Для студентів групи КГ вектор рівнів є $m = (m_1, m_2, m_3)$, де m_k – відсоток студентів, які опинилися на k -му рівні, $k = 1, 2, 3$.

Розрахунок емпіричного значення χ^2 на прикінцевому етапі формувального експерименту ($\chi_{\text{емп. ф.}}^2$) здійснювався за формулою:

$$\chi_{\text{емп. ф}}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}}$$

де $N = 100$, $M = 100$, $L = 3$, $n = (42,3; 44,8; 12,9)$, $m = (22; 47,7; 30,3)$.

Проміжні розрахунки наведено в додатку Т (таблиця Т. 1).

Критичне значення χ^2 для рівня значущості 0,05 при різних градаціях шкали L (в нашому випадку $L=3$) визначається за таблицею критичних значень статистичних критеріїв для різних рівнів значущості та різних градацій шкали відношень.

Емпіричне значення критерію χ^2 на прикінцевому етапі експерименту $\chi_{\text{емп. ф}}^2 = 13,51$. Тобто, емпіричне значення критерію χ^2 порівняння експериментальної та контрольної групи на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи більше за критичне значення ($13,51 > 5,99$). Отже, достовірність розбіжностей характеристик контрольної та експериментальної груп стосовно рівня підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва після формувального експерименту складає 95%.

З метою доказу, що саме за рахунок проведеного експерименту виникла позитивна динаміка в рівні підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва в експериментальній групі студентів, додатково визначено емпіричне значення критерію χ^2 порівняння результатів експериментальної групи на констатувальному та прикінцевому етапах. Емпіричне значення критерію χ^2 такого порівняння згідно з розрахунком (див. Додаток Т. 2) складає 23,37, що є більше за критичне значення критерію χ^2 ($23,37 > 5,99$). Таким чином, з імовірністю 95% можна стверджувати, що в результаті формувального експерименту відбулися позитивні зміни в рівнях підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва в експериментальній групі.

Емпіричне значення критерію χ^2 такого порівняння у контрольній групі складає 1,85, що є менше за критичне значення $\chi^2_{0,5} = 5,99$ ($1,85 < 5,99$) (див. Додаток Т. 3). Отже, в контрольній групі за період проведення

формуального експерименту не відбулися значні зміни в рівнях підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва, оскільки не проводилась цілеспрямована експериментальна робота з досліджуваної теми.

Отже, з дев'яносто п'яти відсотковою ймовірністю можна стверджувати, що зміни, які відбулися в рівнях підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва експериментальної групи є достовірними, статистично значущими.

На підставі математичної обробки одержаних результатів в експериментальній групі доходимо висновку про ефективність впровадження у навчальний процес вишу експериментальної методики підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

Висновки з четвертого розділу

У розділі визначено критерії і показники та схарактеризовано рівні підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва, побудовано структурно-функціональну модель й розроблено експериментальну методику підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва, подано результати констатувального, формуального та прикінцевого етапів експериментальної роботи.

Критеріями і показниками підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва було обрано: мотиваційно-цільовий (показники: наявність позитивної мотивації на здійснення педагогічного наставництва, наявність спрямованості на педагогічну фасилітацію), когнітивний (показники: обізнаність із специфікою педагогічного наставництва, механізмами педагогічної підтримки), технологічний (показники: наявність

комунікативних, організаторських умінь, творчого потенціалу), регулятивний (показники: наявність аналітичних, проектувальних умінь). Відповідно до критеріїв та їх показників схарактеризовано рівні підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва: достатній, задовільний, низький.

Результати, одержані в ході констатувального етапу експерименту за допомогою використання низки методик, засвідчили про непідготовленість майбутніх учителів до педагогічного наставництва. Так, у більшості респондентів виявлено низький (39,4% студентів ЕГ і 39,2% КГ) і задовільному (42,7% респондентів ЕГ та 43,2% КГ) рівнях, лише 17,9% майбутніх учителів ЕГ і 17,6% КГ перебували на достатньому рівні підготовленості до педагогічного наставництва.

На формульованому етапі експерименту розроблено експериментальну методику та побудовано структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва, що містить мету, етапи, педагогічні умови, засоби їх реалізації, функціональні вектори, компоненти, критерії і кінцевий результат

Реалізація експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва здійснювалася на підставі діяльнісно-особистісного, полісуб'єктного, синергетичного та культурологічного, підходів шляхом упровадження визначених педагогічних умов. Педагогічні умови розглядалися комплексно, оскільки вони є взаємопов'язаними і взаємообумовленими.

Цілеспрямована робота з підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва проводилася зі студентами експериментальної групи впродовж трьох років (2–4 курси) на заняттях з таких навчальних дисциплін, як «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Психологія», у процесі викладання спецкурсу «Педагогічна майстерність учителя-наставника», в межах педагогічного гуртка «Педагогічна майстерня класного керівника». У процесі проведення зазначених дисциплін, спецкурсу і педагогічного гуртка поетапно (теоретико-збагачувальний, практико-дієвий,

самостійно-інтерпретаційний етапи) впроваджувалися визначені педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

Метою першого – теоретико-збагачувального етапу – було набуття студентами знань щодо педагогічного наставництва, визначення ключових понять. На цьому етапі було проведено лекції, семінари, дискусії, круглий стіл. Студенти отримували консультації у викладачів, психологів щодо питань, які виникали в них під час виконання творчих завдань, розробки індивідуальної траєкторії розвитку тощо. Організовувалися зустрічі з класними керівниками, які розповідали про сутність класного керівництва, різноманітні шкільні ситуації і труднощі, яких вони зазнавали в ході їх розв'язанні, відповідали на запитання студентів.

Практико-дієвий етап мав за мету формування практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення педагогічного наставництва. Формами і методами реалізації цієї мети були: педагогічна техніка, ділові і рольові ігри, тренінги комунікативної взаємодії й емоційної саморегуляції. Відпрацювання набутих умінь відбувалось у процесі проведення вправ. У межах педагогічного гуртка розроблялися проекти з різних напрямів виховання: (національного, полікультурного, морального, естетичного, фізичного тощо), які стали основою проведення виховних заходів.

На самостійно-інтерпретаційному етапі, метою якого було набуття вмінь виконання самостійної творчої діяльності, майбутні вчителі інтерпретували притчі з погляду педагогіки, афоризми відомих педагогів щодо наставника, писали твір-роздум «Ідеальний класний керівник як педагог-наставник», розробляли власну імідж-карту, індивідуальну траєкторію розвитку, використовуючи побудований алгоритм. Зі студентами було переглянуто фільми «Ключ без права передання» «Доживемо до понеділка» з подальшим написанням твору-роздуму щодо порушених у цих кінострічках шкільних проблем. Також на цьому етапі студенти склали педагогічний словник, який постійно доповнювали поняттями, що розглядалися як на лекціях, так і під час підготовки і проведення практичних

занять.

Одержані знання, вміння та навички щодо педагогічного наставництва майбутні вчителі впроваджували під час педагогічної практики на 4 курсі, одним із завдань якої виступило випробування себе в ролі педагога-наставника задля цього вони повинні були продумати свій імідж, свій стиль спілкування з учнями. Студентами проводилися різноманітні виховні заходи, під час підготовки яких вони надавали необхідну допомогу учням у виконанні поставлених завдань, профорієнтаційні ігри тощо. Також їм необхідно було обрати одного-двох учнів із різними здібностями і скласти для них індивідуальну траєкторію розвитку.

По закінченні формувального етапу експерименту зі студентами експериментальної групи було проведено контрольний зріз щодо визначення рівнів їхньої підготовленості до педагогічного наставництва.

За результатами прикінцевого етапу формувального експерименту виявлено, що студенти експериментальної групи показали кращі результати підготовленості до педагогічного наставництва: на достатньому рівні виявлено у 42,3% студентів ЕГ (було 17,9%) і 22,0% КГ (було 17,6%), задовільний рівень зафіксовано у 44,8% респондентів ЕГ (було 42,7%) та 47,7% КГ (було 43,2%), на низькому рівні залишилося 12,9% майбутніх учителів ЕГ (було 39,4%) і 30,3% КГ (було 39,2%).

Одержані результати свідчать про доцільність впровадження експериментальної методики підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва у процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі

Основні положення четвертого розділу висвітлено в публікаціях автора [306, 308, 314, 316, 322, 323, 342, 349].

ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми, що виявляється в розробці, науковому обґрунтуванні структурно-функціональної моделі й експериментальної методики підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

Визначено методологічні підходи (діяльнісно-особистісний, полісуб'єктний, синергетичний, культурологічний) до організації навчально-виховного процесу у вищій школі й розроблено науково-обґрунтовану концепцію підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва, яка охоплює взаємопов'язані концепти (методологічний, теоретичний, методичний), що забезпечують розкриття провідної ідеї дослідження.

Розкрито сутність педагогічного наставництва як системи суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, що ґрунтується на актуалізації наставником життєвого і професійного досвіду, його педагогічній підтримці в розвитку духовно-моральної сфери особистості вихованця, та передбачає створення сприятливих умов для самоусвідомлення ним власного «Я», самоактуалізації, самореалізації і самовдосконалення за власною освітньою траєкторією розвитку.

Встановлено, що принципами педагогічного наставництва виступають такі, як-от: людиноцентризму, гуманізму, демократизації, культуровідповідності, індивідуалізації та диференціації. Визначено, що наставник – це досвідчений авторитетний учитель, консультант, координатор особистісного зростання і професійного самовизначення учнів, який у межах освітнього простору навчального закладу надає їм педагогічну підтримку.

Підготовленість майбутніх учителів до педагогічного наставництва визначено як складне полікомпонентне професійно-орієнтоване утворення, що характеризується наявністю сукупності спеціальних знань та операційно-технологічних умінь, розвиненістю професійно значущих особистісних якостей і сформованою стійкою потребою в реалізації педагогічного

наставництва за визначеними функціональними векторами (взаємодії, корекції, самореалізації).

Виокремлено функціональні вектори реалізації педагогічного наставництва з відповідними функціями: вектор взаємодії (комунікативно-організаційна, медіативна, розвивальна функції); корекції (підтримувальна, діагностувально-коригувальна, аналітична функції); самореалізації (науково-дослідна, методична, професійно-ідентифікативна функції).

У структурі підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва виявлено компоненти (особистісний, змістовий, діяльнісно-творчий, оцінно-прогностичний), визначено критерії та їх показники: мотиваційно-цільовий (наявність позитивної мотивації на здійснення педагогічного наставництва, наявність спрямованості на педагогічну фасилітацію); когнітивний (обізнаність із специфікою педагогічного наставництва, механізмами педагогічної підтримки), технологічний (наявність комунікативних, організаторських умінь, творчого потенціалу); регулятивний (наявність аналітичних, проектувальних умінь); схарактеризовано рівні (достатній, задовільний, низький) підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва.

Доведено, що підготовка майбутніх учителів відбувається ефективно в процесі реалізації таких педагогічних умов: вмотивування майбутніх учителів до прийняття професійної позиції педагога-наставника; спрямування студентів на формування професійного іміджу педагога-наставника; набуття досвіду майбутніх учителів як наставників щодо розробки індивідуальних траєкторій розвитку особистості; забезпечення педагогічної підтримки професійного становлення майбутніх учителів як наставників.

За результатами констатувального етапу експерименту побудовано й апробовано структурно-функціональну модель і експериментальну методичку підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва, що передбачало проведення цілеспрямованої роботи за такими етапами:

теоретико-збагачувальний, практико-дієвий, самостійно-інтерпретаційний.

Метою теоретико-збагачувального етапу було набуття студентами знань щодо педагогічного наставництва, визначення основних ключових понять. Засобами реалізації педагогічних умов виступили лекції, семінари, дискусії, спецкурс «Педагогічна майстерність учителя-наставника».

Практико-дієвий етап мав за мету формування практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення педагогічного наставництва, відпрацювання їх шляхом упровадження ділових і рольових ігор, вправ, занять педагогічного гуртка «Педагогічна майстерня класного керівника».

Метою самостійно-інтерпретаційного етапу було набуття вмінь виконання самостійної творчої діяльності, реалізація набутих знань, умінь і навичок під час проходження педагогічної практики.

За результатами прикінцевого етапу експерименту виявлено, що у студентів експериментальної групи відбулися суттєві позитивні зміни в результатах підготовленості до педагогічного наставництва: на достатньому рівні виявлено 42,3% студентів експериментальної групи (було 17,9%) і 22,0% контрольної групи (було 17,6%), задовільний рівень зафіксовано у 44,8% респондентів експериментальної групи (було 42,7%) та 47,7% контрольної групи (було 43,2%), на низькому рівні залишилося 12,9% майбутніх учителів експериментальної групи (було 39,4%) і 30,3% контрольної групи (було 39,2%).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва. Перспективу дослідження вбачаємо у вивченні специфіки взаємодії педагогів-наставників із соціальними інститутами та сім'єю щодо особистісного і професійного становлення вихованців та врахування її в процесі професійної підготовки студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : [учеб. пособие для слушателей ин-та повышения квалификации, преподавателей пед. дисциплин ун-тов и пед. спецкурса для пед. ин-тов] / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1984. – 207 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
3. Авдеева И. Н. Психологическая характеристика фасилитативных педагогических технологий. – Ч. 1 : Субъектная направленность / И. Н. Авдеева // Горизонты образования.– 2012. – № 2 (35). – С. 37–43.
4. Акименко В. М. Особенности организации исследовательской деятельности студентов педагогического вуза / В. М. Акименко // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 7. – С. 86–87.
5. Акипова М. К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный поход / М. К. Акипова, В. Т. Козлова. – М. : Знание, 1992. – 77 с.
6. Акутина С. П. Модели кураторства в инновационном вузе: педагогический нарратив / С. П. Акутина // «European Social Science Journal». – 2014. – № 6. – Т. 2. – С. 114–121.
7. Алгоритм діяльності класного керівника // Українська педагогіка. – [Електронний текст]. – Режим доступу : <http://ukped.com/statti/teorija-vihovannja/2952-alhorytm-diialnosti-klasnoho-kerivnyka.html>
8. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий : дис... докт. пед. наук : 13.00.01 / Екатерина Александровна Александрова. – Тюмень, 2006. – 320 с.
9. Александрова С. А. Моделі кураторства у вищій школі. – [Електронний текст]. – Режим доступу : eprints.kname.edu.ua/30597/1/4.pdf
10. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – [3-е изд.]. –

СПб. : Питер, 2001. – 288 с.

11. Андреев В. И. Педагогика : [учебный курс для творческого саморазвития] / В. И. Андреев. – [2-е изд.]. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
12. Андреева Д. А. Влияние адаптации студентов на учебную активность / Д. А. Андреева // Проблемы активности студентов : сб. статей. – Ростов : РГУ, 1975. – С. 76–83.
13. Андрущенко В. Духовна сутність освіти / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 5–10.
14. Андриющенко Н. Г. Педагогическая поддержка студентов на этапе смены направления профессиональной подготовки : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Андриющенко Наталья Григорьевна. – Ставрополь, 2005. – 156 с.
15. Антология педагогической мысли России первой половины XIX ст. – М. : Педагогика, 1987. – 314 с.
16. Анциферова Л. И. Психология формирования и развития личности / Л. И. Анциферова // Психология личности в трудах отечественных психологов : [хрестоматия] / Под ред. Л. В. Куликова. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2009. – 464 с.
17. Анцупов А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2006. – 526 с.
18. Ардолов Н. И. Дипломные работы – уровень самостоятельности автора. – [Электронный текст]. – Режим доступа : [http : //www.diplomrus.ru/news/2009/09/14/702](http://www.diplomrus.ru/news/2009/09/14/702)
19. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М. : «Педагогика», 1984. – 158 с.
20. Астафьева О. Н. Теория самоорганизации и образование / О. Н. Астафьева, К. Х. Делокаров // Лицейское и гимназическое образование. – 2000. – № 3. – С. 92–96.
21. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса.

- Методические основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 2005. – 193 с.
22. Балашова Е. А. Организационная культура учителя // Е. А. Балашова, Т. А. Юдкина. – [Электронный текст]. – Режим доступа : [http : //festival.1september.ru/articles/567472/](http://festival.1september.ru/articles/567472/)
23. Балл Г. Діалого-культурологічний підхід як напрям гуманізації освіти / Г. Балл, А. Волинець, С. Копилов // Матеріали другого міжрегіонального науково-практичного семінару [«Психологія в школі»]. – Рівне, 1997. – С. 16–18.
24. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта : Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. – Рівне : Ліста, 2003. – 128 с.
25. Бандура О. Самоактуалізація як механізм формування інтегрованого стилю життя особистості. – [Електронний текст]. – Режим доступу : [http : // library.rehab.org.ua/ukrainian/soc/bandura](http://library.rehab.org.ua/ukrainian/soc/bandura).
26. Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов. К вопросу о сущности педагогической культуры / А. В. Барабанщиков // Советская педагогика. – 1981. – № 1. – С. 45–51.
27. Баранов С. П. Сущность процесса обучения / С. П. Баранов. – М. : Прометей, 1981. – 357 с.
28. Барна М. В. Програма соціально-психологічного тренінгу з розвитку емпатійності майбутніх практичних психологів / М. В. Барна // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 12. – С. 50–66.
29. Бархаев Б. Педагогическая психология / Б. Бархаев. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
30. Батышев А. С. Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе / А. С. Батышев. – М. : Высшая школа, 1985. – 272 с.
31. Батышев С. Я. Производственная педагогика : [учебник для работников, занимающихся профессиональным обучением рабочих на производстве] / С. Я. Батышев. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Машиностроение, 1984. – 668 с.

32. Бевз Е. В. Наставничество как условие профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования / Е. В. Бевз // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 9. – С. 8–10.
33. Бедерханова В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога : [монография] / В. П. Бедерханова. – Краснодар, 2001. – 220 с.
34. Бережная И. Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста : дис... доктора пед. наук : 13.00.08 / Бережная Ирина Федоровна. – М., 2012. – 410 с.
35. Бережнова О. В. Рефлексивная деятельность как педагогическое условие саморазвития студентов вуза : [монография] / О. В. Бережнова. – Ростов н/Д : Изд-во ПИ ЮФУ, 2008. – 176 с.
36. Берека В. Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Є. Берека. – К., 2008. – 42 с.
37. Берулава М. Н. Гуманизация образования : проблемы и перспективы / М. Н. Берулава. – Бийск, 1995. – 31 с.
38. Бех І. Д. Законопростір сучасного виховного процесу / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1. – С. 33–40.
39. Библийская энциклопедия. – Репринтное издание. – [Иллюстрированная полная популярная библийская энциклопедия, в 4-хъ выпускахъ.– Москва, 1891]. – М. : Терра, 1990. – 902 с.
40. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком / А. А. Бодалев. – Л. : ЛГУ, 1965. – 121 с.
41. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
42. Бойко А. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії / А. Бойко // Педагогічні науки : зб. наук. пр. / Полтавський національний педагогічний університет

- імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2011. – Вип. 2. – С. 4–10.
43. Бойко А. І. Людиноцентризм як принцип особистісно орієнтованого навчання / А. І. Бойко // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 37–43.
44. Бойко А. М. Інтегрований курс теорії та історії педагогіки: індивідуальні тьюторські завдання для студ. II–V курсів : [навч.-метод. посіб.] / А. М. Бойко. – Полтава, 2007. – 358 с.
45. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями) : [навчально-методичний посібник] / А. М. Бойко. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.
46. Бойко В. В. Куратор, фасилітатор или надзиратель? – [Електронний текст]. – Режим доступа : http://belodent.org/publication/list.php?SECTION_ID=280&ELEMENT_ID=1722
47. Бондаревская Е. В. Парадигмальний підхід и розробка содержания ключевых педагогических компетенций / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23–31.
48. Борзенко И. М. Основы современного гуманизма : [учебное пособие для вузов] / И. М. Борзенко, В. А. Кувакин, А. А. Кудишина. – М. : Российское гуманистическое общество. – 2002. – 389 с.
49. Борытко Н. М. Введение в педагогическую деятельность : [учебник для студентов педагогических вузов] / Н. М. Борытко, А. М. Байбаков, И. А. Соловцова; Под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 40 с.
50. Бранский В. П. Социальная синергетика : теория самоорганизации индивидуума и социума / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – МПб. : Политехника, 2002. – 476 с.
51. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 6. – С. 3–11.
52. Бубер М. Я и Ты / М. Бубер. – М. : Высшая школа, 1996. – 176 с.
53. Будақ В. Д. Якість педагогічної освіти – майбутнє України : матеріали IV

- всеукр. науково-практ. конф. [«Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку». – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2002. – С. 3–6.
54. Ватковська М. Г. Самореалізація особистості в умовах гуманізації системи освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vdakk/2011_3/2.pdf
55. Вачков И. В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде / И. В. Вачков // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 2. – С. 36–50.
56. Ведерникова Л. В. Подготовка педагога как творческого профессионала : [учебное пособие] / Л. В. Ведерникова. – Ишим : Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2006. – 112 с.
57. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
58. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : компетентный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991 – 204 с.
59. Веретеннікова О. А. Функції куратора академічної групи. – [Електронний текст]. – Режим доступу : <http://eprints.kname.edu.ua/30631/1/17.pdf>
60. Виховна робота зі студентами вищого навчального закладу : [навчальний посібник] / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, Т. Ю. Осипова та ін. / За заг. ред. Т. Ю. Осипової. – Одеса : «Фенікс», 2006. – 288 с.
61. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : дис... докт. психол. наук : 19.00.01 / Жанна Петрівна Вірна. – К., 2004. – 414 с.
62. Вовк Л. І. Наукова робота студентів – шлях покращення якості професійної підготовки фахівців / Л. І. Вовк // Didactics of mathematics : Problems and Investigations. – 2005. – № 4. – С. 82–86.
63. Вожегова Т. В. Проблема індивідуалізації і диференціації початкового навчання у вітчизняній дидактиці 50-90 рр. ХХ ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна

- педагогіка та історія педагогіки» / Т. В. Вожегова. – Луганськ, 2008. – 20 с.
64. Волков Ю. Г. Диссертация : Подготовка, защита, оформление. – М. : Гардарики, 2004. – [Электронный текст]. – Режим доступа : http://aspirantura.org.ua/kandidatskaya_dissertaciya_text/pidbir-naukovogo-kerivnika_3_128.php
65. Волкова Н. П. Педагогіка : [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с.
66. Володько В. М. Індивідуалізація і диференціація навчання : понятійно-категорійний аналіз / В. М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С.9–17.
67. Волошин А. В. Об эстетике фракталов и фрактальности искусства / А. В. Волошин // Синергетическая парадигма, линейное мышление в науке и искусстве. – М. : Прогресс-Традиция, 2002. – С. 213–246.
68. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети / Т. Вольфовська // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 13–16.
69. Воробьева С. В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Светлана Викторовна Воробьева. – СПб., 1999. – 460 с.
70. Ворожейкіна О. М. 100 цікавих ідей для проведення уроку / О. М. Ворожейкіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2012. – [3-тє вид.]. – 255 с. – (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).
71. Врублевская Е. Г. Педагогические условия развития у педагога способности к фасилитирующему общению в процессе его профессиональной деятельности (на материале учреждений дополнительного образования детей) : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Елена Геннадьевна Врублевская. – Хабаровск, 1999. – 246 с.
72. Всемирная энциклопедия : Философия / Гл. научн. ред. и сост.

- А. А. Грицанов. – М. : АСТ, Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
73. Газман О. С. Неклассическое воспитание. От авторской педагогики к педагогике свободы / Олег Семенович Газман. – М. : Издательский дом «Новый учебник», 2003. – 320 с.
74. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман. – М. : Инноватор, 1995. – 58 с.
75. Галицан О. А. Формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів у процесі навчання у вищому навчальному закладі : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Анатоліївна Галицан. – Одеса, 2010. – 278 с.
76. Гапоненко А. Л. Стратегическое управление : [учеб. для вузов, обучающихся по специальности «Менеджмент организаций»] / А. Л. Гапоненко, А. П. Панкрухин. – [2-е изд., стер.]. – М. : ОМЕГА-Л, 2006. – 464 с.
77. Гармстон Р. Фасилітатор – кілька секретів майстерності / Р. Гармстон // Вісник Всеукраїнського фонду «Крок за кроком». – 2003. – № 1. – С. 8–10.
78. Герасімова Н. Є. Професійне самовизначення особистості. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N125/N125p096-098.pdf.
79. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
80. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. / Пер. с франц. – М. : Мир 1992. – Т. 1. – 496 с.
81. Голант Е. Я. Методы обучения в советской школе / Е. Я. Голант. – М. : Учпедгиз, 1957. – 152 с.
82. Голованева Л. В. Научно-исследовательская деятельность учащихся в модели личностно-ориентированного образования. – [Электронный текст]. – Режим доступа : reftrend.ru/748705.html
83. Голубева М. О. Порівняльна характеристика діяльності куратора

академічної групи українського ВНЗ і тьютора Британського університету / М. О. Голубєва, А. М. Жулківська // Наукові записки НаУКМА, 2012. – Т. 136. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 19–22.

84. Гончар Т. І. Формування комунікативної культури молодших школярів в умовах дозвілля : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія, методика і організація культурно-просвітницької діяльності» / Т. І. Гончар. – К., 2003. – 21 с.
85. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – [Видання друге, доповнене й виправлене]. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
86. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
87. Гончаров Н. К. Из истории русской школы / Н. К. Гончаров // Советская педагогика. – 1938. – № 6. – С. 120–137.
88. Гончаров Н. К. Роль классного руководителя в воспитательной работе школы / Н. К. Гончаров // Советская педагогика. – 1937. – № 4. – С. 40–49.
89. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы. – [Электронный текст]. – Режим доступа : http://educationalpsychology.narod.ru/gordeeva_motivatsiya_dostizheniya/
90. Горохова Т. О. Реалізація принципів культуровідповідності та етнізації у процесі вивчення студентами класичного університету дисципліни «етнопедагогіка». – [Електронний текст]. – Режим доступу : http://elibrary.kubg.edu.ua/1036/1/T_Gorokhova_PPTP_2_GI.pdf
91. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2008. – 544 с. (Сер. «Мастера психологи»).
92. Гуляева Т. В. Профессиональная адаптация молодого учителя в послевузовский период : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т. В. Гуляева.

– Минск, 1998. – 20 с.

93. Гуманізм – визначальний принцип життєдіяльності особистості й людської спільноти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ualib.com.ua/br_4041.html.
94. Гуру. Духовний учитель. – [Електронний текст]. – Режим доступу : <http://www.krishna.ru/content/view/368/857/>
95. Гусарев С. Діяльнісний підхід у структурі методології сучасного правознавства. – [Електронний текст]. – Режим доступу : <http://www.info-prensa.com/article-1199.html>
96. Гюлен Ф. Релігія. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://ru.fgulen.com/content/view/2004/7/>
97. Давыдова Л. Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования : дисс... докт. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Людмила Николаевна Давыдова. – Астрахань, 2005. – 342 с.
98. Данильчук Е. В. Методологические предпосылки и сущностные характеристики информационной культуры педагога / Е. В. Данильчук // Педагогика. – 2003. – № 1. – С. 65–74.
99. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : [монографія] / А. Н. Дахин. – Новосибирск : НИНКиПРО, 2005. – 230 с.
100. Движение Просвещения во Франции в XVIII веке. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.zavtrasessiya.com/index.pl?act=PRODUCT&id=1633>
101. Дем'яненко Н. М. Система тьюторства : актуалізація ретродосвіду Великої Британії / Н. М. Дем'яненко // Зб. наук. праць Полтавського держ. пед. у-ту імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2006. – Вип. № 6 (57). – С. 72–75. – (Серія «Педагогічні науки»).
102. Демушкина К. В. Развитие института классного руководства в советской школе : 1917–1984 гг. : дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ксения Валерьевна Демушкина. – Санкт-Петербург, 2005. – 188 с.
103. Денисюк Л. І. Людиноцентризм як основа реалізації сучасних

управлінських ідей / Л. І. Денисюк. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://portfolio-zolosit.ck.ua/pdf/seminars/2.pdf>

104. Дербеньова А. Г. Педагогічна діагностика у класному керівництві / А. Г. Дербеньова. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 176 с. – (Школа класного керівника).
105. Дерябо С. Д. Феномен субъективизации природных объектов : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра психол. наук : 19.00.01 / Сергей Дмитриевич Дерябо. – М., 2002. – 40 с.
106. Дистервег А. О природосообразности и культуросообразности в обучении / А. Дистервег // Избранные педагогические сочинения. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
107. Добронравова И. С. На каких основаниях осуществимо единство современной науки / И. С. Добронравова // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М. : Прогресс-Традиция. – 2000. – С. 343–353.
108. Добронравова И. С. Синергетика : становление нелинейного мышления / И. С. Добронравова. – К. : Лыбидь, 1990. – 152 с.
109. Догматическое богословие. – [Часть третья : О Боге в отношении Его к миру и человеку]. – [Электронный текст]. – Режим доступа : http://azbyka.ru/religii/induizm_buddizm/index.shtml.
110. Долгушева А. Н. Наставничество как педагогический феномен : история и современность // А. Н. Долгушева, В. М. Кадневский, Е. И. Сергиенко // Журнал Вестник Омского университета. – 2013. – Вып. № 4 (70). – С. 264–269.
111. Дубасенюк О. А. Діагностичний підхід як важлива умова професійної позиції вчителя / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк // Методичні основи діагностики академічної обдарованості учнів (з урахуванням специфіки освітньої галузі). – К. : ІОД, 2011. – С. 74–81.
112. Дубасенюк О. А. Виявлення і розвиток творчого потенціалу майбутніх педагогів // О. А. Дубасенюк / Методичні основи діагностики

академічної обдарованості учнів (з урахуванням специфіки освітньої галузі) : матер. наук-практ. семінару. – К. : ІОД, 2011. – С. 87–92.

113. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике / Г. В. Дьяконов. – Кировоград : Полиграфия, 2007. – 847 с.
114. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1976. – 176 с.
115. Дюшеева Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя / Н. К. Дюшеева // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 9. – С. 16–23.
116. Евтихов О. В. Тренинг лидерства : [монография] / О. В. Евтихов. – СПб. : Речь, 2007. – 256 с.
117. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя : [учебное пособие] / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.
118. Енциклопедія освіти // Академія педагогічних наук України / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
119. Ерофеева Н. Ю. Коучинг в образовании. – [Электронный текст]. – Режим доступа : <http://uchitelya.com/pedagogika/4794-kouching-v-obrazovanii.html>
120. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис... канд. філос. наук : 09.00.03 / Антоніна Володимирівна Євтодюк. – К., 2002. – 198 с.
121. Жижина И. В. Психологические особенности развития фасилитации педагога : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Инна Владимировна Жижина. – Екатеринбург, 2000. – 153 с.
122. Журинська Л. М. Педагогічні умови управління самостійною роботою студентів вищих закладів освіти : автор. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Л. М. Журинська. – К., 1999. – 20 с.

123. Заболоцька Л.А. Педагогічні умови формування комунікативних умінь учителя – [Електронний текст]. – Режим доступу : [http : //lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/14.pdf](http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/14.pdf)
124. Забродська Л. Д. Стратегічне управління : реалізація стратегії : [навч. посібник для студ. екон. спец.] / Л. Д. Забродська. – Харків : Консул, 2004. – 208 с.
125. Заброцький М. М. Психологія виховання / М. М. Заброцький. – [Електронний текст]. – Режим доступу : [http : //www.zippo.net.ua/index.php?page_id=227](http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=227)
126. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : [учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений]. – [6-е изд.,стер.] / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2010. – 208 с.
127. Загребельна Л. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів у економічних навчальних закладах / Л. В. Загребельна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фіхівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць; редкол. І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ–Вінниця : Планер, 2005. – Вип. 8. – 547 с.
128. Зайко С. С. Научный руководитель : зачем он нужен и как с ним работать. – [Электронный текст]. – Режим доступа : <http://zalik.org.ua/articles/studentu/3430-nauchnyj-rukovoditel-zachem-on-nuzhen-i-kak-s-nim.html>
129. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради. – 2014. – № 37–38. – ст. 2004. –[Електронний текст]. – Режим доступу : [http : //zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18)
130. Захарченко Е. Ю. Становление педагогической культуры молодого учителя / Е. Ю. Захарченко // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 45–50.
131. Зданевич Л. В. Адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 // Лариса Володимирівна Зданевич. – К., 2003. –167 с.

132. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста : [науч.-метод. пособие] / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 245 с.
133. Зембицька М. В. Наставництво у системі середньої освіти США як психолого-педагогічна проблема / М. В. Зембицька // Науковий вісник Ужгород. нац. ун-ту. – Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2011. – Вип. 20. – С. 41–44.
134. Зембицька М. В. Проблеми підготовки наставників до роботи з учителями-початківцями у США : матеріали XIV всеукр. наук.-практ. конф. [«Молодь, освіта, наука, культура і національна свідомість в умовах європейської інтеграції»], (Київ, 12–13 травня 2011 р.). – К., 2011. – С. 72–74.
135. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя – М. : Логос, 2000. – 384 с.
136. Змеёв С. И. Технология обучения взрослых / С. И. Змеёв. – М. : Академия, 2002. – С. 41–76.
137. Иванов А. В. История развития института классного руководства в России / А. В. Иванов // Вестник образования. – 1992. – № 1. – С. 27–46.
138. Иванова Г. П. Критериальная база современного воспитания. – [Электронный текст]. – Режим доступа : <http://web-local.rudn.ru/web-local/prer/rj/index.php?id=368&p=12673>
139. Иванова С. П. Учитель XXI века : ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / С. П. Иванова. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2002. – 228 с.
140. Игнатий (Душеин) Некоторые вопросы духовного руководства. – [Электронный текст]. – Режим доступа : <http://www.pravbeseda.ru/library/index.php?page=book&id=692>
141. Игнатова В. А. Идеи синергетики и педагогика / В. А. Игнатова // Наука

- и школа. – 2001. – № 3. – С. 9–15.
142. Идентичность. Хрестоматия / Сост. Л. Б. Шнейдер. – М. : Изд-во Московского психолог.-соц. ин-та. – Воронеж, 2003. – 272 с.
143. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
144. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
145. Интернет-технологии в образовании : [учебно-методическое пособие]. – Тамбов : Изд-во ТГТУ, 2002. – Ч. 3. – 114 с.
146. Ипполитова Н. В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – Серия : Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 13 (146). – С. 9–15.
147. Исаев И. Институт кураторства : проблемы эффективности / И. Исаев, Е. Кролевецкая // Высшее образование сегодня : научный журнал. – 2007. – № 10. – С. 90–95.
148. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы : воспитательный аспект: [учебное пособие] / И. Ф. Исаев. – М.– Белгород : Вазелица, 1992. – 102 с.
149. История кураторской деятельности. Национальный исследовательский Томский политехнический университет. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL : [http : //www.tpu.ru/html/k-history.htm](http://www.tpu.ru/html/k-history.htm)
150. Ицхак А. Заметки по еврейской истории / Арэн Ицхак. – [Электронный текст]. – Режим доступа : [http : //berkovich-zametki.com/2005/Zametki/Nomer3/ Aren1.htm](http://berkovich-zametki.com/2005/Zametki/Nomer3/Aren1.htm)
151. Иващенко М. В. Формування готовності майбутніх педагогів до тьюторської діяльності / М. В. Иващенко // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. – [Серія : Педагогічні науки]. – Глухів : ГДПУ, 2009. – С. 177–180.
152. Ільїн В. В. Людина і світ : [навч. посібник] / В. В. Ільїн, Ю. І. Кулагін. –

К. : КНТЕУ, 2003. – 283 с.

153. Інноваційні підходи до профорієнтаційної роботи у школі – [Електронний текст]. – Режим доступу : [chutosvita.at.ua...proforientacijna_robota...shkoli...](http://chutosvita.at.ua/proforientacijna_robota...shkoli...)
154. Кабанов П. Г. Вопросы совершенствования методологической культуры в философии и педагогике / П. Г. Кабанов. – [Электронный текст]. – Режим доступа : [http : //www.asf.ru\Publ\monorg\glaval_1.html](http://www.asf.ru/Publ/monorg\glaval_1.html)
155. Каган М. С. Человеческая деятельность : Опыт системного анализа / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
156. Казакова Т. В. Повышение квалификации классного руководителя в системе непрерывного педагогического образования : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т. В. Казакова. – М., 1992. – 16 с.
157. Казанджиева М. С. Професійна позиція сучасного педагога як чинник гуманістичної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.twirpx.com/file/1027169/>
158. Казанжи М. Поняття фасилітативності, її види та деякі грані прояву основної функції / М. Казанжи // Вісник ОНУ імені І. І. Мечникова. – Одеса, 2012. – Т. 17. – Вип. 5. – С. 21–37.
159. Калюжный А. А. Психология формирования имиджа учителя / А. А. Калюжный. – М. : Гуман. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. – 222 с.
160. Каньковський І. С. Педагогічна система підготовки фахівця / І. С. Каньковський // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Харків : УПА, 2010. – Вип. 28–29. – С. 215–221.
161. Карапузова И. Функции преподавателя в условия педагогической поддержки студентов / И. Карапузова. – [Электронный текст]. – Режим доступа : [http : //book.net/index.php?p=chapter&bid=4041&chapter=1](http://book.net/index.php?p=chapter&bid=4041&chapter=1)
162. Карапузова І. В. Організація педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.

- наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Карапузова. – Полтава, 2010. – 20 с.
163. Картавих О. В. Аксиологічні основи формування загальної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Картавих. – Харків, 2002. – 20 с.
164. Кацова Л. І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. І. Кацова. – Харків, 2005. – 19 с.
165. Квиткина Л. Г. Научное творчество студентов / Л. Г. Квиткина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 108 с.
166. Кемерова Н. С. Проектирование индивидуальной траектории обучения иностранному языку в техническом вузе – [Электронный текст]. – Режим доступа : http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/articles/kemerova_n_s._53_57_2_92_2010.pdf
167. Кикоть В. Я. Юридическая педагогика : [учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 021100 «Юриспруденция»] / В. Я. Кикоть, А. М. Столяренко и др. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 895 с.
168. Кирсанов А. А. Индивидуальный подход к учащимся в обучении / А. А. Кирсанов. – Казань : Таткнигоиздат, 1966. – 95 с.
169. Кларина Л. Процесс, направленный на развитие способности быть хозяином и творцом собственной жизни / Л. Кларина // Директор школы. – 2001. – № 1. – С. 59–70.
170. Классному руководителю : [учебно-методическое пособие] / Под рук. М. И. Рожкова. – М. : Владос, 2001. – 274 с.
171. Клаус П. Кибернетика и философия / П. Клаус. – М. : Иностранная литература, 1963. – 530 с.
172. Клевченя М. С. Психологические проблемы дифференцированного

- обучения / М. С. Клевченя. – Минск : Народная асфета, 1992. – 115 с.
173. Клепко С. Ф. Методологія пізнання освіти : організувати хаос / С. Ф. Клепко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 183–190.
174. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОШПО, 2006. – 328 с.
175. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Изд-тво «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МО-ДЭК», 1996. – 324 с.
176. Клуниченко Н. М. Некоторые социальные и социально-психологические факторы труда и руководства / Н. М. Клуниченко. – Барнаул: АГУ, 1988. – 110 с.
177. Князева Е. Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : Наука, 1994. – 104 с.
178. Князева Е. Н. Одиссея научного раз ума : Синергетическое видение научного процесса / Е. Н. Князева. – М. : ИФРАН, 1995. – 228 с.
179. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения : [учебник для инженеров-педагогов, преподавателей спец. дисциплин системы профессионально-технического и высшего образования] / Е. Э. Коваленко. – Х. : ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.
180. Коваленко О. Е. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу : [монографія] / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, О. О. Мельниченко. – Харків : УПА, 2007. – 162 с.
181. Ковальова Т. М. Концепция школы «Эврика-развитие» как школы индивидуально ориентированного образования / Т. М. Ковальова // Управление школой индивидуального образования. – Томск, 2002. – С. 15–19.
182. Ковальова О. О. Психологічні особливості формування основ професійного іміджу у майбутніх педагогів : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Олена Олександрівна Ковальова. – Одеса, 2007. – 340 с.

183. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
184. Козлов В. А. Проблемы предмета и методологии общей теории права / В. А. Козлов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. – 120 с.
185. Койчева Т. І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти : дис.. канд. пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Іванівна Койчева. – Одеса, 2004. – 198 с.
186. Колесник А. А. Тренінг емоційної зрілості / А. А. Колесник. – Новоград-Волинський, 2007. – 57 с.
187. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб. : СПбГУПМ, 1999. – С. 16–17.
188. Коломійченко Н. Педагогічна підтримка особистісного розвитку старших дошкільників з порушеннями зору як актуальна проблема корекційної педагогіки. – [Електронний текст]. – Режим доступу : [visnuk.ird.npu.edu.ua>files/kolomichenko.pdf](http://visnuk.ird.npu.edu.ua/files/kolomichenko.pdf)
189. Конспект лекцій на тему. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http : //pidruchniki.com/17000308/pedagogika/pedagogika](http://pidruchniki.com/17000308/pedagogika/pedagogika)
190. Конфлікти в суспільстві : діагностики і профілактика : матеріали III міжнар. науково-практ. конф. (17–20 травня 1995 р.). – Київ–Чернівці, 1995. – 476 с.
191. Конфуций и его школа. – М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 176 с. (Антология гуманной педагогики).
192. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 2000. – № 22. – С. 7–21.
193. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Н. И. Конюхов. – Воронеж : Модэк, 1996. – 224 с.
194. Кордубан И. Л. К вопросу о содержании понятия «поддержка» в

- современной педагогической практике / И. Л. Кордубан // Сборник научных трудов СевКавГТУ. – Серия «Гуманитарные науки». – 2005. – № 4. – С. 78–82.
195. Корогод Н. П. Організаційно-педагогічні умови управління системою науково-методичної роботи в технікумі : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталія Петрівна Корогод. – Кривий Ріг, 2005. – 226 с.
196. Корсакові О. Диференціація та індивідуалізація навчання : Теоретичні відомості / О. Корсакові, С. Трубачева // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 80–85.
197. Кравець Н. М. Гуманізм і духовні цінності в освіті. – [Електронний текст]. – Режим доступу : <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/kravec.php>
198. Кравцов В. О. Особливості соціально-професійного розвитку особистості майбутнього вчителя / В. О. Кравцов // Науково-методичний бюлетень кафедри педагогіки : проблеми особистості / За ред. докт. пед. н, проф. В. В. Радула. – Кіровоград : ТОВ «ІМЕКС-ЛТД», 2006. – С. 42–53.
199. Кравцова Т. О. Теорія і практика вивчення дитини у реформаторській педагогіці : [навч. посібник] / Т. О. Кравцова. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2007. – 147 с.
200. Краевский В. В. Методология педагогики : новый этап : [учебное пособие для студентов высших учебных заведений] / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
201. Краевский В. В. Методология педагогіки : анализ с позиции практики / В. В. Краевский // Советская педагогика. – 1988. – № 7. – С. 23–29.
202. Краевский В. В. Педагогика между философией и психологией / В. В. Краевский // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 24–31.
203. Краткий курс лекций по дисциплине «Психология и педагогика». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://studme.org/158407205402/psihologiya/psihologiya_i_pedagogika

204. Краткий психологический словарь / [Ред.-сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. П. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 512 с.
205. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
206. Кривицький Ю. Теоретико-методологічні основи розуміння механізму правового регулювання / Ю. Кривицький // Теорія держави і права. – 2009. – № 10. – С. 22–25.
207. Кривых С. В. Развивающее и развивающееся образование : Синергетические аспекты образования / С. В. Кривых. – Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2000. – 193 с.
208. Крикунов С. В. Институт кураторства как основа воспитательной работы/ – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://mybiblioteka.com/articles/book/21499-Institut_kuratorstva_kak_osnov/1.html
209. Крикунова Т. К. Практическая педагогіка : Воспитательная работа в среднем специальном учебном заведении : [учеб.пособие для студ. пед. вузов] / Т. К. Крикунова. – М. : Изд.центр «Академія», 1999. – 152 с.
210. Кролевецкая Е. Н. Развитие субъект-субъектных отношений во взаимодействии куратора и студенческой группы : дис.. канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Николаевна Кролевецкая. – Белгород, 2006. – 215 с.
211. Круглова Н. Ф. Произвольная регуляция как средство повышения надежности деятельности при утомлении : дис...канд. психол. наук : 19.00.05 / Наталья Федоровна Круглова. – М., 1979. – 153 с.
212. Кругляк О. Я. Від гри до здоров'я нації. Рухливі та українські народні ігри, естафети на уроках фізичної культури : [методичний посібник] / О. Я. Кругляк, Н. П. Кругляк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2000. – 80 с.
213. Крупина И. В. Методическая поддержка молодых учителей : [монографія] / И. В. Крупина, Г. Д. Ивлиева. – М. : АПКиППРО, 2008. –

118 с.

214. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с.
215. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников: книга [для учителей и классных руководителей] / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1976. – 303 с.
216. Кудина О. Н. Образ русского учителя. – [Электронный текст]. – Режим доступа : <http://www.verav.ru/common/mpublic.php?num=445>
217. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : [навч. посібн.] / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
218. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
219. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 165 с.
220. Куприна А. В. Институт кураторства как фактор социокультурного развития студентов : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности (по всем уровням образования)» / А. В. Куприна. – М., 2013. – 19 с.
221. Курбанова А. Б. Педагогическая поддержка как условие свободного развития младших школьников : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Алина Балаэфендиевна Курбанова. – Махачкала, 2008. – 151 с.
222. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні / В. С. Курило // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 35–39.
223. Курлянд З. Н. Основні підходи до формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів / З. Н. Курлянд // Виховання і культура : міжнар. науково-практ. журнал. – Одеса, 2007. – № 3–4 (13–14). – С. 5–8.
224. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його

- педагогічної майстерності : [учбовий посібник] / З. Н. Курлянд. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 1995. – 160 с.
225. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : [курс лекцій] / О. В. Кустовська. – Тернопіль : Економічна думка, 2005. – 124 с.
226. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству : [Книга для учителя] / Н. В. Кухарев. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.
227. Кучерявий О. Г. Самовиховання як шлях морального розвитку і духовної безпеки особистості майбутнього педагога / О. Г. Кучерявий // Духовність особистості : методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. – Луганськ, 2004. – Вип. 3. – С. 165–173.
228. Кушнікова С. В. Концепція гуманізму як методологічний принцип освітньої діяльності / С. В. Кушнікова // Філософія і політологія в контексті сучасної культури. – 2012. – Вип 3. – С. 80–87.
229. Кушнір В. А. Ідеї постмодернізму в педагогічному процесі / В. А. Кушнір // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 7–10.
230. Лебедева Г. А. Обучение педагогическому проектированию в процессе профессиональной подготовки учителя : дисс. канд. пед. наук : 13.00.08 / Галина Анатольевна Лебедева. – М., 1997. – 171 с.
231. Лебедик І. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. В. Лебедик. – Кіровоград, 2007. – 18 с.
232. Левитов Н. Д. Книга об учителе / Н. Д. Левитов. – М., 1965. – С. 68–82.
233. Леврінц М. І. Формування мотивації до професійної педагогічної діяльності майбутніх фахівців іноземних мов в Угорщині : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. І. Леврінц. – Тернопіль, 2011. – 24 с.
234. Леонтенко Т. А. Организационно-технологическое обеспечение

- повышения эффективности функционирования института кураторства в российских ВУЗах / Т. А. Леонченко // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. – [Электронный текст] – Режим доступа : URL: www.science-education.ru/108-8601
235. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
236. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и сознание / А. Н. Леонтьев // Мотивы и сознание в поведении человека. – М. : Изд-тво : XVIII международный психологический конгресс, 1966. – С. 5–12.
237. Липатникова И. Г. Создание индивидуальной образовательной траектории как один из способов обучения студентов приёмам принятия решений / И. Г. Липатникова // Фундаментальные исследования. – 2009. – № 5. – [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.rae.ru/fs/pdf/2009/5-S/67.pdf>.
238. Литвиненко С. А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : дис... докт. пед. наук : 13.00.04 / Світлана Анатоліївна Литвиненко. – К., 2005. – 443 с.
239. Литошенко Д. А. Институт кураторства в европейской университетской традиции : материалы тринадцатой всероссийской науч.-практ. конф. [«Воспитательная деятельность в современном университете : проблемы, исследования, инновации»], (19–20 апреля 2012 г.). – Владивосток : Мор. гос. ун-т, 2013. – С. 54–57.
240. Лихачев Б. Т. Педагогика : Курс лекцій : [учеб. пособие для студентов педагог, учеб.заведений и слушателей ИПК и ФПК] / Б. Т. Лихачев. – [4-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Юрайт-М, 2001. – 607 с.
241. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : [навчальний посібник] / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.
242. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 445 с.

243. Лукашенко М. А. Высшее учебное заведение на рынке образовательных услуг: актуальные проблемы управления / М. А. Лукашенко. – М. : Маркет ДС, 2003. – 358 с.
244. Льюис Г. Менеджер-наставник / Г. Льюис. – М. : Изд-во Баланс-клуб, 2002. – 192 с.
245. Лях В. В. Щодо можливості формування нової парадигми гуманізму / В. В. Лях // Цивілізація на роздоріжжі: пошуки філософсько-світоглядних орієнтирів. – 1998. – Вип. 2. – С. 34–47.
246. Маврина И. А. Проектирование системы критериальных оценок эффективности деятельности профессиональных объединений педагогов как субъектов развития образовательного учреждения / И. А. Маврина, А. А. Мотышева / Прикладная психология и психоанализ. – 2006. – № 6. – С. 30–31.
247. Макарова Л. Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность: [монография] /Л. Н. Макарова. – [В 2 ч.] – М. : МГПУ ТГУ им. Г. Р. Державина. – М. : Тамбов : изд-во ТГУ, 2000. – Ч. 2. – 142 с.
248. Максимов В. Е. Коучинг от А до Я. Возможно все / В. Е. Максимов. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
249. Мамардашвили М. К. Современная европейская философия (XX век) / М. К. Мамардашвили // Логос. – 2002. – № 2. – С. 115–118.
250. Маргулис А. В. Категория деятельности человека / А. В. Маргулис // Філософские науки. – 1975. – № 2. – С. 43–45.
251. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
252. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: [пособие для учителя] / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
253. Мартынова М. Д. Управление процессом профессионального и культурного становления студентов через институт кураторства / М. Д. Мартынова // Университетское управление. – 2004. – № 5–6 (33). –

С. 104–106.

254. Марусинець М. М. Педагогічні умови формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів / М. М. Марусинець // Наука і освіта. – 2011. – № 4С. – С. 257–261.
255. Масалимова А. Р. Корпоративная подготовка специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства : дисс... докт. пред. наук : 13.00.08 / Альфия Рафисовна Масалимова. – Казань, 2014. – 428 с.
256. Маслоу А. Х. Дальние пределы человеческой психики / А. Х. Маслоу. – Спб. : Евразия, 1997. – 192 с.
257. Маткин В. В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей : ценностно-синергетический подход : дисс... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Василий Васильевич Маткин. – Екатеринбург, 2002. – 255 с.
258. Маценко Л. М. Діяльність наставника в системі виховної роботи вищого навчального закладу : [монографія] / Л. М. Маценко. – К. : НАКККіМ, 2010. – 420 с.
259. Мацкевич Н. М. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з фізичного виховання : дис... канд. з фізичного виховання та спорту : 24.00.02 / Неля Матвіївна Мацкевич. – Луцьк, 2001. – 248 с.
260. Меретукова З. К. Методология научного исследования и образования: [учеб. пособие для студентов, занимающихся НИР, и аспирантов] / З. К. Меретукова. – Майкоп : Изд-во АГУ, 2003. – 244 с.
261. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе : [учебное пособие для студентов педагогических колледжей] / Под ред. В. М. Филатова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 416 с.
262. Методология педагогики : о чем спорим? // Советская педагогика. – 1991. – № 7. – С. 30–41.

263. Мижериков В. А. Введение в педагогическую деятельность / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.
264. Миллер И. Наблюдение и контроль в социальной работе // Энциклопедия социальной работы : В 3 т. – Т. 2 : Пер. с англ. – М. : Центр общечеловеческих ценностей, 1994. – С. 92–97.
265. Михайлова Н. Н. Квалификационные требования к педагогу, работающему в сфере педагогической поддержки / Н. Н. Михайлова // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 115–119.
266. Михайловский М. Н. Кураторство в высшей школе / М. Н. Михайловский, Р. С. Хамматова // Методические основы воспитательного процесса. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http : //www.rusnauka.com/33_DWS_2013/Pedagogica/3_150540.doc.htm](http://www.rusnauka.com/33_DWS_2013/Pedagogica/3_150540.doc.htm)
267. Модернизация образования : актуальные проблемы, поиски, решения : [монография] / Т. Ю. Осипова, З. Н. Курялнд, О. П. Ноздрова и др. / [под. ред. С. Д. Якушевой]. – Новосибирск : Изд. «СибАК», 2013. – С. 21–28.
268. Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / Л. Н. Модзалевский / Научная редакция, вступительная статья, предметный указатель М. В. Захарченко. – СПб. : Алетейя, 2000. – 429 с.
269. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навчальний посібник] / Н. Є. Мойсеюк. – [3-є видання, доповнене]. – К. : КДНК, 2001. – 608 с.
270. Молл Е. Г. Менеджмент : организационное поведение / Е. Г. Молл. – М. : Финансы и статистика, 1998. – 155 с.
271. Молоков Д. С. Подготовка педагогов к работе с одаренными детьми за рубежом / Д. С. Молоков. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [[http : //www.eaicu-dar.ru/stati/Statya6.html](http://www.eaicu-dar.ru/stati/Statya6.html)]
272. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2–9.

273. Монахов В. М. Проектирование траектории становления будущего учителя / В. М. Монахов // Школьные технологии. – 2000. – № 6. – С. 66–83.
274. Мудрик А. Социализация и смутное время / А. Мудрик.– М. : Знание, 1991.– 80 с.
275. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 112 с.
276. Мудрик А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2002. – 200 с.
277. Мухаммадов М. Очистить сердце от пороков нам поможет духовный наставник / М. Мухаммадов // Ас-Салам. – 2007. – № 16 (293). – [Электронный текст]. – Режим доступа : <http://www.assalam.ru/content/story/657>
278. Мухина В. С. Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности / В. С. Мухина // Школьные технологии. – 2006. – № 2. – С. 19–31.
279. Назаренко І. М. Творчий потенціал особистості : зміст та структура. – [Електронний текст]. – Режим доступу : <http://intkonf.org/nazarenko-im-tvorchiy-potentsial-osobistosti-zmist-ta-struktura>
280. Назарова О. Л. Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже / О. Л. Назарова // Информатика и образование. – 2003. – № 11. – С. 79–84.
281. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. докум. 1917–1973 гг. / сост. : А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.
282. Немов Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М. : Просвещение, 1990. – 301 с.
283. Ненашев Д. В. Коучинг как технология развития эмоциональной компетентности студентов в ВУЗе / Д. В. Ненашев // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. – Тамбов : Изд-во ТГТУ, 2009. – № 20.– С. 37–43.

284. Нецадим М. І. Військова освіта України : історія, теорія, методологія, практика : [монографія] / М. І. Нецадим. – К. : Вид.-полігр. центр «Київський університет», 2003. – 852 с.
285. Никитина В. В. Корпоративная культура. – Электронное учебное издание. Учебное пособие по дисциплине «Управление персоналом». – М. : МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2012. – 52 с.
286. Никитина В. В. Роль наставничества в современном образовании и необходимость его возрождения в вузе / В. В. Никитина // Отечественная и Зарубежная педагогика. – 2013. – № 6. – С. 50–56.
287. Нікітіна І. В. Особливості оптимізації розвитку творчого потенціалу студента технічного університету. – [Електронний текст]. – Режим доступу : <http://dspace.nuft.edu.ua/.../Features%20to%20optimize%20the%20development.Pdf>.
288. Ніколаєску І. Акмеологічний підхід до розвитку професійного іміджу сучасного педагога в системі післядипломної освіти. – [Електронний текст]. – Режим доступу : http://zag-pedagogika.at.ua/load/akmeologichnij_pidkhid_do_rozvitku_profesijnogo_imidzhu_suchasnogo_pedagoga_v_sistemi_pisljadiplomnoji_osviti/1-1-0-95
289. Нічуговська Л. І. Математичне моделювання в системі економічної освіти : [монографія] / Л. І. Нічуговська. – Полтава : ПУСКУ, 2003. – 289 с.
290. Новейший философский словарь /сост. А. А. Грицанов. – Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
291. Новий тлумачний словник української мови : У чотирьох томах // Уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. – К. : Аконт, 1999. – Т. 2. – 910 с.
292. Новиков А. М. Методология: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с.
293. О'Коннор Дж. Коучинг с помощью НЛП : практическое руководство по достижению поставленных целей / Дж. О'Коннор, А. Лейджерс; пер. с англ. М. Котельниковой. – М. : Издательство «ФАИР», 2008. – 288 с.

294. Об основных подходах к содержанию деятельности класного керівника в новых условиях. Концептуальные основы содержания деятельности класного воспитателя // Вестник образования. – М. : Просвещение, 1991. – № 8. – С. 2–40.
295. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.
296. Обряды инициации и их роль в первобытном обществе. [Электронный текст]. – Режим доступа : <http://www.istmira.com/drugoe-pervobytnoe-obschestvo/7428-obryady-iniciacii-i-ih-rol-v-pervobytnom-obschestve.html>
297. Овсянецка Л. Творчий потенціал людини : соціально-психологічна парадигма / Л. Овсянецка // Соціальна психологія. – 2004. – № 2. – С. 140–145.
298. Овчарова Р. В. Психологическая фасилитация работы школьного учителя : [учебное пособие] / Р. В. Овчарова. – М. : Изд-во «НПФ «Амалтея», 2007. – 305 с.
299. Овчинникова И. Г. Дидактические условия формирования информационной культуры школьников : дис...канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Григорьевна Овчинникова. – Магнитогорск, 1996. – 177 с.
300. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с.
301. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // Русская академия наук. – М. : Азбуковник, 1998. – 944 с.
302. Олійник В. В. Проблеми підготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів дистанційного навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / В. В. Олійник // Вісник Академії дистанційної освіти. – 2003. – № 1. – С.27–29.
303. Омаргаджиєв Г. Кто твой наставник? / Гаджимурад Омаргаджиєв. – [Электронный текст]. – Режим доступа : <http://www.islamdag.ru/>

analitika/2689

304. Орел А. Тьютор с разных точек зрения / А. Орел // Информационный бюллетень по курсу BZR654 (март 2000). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http : //www.ou-link.ru/654/bulletin_654_8/tutor-3.htm](http://www.ou-link.ru/654/bulletin_654_8/tutor-3.htm)
305. Орлов А. Б. Психология личности и сущность человека : Парадигма, проекция, практика : [учеб. пособие для студентов психолог. факультетов вузов] / А. Б. Орлов. – М. : Изд. центр «Академик», 2002. – 272 с.
306. Осипова Т. Стан підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва на констатувальному етапі експерименту / Т. Ю. Осипова // Вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. – [Серія : Педагогіка та психологія]. – Чернівці : Чернівецький національний університет, 2015. – Вип. 738. – С. 136–144.
307. Осипова Т. Ю. Аксиологічний підхід у педагогічному наставництві / Т. Ю. Осипова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – [Спецвипуск «Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю: шлях до інтеграції»]. – Одеса, 2012. – С. 175–183.
308. Осипова Т. Ю. Активізація позитивної мотиваційної спрямованості як константи здійснення педагогічного наставництва / Т. Ю. Осипова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2014. – № 1–2. – С. 57–63.
309. Осипова Т. Ю. Виды педагогического наставничества в современном образовании / Т. Ю. Осипова // Fundamental and applied sciences today III. – North Charleston, USA. – 2014. – Vol. 2. – P. 74–79.
310. Осипова Т. Ю. Діалог як спосіб формування професійної позиції педагога-наставника / Т. Ю. Осипова // Матеріали III всеукр. науково-практ. конф. з міжнародною участю [«Придніпровські соціально-гуманітарні читання»], (16 травня 2014 р.). – Кіровоград, 2014. – Ч. III. –

С. 29–31.

311. Осипова Т. Ю. Діяльність наставника з виховання толерантності у студентської молоді / Т. Ю. Осипова // Виховання і культура : міжнар. науково-практ. журнал. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2007. – № 1–2 (11–12). – С. 74–76.
312. Осипова Т. Ю. Історикографічний аналіз феномена «класне керівництво» // Модернізація навчально-виховного процесу у сучасних закладах освіти : зб. наук. пр. / редкол. О. Я. Чебикін та ін. – Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2014. – С. 139–152.
313. Осипова Т. Ю. Історикографічний аналіз феномена «коучинг» / Т. Ю. Осипова // Матеріали III-ої міжнар. науково-практ. конф. [«Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток»], (14–15 лютого). – Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2014. – С. 197–199.
314. Осипова Т. Ю. Комунікативна компетентність педагога-наставника / Т. Ю. Осипова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2011. – № 1–2. – С. 262–267.
315. Осипова Т. Ю. Комунікативна культура педагога-наставника / Т. Ю. Осипова // Виховання і культура : міжнар. науково-практ. журнал. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2011. – № 1–2 (11–12). – С. 74–76.
316. Осипова Т. Ю. Модель підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва / Т. Ю. Осипова // Матеріали п'ятої всеукр. науково-практ. конф. [«Сучасні соціально-гуманітарні дискурси»], (21 березня). – Дніпропетровськ, 2015. – Ч. IV. – С. 52–55.
317. Осипова Т. Ю. Мультиплікативний ефект антропологічного підходу в педагогічному наставництві / Т. Ю. Осипова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2013. – № 1–2. – С. 250–257.

318. Осипова Т. Ю. Мультиплікативний ефект культурологічного та аксіологічного підходів у педагогічному наставництві / Т. Ю. Осипова // Матеріали п'ятої всеукр.науково-практ. конф. молодих учених [«Українська культура ХХ-ХХІ століття: екзистенційний, компаративний та гендерний підходи»], (9–10 листопада). – Одеса, 2012. – С. 175–178.
319. Осипова Т. Ю. Мультиплікативний ефект синергетичного підходу в наставницькій діяльності / Т. Ю. Осипова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2013. – № 5–6. – С. 186–192.
320. Осипова Т. Ю. На допомогу куратору студентської академічної групи : [методичні рекомендації] / Т. Ю. Осипова. – Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2004. – 43 с.
321. Осипова Т. Ю. Наставництво у вищій школі / Т. Ю. Осипова // Матеріали всеукр. науково-практ. конф. [«Управління якістю підготовки фахівців у вищій школі : історія, досвід, перспективи»], (16–17 листопада 2006 р.). – Одеса, 2007. – С. 80–81.
322. Осипова Т. Ю. Особистісно-орієнтована технологія педагогічного наставництва / Т. Ю. Осипова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – [Спецвипуск «Сучасні технології в навчанні і вихованні у вищій школі»]. – Одеса, 2009. – Ч. 1. – С. 133–141.
323. Осипова Т. Ю. Особистісно-орієнтоване виховання як умова професійного розвитку майбутніх учителів / Т. Ю. Осипова // Наука і освіта. – Одеса, 2011. – № 6. – [Спецвипуск «Проект : «Вища освіта в сучасному суспільстві : шляхи оновлення та засоби реформування»]. – С. 174–177.
324. Осипова Т. Ю. Педагогіка толерантності як засіб гуманізації навчально-виховного процесу вищої школи / Т. Ю. Осипова // Матеріали міжвуз.

- наук.-практ. конф. [«Гендерна освіта у вищих навчальних закладах України : проблеми та перспективи інтеграції»]. – Одеса : ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2004. – С. 36–38.
325. Осипова Т. Ю. Педагогічна підтримка як умова підготовки майбутніх учителів до наставницької діяльності / Т. Ю. Осипова // Вісник Черкаського університету. – Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Черкаси, 2013. – № 37 (290). – С. 93–101.
326. Осипова Т. Ю. Педагогічна спадщина К. Ушинського як концептуальне підґрунтя модернізації підготовки майбутніх учителів / Т. Ю. Осипова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2013. – [Спецвипуск]. – С. 255-259.
327. Осипова Т. Ю. Підготовка майбутніх наставників до толерантних взаємовідносин з дітьми / Т. Ю. Осипова // Матеріали всеукр. наук. конфер. з міжнар. участю [«Науковий діалог «Схід-Захід»], (10 липня) : у 4-х частинах. – Д. : ТОВ «Інновація», 2013. – Ч. 4. – С. 90–92.
328. Осипова Т. Ю. Підготовка майбутніх учителів до запобігання і вирішення конфліктів у професійній діяльності як педагогічна проблема / Т. Ю. Осипова, К. В. Розум // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. – [Серія.16 «Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики»]. – К., 2012. – Вип. 15 (25). – С. 144–149.
329. Осипова Т. Ю. Підготовка майбутніх учителів до толерантних взаємовідносин з дітьми: всеукр. наук.-практ. читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині К. Д. Ушинського, В. О. Сухомлинського (18–19 травня). – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2004. – С. 68–70.
330. Осипова Т. Ю. Проблема вироблення професійної позиції майбутнього вчителя як наставника / Т. Ю. Осипова // Наука і освіта. – Одеса, 2014. – № 1/ СХVІІІ. – С. 107–110.

331. Осипова Т. Ю. Професійна ідентичність як передумова професійного становлення майбутнього вчителя / Т. Ю. Осипова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 1 до Вип. 29. – Том V : Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К. : Гнозис, 2013. – С. 243–249.
332. Осипова Т. Ю. Профорієнтаційна робота педагога-наставника зі старшокласниками / Т. Ю. Осипова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2011. – № 5–6. – С. 292–298.
333. Осипова Т. Ю. Робота куратора з організації самоврядування у студентській групі / Т. Ю. Осипова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2004. – Вип. 5–6. – С. 61–67.
334. Осипова Т. Ю. Розуміння сутності наставництва в релігії / Т. Ю. Осипова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – [Спецвипуск «Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю: шлях до інтеграції»]. – Одеса, 2010. – С. 3–8.
335. Осипова Т. Ю. Роль дослідницької діяльності в підготовці майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін / Т. Ю. Осипова, О. В. Бойченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. – [Серія 16 «Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики. – К., 2013. – Вип. 19 (29). – С. 40–44.
336. Осипова Т. Ю. Роль колективу у формуванні колективістських якостей майбутніх учителів // Вибрані твори Р. І. Хмельюк. – Одеса : Вид-во «Букаєв В.В.», 2009. – С. 294–296.
337. Осипова Т. Ю. Роль куратора студентської групи в адаптації

- першокурсників до умов навчання у вищому педагогічному закладі освіти / Т. Ю. Осипова // Матеріали всеукр. науково-практ. семінару [«Проблеми психолого-педагогічного супроводу підготовки фахівців у вищій школі»], (22 грудня 2006 р.). – Одеса : СМІЛ, 2006 – С. 39–41.
338. Осипова Т. Ю. Роль наставника у професійному становленні і саморозвитку майбутніх учителів і вчителів-початківців / Т. Ю. Осипова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – [Спецвипуск «Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю: шлях до інтеграції»]. – Одеса, 2011. – С. 118–124.
339. Осипова Т. Ю. Роль педагога-наставника в науковій діяльності дослідників-початківців / Т. Ю. Осипова // Наука і освіта. – Одеса, 2011. – № 8/ CIV. – С. 103–106.
340. Осипова Т. Ю. Роль педагога-наставника в разработке индивидуальных образовательных траекторий будущих учителей / Т. Ю. Осипова // Матеріали міжнародного форуму [«Євразійський освітній діалог»], (22-23 квітня). – Ярославль, 2014. – С. 199–201.
341. Осипова Т. Ю. Синергетичний підхід у педагогічному наставництві / Т. Ю. Осипова // Матеріали Другої всеукр. наук. конф. [«Досягнення соціально-гуманітарних наук в сучасній Україні»], (28 квітня). – Дніпропетровськ : ДНУ імені Олеся Гончара. – Ч. I. – С.86–88.
342. Осипова Т. Ю. Стан підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва / Т. Ю. Osipova // Wyższa Szkoła Informatyki i Umiejętności. – Łódź, 2015. – № 1. – P. 105–108.
343. Осипова Т. Ю. Створення професійного іміджу як педагогічна умова підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва / Т. Ю. Осипова // Вісник Черкаського університету : зб. наук. пр. – Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2014. – № 37 (290). – С. 93–101.
344. Осипова Т. Ю. Сутність діяльності класного керівника в сучасних умовах / Т. Ю. Осипова // Науковий вісник Південноукраїнського

державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2003. – Вип. 7–8. – С. 24–28.

345. Осипова Т. Ю. Сутність методології педагогіки на сучасному етапі / Т. Ю. Осипова // Матеріали міжнар. науково-практ. конф. [«Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток»], (24-25 лютого 2012 р.). – Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2012. – С. 143–146.
346. Осипова Т. Ю. Сутність поняття «Індивідуальна освітня траєкторія» / Т. Ю. Осипова, Т. Б. Руденко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. – [Серія 16 «Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики»]. – К., 2013. – Вип. 21 (31). – С. 29–32.
347. Осипова Т. Ю. Сутність понять «наставник» і «наставництво» в сучасній педагогічній літературі / Т. Ю. Осипова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2006. – Вип. 11–12. – С. 64–72.
348. Осипова Т. Ю. Сучасні виміри принципів педагогічного наставництва в системі освіти / Т. Ю. Осипова // Матеріали I всеукр. науково-практ. конф. [«Придніпровські соціально-гуманітарні читання»], (22 вересня 2012 р.). – Бердянськ, 2012. – Ч. III. – С. 105–107.
349. Осипова Т. Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва : [монографія] / Т. Ю. Осипова. – Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2015. – 412 с
350. Осипова Т. Ю. Тьюторство як один із видів педагогічного наставництва / Т. Ю. Осипова // Матеріали II-ої міжнар. науково-практ. конф. [«Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток»], (15-16 лютого 2013 р.). – Одеса, 2013. – С. 190–192.
351. Осипова Т. Ю. Функциональные векторы педагогического наставничества // Концепт. – 2015. – № 03 (март). – ART 15083. – 0,7 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15083.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77- 49965.

– ISSN 2304-120X.

352. Основные функции социального педагога в профориентационной работе. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.vashpsixolog.ru/documentation-school-psychologist/108-documentation-of-the-social-teacher-in-school/751-the-main-functions-of-social-educator-in-career-guidance>
353. Основы дидактики / Под ред. Б. П. Есипова. – М. : Просвещение, 1967. – 472 с.
354. Основы коучинга : история, философия и содержание. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://coach-s.narod.ru/business.html>
355. Основы педагогического мастерства : [учеб. пособие для пед. спец. вузов] / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич; Под ред. И. А. Зязюна. – М. : Просвещение, 1989. – 302 с.
356. Основы ситуаций психолого-педагогических и порядок анализа. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : studopedia.net/11...pedagogicheskogo-analiza.htm
357. Павелків К. М. Формування рефлексивної культури у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів : автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / К. М. Павелків. – Одеса, 2011. – 20 с.
358. Панфилова А. П. Управление впечатлениями о себе : аттракция, ассертивность, фасцинация / А. П. Панфилова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.doctor.kz/content/6640.html>
359. Парыгин Б. Ф. Социальная психология : Проблемы методологии, истории и теории / Б. Ф. Парыгин. – СПб. : Изд-во СПбГУП : Изд-во СЗТК, 199. – 592 с.
360. Патай Др. Д. Б. Личность учителя в понимании востока / Др. Д. Б. Патай // Новые грани. – июль-сентябрь, 2007. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://kokzhiiek.kz/index.php/ng-2007/424-3-3-2007-iyul-sentyabr.html>

361. Пащенко С. Ю. Проблема взаємовідносин між студентом та науковим керівником / С. Ю. Пащенко, Т. Г. Дорошенко, О. І. Заноздра // Вісник Запорізького національного університету. – Запоріжжя, 2010. – № 2 (13). – С. 214–222.
362. Педагогика : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
363. Педагогическая энциклопедия : В 4-х т. / Гл. ред. И. А. Каиров. – М. : Советская энциклопедия, 1965. –Т.2 : Ж-М. – 911 с.
364. Педагогические идеи античных философов. – [Электронный текст]. – Режим доступа : <http://pedagog-social.ru/60-otvetov-po-sotsialnoj-pedagogike/193-pedagogicheskie-idei-antichnyh-filosofov-aristotel.html>
365. Педагогический словарь. – [Электронный текст]. – Режим доступа : http://mirslovarei.com/content_pedslov/pedagogicheskaja-antropologija-48660.html
366. 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, 2002. – 528 с.
367. Педагогіка вищої школи : [навчальний посібник] / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, Т. Ю. Осипова та ін. – [3-е вид., допов. і перероб.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
368. Педагогіка : [навчальний посібник] / З. Н. Курлянд, Т. Ю. Осипова та ін. - [2-е видання, перероб. і доп.] - Харків : Бурун Книга, 2009. - 303 с.
369. Педагогіка : [підручник для студентів пед. ін-тів та ун-тів] / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Вища школа, 1986. – 543 с.
370. Педагогічна майстерність : [підручник] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
371. Перминова Л. М. Содержание образования с позиции самоидентификации личности / Л. М. Перминова // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 36–39.

372. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
373. Петровский В. А. Логика «Я»: персонологическая перспектива : [монографія] / В. А. Петровский. – М. : Издательство СамГУ, 2009. 504 с.
374. Петрусенко С. Ю. Педагогічні умови професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі : дис...канд. пед. наук : 13.00.04 / Сергій Юрійович Петрусенко. – Одеса, 2009. – 173 с.
375. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дис. доктора пед. наук : 13.00.04 / Елена Николаевна Пехота. – К., 1997. – 281 с.
376. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя : [монографія] / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2005. – 272 с.
377. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы : [учеб. пособие] / Р. С. Пионова. – Мн. : Выш. шк., 2005. – 304 с.
378. Пирогова О. В. Моделирование в образовании / О. В. Пирогова // Инновации в образовании. – 2004. – № 5. – С. 35–40.
379. Пискунов А. И. Педагогическое образование: цель, задачи и содержание / А. И. Пискунов // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 62–79.
380. Підгородецька В. М. Проблема формування мотивації навчальної діяльності студентів. – [Електронний текст]. – Режим доступу : rusnauka.com>11._NPRT_2007/Pedagogica/22405....
381. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : [навч. посіб.]. / О. М. Пехота та ін. – К. : В-во А.С.К., 2003. – 240 с.
382. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.
383. Пільова С. Г. Формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Світлана Георгіївна Пільова. – Одеса, 2011. – 160 с.

384. Подготовка педагога к работе классного руководителя : [учеб.-метод. Пособие] / Под ред. Е. А. Слепенковой. – Н. Новгород : НГПУ, 2003. – 217 с.
385. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : [навчальний посібник для магістрантів і аспірантів] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко/ – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
386. Політологічний енциклопедичний словник / За ред. Ю. С. Шемшученка, В. Д. Бабкіна, В. П. Горбатенка. – К. : Генеза, 2004. – 736 с.
387. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти / Рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 17.08.2000. // Інформ. збірник МО України. – К., 2000. – № 22, листопад. – С. 3–4.
388. Понятие организационной культуры. – [Электронный текст]. – Режим доступа : www.studzona.com
389. Потемкина О. Ф. Тесты для подростков / О. Ф. Потемкина, Е. В. Потемкина. – М. : АСТ–ПРЕСС КНИГА, 2006. – 320 с.
390. Прасол Н. О. Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах кредитно-трансферної системи навчання : автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. О. Прасол. – Кіровоград, 2014. – 20 с.
391. Пригожин И. Порядок из хаоса : новый диалог человека с природой / И. Пригожин, С. Стенгерс. – М. : Эдиториал УРСС, 2003. – 312 с.
392. Принцип демократизации образования и возможности его реализации в высшей школе. – [Электронный текст]. – Режим доступа : <http://www.molych.ru/pedagogika/printsip-demokratizatsii-obrazovanija-i-vozmozhnosti-ego-realizatsii-v-vysshej-shkole.html>
393. Притча от Оскара Уайльда. – [Электронный текст]. – Режим доступа : <http://yablor.ru/blogs/pritcha-ot-oskara-uaylda/836189>
394. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : [навч. посіб.] /

- О. Ю. Приходченко, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2012. – 328 с.
395. Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні // Указ Президента України № 244/2008 від 20 березня 2008 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/main.php?query=zno/zno2010/normat/ukaz_244/
396. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року // Указ Президента України. – № 344/2013. – 25 червня 2013 року.
397. Проблеми психолого-педагогічного супроводу підготовки фахівців у вищій школі : матер. всеукр. науково-практ. семінару (22 грудня 2006 р.) – Одеса : СМІЛ, 2006. – 167 с.
398. Професійна освіта : Словник : [навч. посібник] / С. У. Гончаренко та ін. (уклад.); за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 390 с.
399. Прошкін В. Наукове керівництво як найважливіший фактор організації студентської наукової роботи. – [Електронний текст] – Режим доступу : <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/460>
400. Пряжніков М. Особиста професійна перспектива / М. Пряжніков // Психолог. – 2004. – № 16. – С.6–8.
401. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина: в 2-х т. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Т. 1. – 312 с.
402. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1987. – 240 с.
403. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с. – (Серия «Психологическая энциклопедия»).
404. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Полтиздат, 1990. – 494 с.
405. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
406. Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування : [навчальний посібник]. – [Електронний текст]. – Режим

доступу : http://studbook.com.ua/book_psihologo-pedagogchn-osnovi-mzhosobistsnogo-splkuvannya-navchalnij-posbnik-onlajn_805/31_3.3-stili-sluhannya

407. Пугачева Е. Г. Синергетический подход к системе высшего образования / Е. Г. Пугачева // Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С. 41–45.
408. Работа классного руководителя : [методич. пособие] / под ред. Е. А. Слепенковой. – М. : АРКТИ, 2005. – 168 с.
409. Радул В. В. Соціалізація і розвиток особистості в просторі її існування : зб. наук. пр. : Науково-методичний бюлетень кафедри педагогіки : проблеми особистості / За ред. докт. пед. н, проф. В. В. Радула. – Кіровоград : ТОВ «ІМЕКС-ЛТД», 2006. – С. 3–21.
410. Развитие личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя : сб. науч. трудов / Под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – СПб. : Институт теории и истории педагогики РАО, 2005. – 236 с.
411. Регейло І. Психосоціальні аспекти нагляду за докторськими програмами : європейський досвід / І. Регейло // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – № 3 (13). – С. 39–44.
412. Рерих Н. К. Культура и цивилизация / Н. К. Рерих. – М. : Межд. центр Рерихов, 1994. – 148 с.
413. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : [навчальний посібник] / В. В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 159 с.
414. Рибалко Л. С. Виявлення мотиваційно-ціннісної спрямованості майбутнього вчителя на саморозвиток / Л. С. Рибалко // Вісник ХДАК. – Харків, 2009. – Вип. 27. – С. 212–219.
415. Работа класного керівника. – [Електронний текст]. – Режим доступу : <http://pedrada.km.ua/document/robota-klasного-kerivnika.html>
416. Робуль О. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти / О. Робуль // Філософія освіти. – 2006. – № 1 (3). – С. 35–42.

417. Рогов Е. И. Личность учителя : теория и практика : [учеб.пособие для вузов] / Е. И. Рогов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 509 с.
418. Рогуліна М. Р. Розвиток технічного мислення у процесі формування проєктувальних умінь слухачів магістратури. – [Електронний текст]. – Режим доступу : <http://konesh.ru/rozvitok-tehnichnogo-mislennya-u-procesi-formuvannya-proek.html>
419. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 523 с.
420. Российская педагогическая энциклопедия. – М. : Энциклопедия, 2001. – 842 с.
421. Роттердамский Э. Воспитание христианского государя / Эразм Роттердамский; пер. з лат. С. П. Маркиш // Знакомство с Эразмом из Роттердама / С. П. Маркиш. – М. : Мысль, 2010. – 223 с.
422. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 91 с.
423. Русских Г. А. Методическая работа в школе как основной механизм профессионального роста учителя / Г. А. Русских // Народное образование. – 2011. – № 1. – С. 158–166.
424. Рыбина О. С. Образовательный коучинг для личной эффективности и профессиональной компетентности студентов / О. С. Рыбина //: Материалы междунар. науч. конф. [«Актуальные вопросы современной педагогики»], (июнь 2011 г.). – Уфа : Лето, 2011. – С. 112–114.
425. Рябенко Є. М. Принцип людиноцентризму в управлінні вищою освітою: мотиваційні аспекти професійної діяльності викладача як суб'єкта освітнього процесу / Є. М. Рябенко // Гуманітарний вісник ЗДІА. – Запоріжжя, 2013. – № 56. – С. 33–42.
426. Саади А. Педагогические мысли Востока. Опыт исследования / А. Саади. – Казань, 1927. – С. 12.
427. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с. –

(Трансформація гуманітарної освіти в Україні).

428. Сайтханова В. Я. Мастер-класс как модель профессионального совершенствования учителя / В. Я. Сайтханова // Социально-гуманитарные знания : научно-образовательное издание. – 2006. – № 9. – С. 85–89.
429. Саломон Арье. Учение ребе об учении // Лехаим (сентябрь 2004) ЭЛУЛ. – [Электронный текст]. – Режим доступа : 5764 – 9 (149) [http : //www.lechaim.ru/ARHIV/149/rebe.htm](http://www.lechaim.ru/ARHIV/149/rebe.htm).
430. Самоукина Н. В. Психокоррекційні ігри для вчителів. – [Электронный текст]. – Режим доступа : [http : //svitint.at.ua/index/psikhokorekcijni_igri_dlja_vchiteliv/0-70](http://svitint.at.ua/index/psikhokorekcijni_igri_dlja_vchiteliv/0-70)
431. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: [монографія] / Н. В. Самсонова. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 308 с.
432. Сапрыгина Е. М. Представление опыта работы по внедрению «Института наставничества» в рамках профилактической работы с несовершеннолетними, состоящими на профилактических учетах в органах системы профилактики / Е. М. Сапрыгина. – Волгодонск, 2014. – 14 с.
433. Сатир В. Как строить себя и свою семью? / В. Сатир / Пер. сангл. – М. : Педагогика-Пресс, 1992. – 86 с.
434. Саушина И. К. Аналитическая деятельность заместителя директора – неотъемлемая часть управленческой деятельности. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [festival.1september.ru»articles/510935](http://festival.1september.ru/articles/510935)
435. Сафин В. Ф. Психологический аспект самоопределения / В. Ф. Сафин, Г. П. Ников // Психологический журнал. – 1984. – №4. – С. 65–74.
436. Сацков Н. Я. Методы и приемы деятельности менеджеров и бизнесменов / Н. Я. Сацков. – К. : Институт праксеологии, 1994. – 398 с.
437. Свидерская И. П. Создание имиджа учителя / И. П. Свидерская. –

[Электронный текст]. – Режим доступа : <http://pedsovet.su/publ/26-1-0-1769>.

438. Семенова Г. А. Учебный диалог как способ формирования профессиональной позиции будущего учителя : дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / Галина Александровна Семенова. – Нижний Новгород, 2005. – 360 с.
439. Семенюк Е. П. Філософія сучасної науки і техніки / Е. П. Семенюк, В. П. Мельник. – Львів : «Світ», 2006. – 152 с.
440. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.
441. Семиченко В. А. Психологія особистості / В. А. Семиченко. – К. : Ешке, 2001. – 206 с.
442. Серьожнікова Р. К. Основи психології і педагогіки : [навчальний посібник] / Р. К. Серьожнікова, Н. Д. Пархоменко, Л. С. Яковицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 243 с.
443. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2000. – 350 с.
444. Синергетична парадигма економіки : [монографія] / Є. І. Ходаківський, І. Г. Грабар, Ю. С. Цал-Цалко, І. Є. Януль, О. В. Вознюк, О. Г. Денисюк, О. М. Охрімчук. – Житомир : Житомирський державний технологічний університет, 2007. – 160 с.
445. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / За ред. І. А. Зязюна / – К. : Видавництво «Віпол», 2000. – С. 269–271.
446. Сікора Я. Б. Особистісний компонент у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики / Я. Б. Сікора // Матеріали міжрегіональної науково-практ. конф. молодих дослідників [«Проблема духовності сучасної молоді : реалії та перспективи»],

(8 листопада 2007 р.). – Житомир : Вид-во ПП Сахневич, 2007. – С. 112–115.

447. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання в середніх загальноосвітніх і професійних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / П. І. Сікорський. – К., 2001. – 39 с.
448. Скопылатов И. А. Система педагогической диагностики в вузе / И. А. Скопылатов, О. Ю. Ефремов // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 58–62
449. Сластенин В. А. Гуманитарная культура специалиста / В. А. Сластенин // Магістр. – 1991. – № 1. – С. 16–25.
450. Сластенин В. А. Педагогика : [учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений] / В. В. Исаев, Е. Н. Шиянов; В. А. Сластенин. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
451. Сластенин В. А. Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя / В. А. Сластенин // Психология труда. – Л. : ЛГУ, 1976. – Вып. 1. – С. 25-39.
452. Словарь иностранных слов [Текст]. – [13-е изд., стер.]. – М. : Рус. яз., 1986. – 608 с.
453. Словарь педагогических терминов : [методические материалы для студентов по изучению курса педагогіки] / Под ред. В. В. Макаева. – Пятигорск : Изд. ПГЛУ, 1996. – 51 с.
454. Словарь по социальной педагогике : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Авт.-сост. А. В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 308 с.
455. Словник іншомовних слів. – К., 1975. – 775 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.info-prensa.com/article-1199.html>
456. Словник української мови : в 11 томах. – К. : Наукова думка, 1977. – Т. 8. – 929 с.
457. Современный словарь иностранных слов. – М. : Изд-во «Русский язык».

1993. – 740 с.

458. Современный словарь по педагогике / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Мн. : Современное слово, 2001. – 928 с.
459. Соколова І. В. Інститут кураторів у вузі / І. В. Соколова // Освіта і управління. – 1998. – № 4. – С. 74–82.
460. Сорока Г. І. Система педагогічної підтримки дітей в освіті / Г. І. Сорока. – Х. : Видав. гр. «Основа», 2003. – 80 с.
461. Станкин М. И. Профессиональные способности педагога : Акмеология воспитания и обучения / М. И. Станкин. – М. : Флинта, 1998. – 386 с.
462. Степанов С. Популярная психологическая энциклопедия / С. Степанов. – М. : ЭКСМО, 2005. – 672 с.
463. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика в вопросах и ответах / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 224 с.
464. Сумина В. Е. Развитие умений фасилитации общения у студентов в процессе овладения иноязычной речью : дисс... канд. пед. наук : 13.00.08 / Виктория Евгеньевна Сумина. – Ростов-на-Дону, 2006. – 199 с.
465. Суртаева Н. Н. Нетрадиционные педагогические технологии : Парацентрическая технология : [учебное научное пособие] / Н. Н. Суртаева. – М.-Омск, 1974. – 22 с.
466. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : В 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т 2. – 554 с.
467. Сучасний тлумачний словник української мови : 65 000 слів / За заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. – Х. : ВД «Школа», 2006. – 1008 с.
468. Теорія і методика виховання : [навч. посіб.] / Омеляненко Віталій Лукич, Кузьмінський Анатолій Іванович. – К. : Знання, 2008. – 415 с. – (Серія Навчально-методичний комплекс з педагогіки).
469. Теорія і методика професійної освіти: [навчальний посібник] / З. Н. Курлянд, Т. Ю. Осипова, Р. С. Гурін та ін. – К. : Знання, 2012. –

390 с.

470. Технології соціально-педагогічної роботи : [навч. посібник] / За заг. ред А. Й. Капської. – К. : УДЦССМ, 2000. – 372 с.
471. Ткач Р. В. Психологічні особливості творчої активності особистості / Р. В. Ткач. – Запоріжжя : В-во ЗДІА, 1999. – 24 с.
472. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Просвещение, 1980. – 1224 с.
473. Топоров В. Н. К реконструкции мифа о мировом яйце / В. Н. Топоров // Абелюк Е.С. Миф или сказка? – М. : МИРОС, 1995. – С. 186–193.
474. Тренінг для молодих учителів. – [Електронний текст]. – Режим доступу : khimchyn-school.edukit.if.ua
475. Третьяков П. И. Практика управления современной школой / П. И. Третьяков. – М. : Новая школа, 1995. – 204 с.
476. Труды Педагогического отдела ХИФО.– Харьков, 1894. – Вып. 2. – 142 с.
477. Тургунбаева Б. А. Реализация синергетического подхода в подготовке кадров высшей квалификации / Б. А. Тургунбаева. – [Электронный текст]. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/13_NMN_2011/Pedagogica/2_83554.doc.htm
478. Туриніна О. Л. Психологічні особливості професійного самовизначення учнів профільних підкласів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Л. Туриніна. – К., 1998. – 19 с.
479. Уваркіна О. В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Уваркіна. – К., 2003. – 20 с.
480. Український радянський енциклопедичний словник : В 3-х т. / Редкол.: А. В. Кудрицький (відп. ред.) та ін. – [2-ге вид.] – К. : Голов. ред. УРЕ,

1987. – Т. 2. – 736 с.
481. Улановская К. А. Подготовка будущего учителя к проектированию индивидуальных образовательных траекторий учащихся : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / К. А. Улановская. – Волгоград, 2013. – 19 с.
482. Улыбина Е. В. Психология обыденного сознания / Е. В. Улыбина. – М. : Смысл, 2001. – 263 с.
483. Университетское образование в Великобритании. – М., 1998. – 331 с.
484. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
485. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : В 6 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 5. – 528 с.
486. Ушинський К. Д. Праця в її психічному і виховному значенні / К. Д. Ушинський // Вибр. пед. тв. : у 2-х т. : пер. з рос. / редкол. : В. М. Столетов (голова) та ін. – К. : Рад. шк., 1983. – Т.1. – С. 120–122.
487. Фармачей С. И. Взаимосвязь мотивационной структуры личности с мотивацией достижения успеха / С. И. Фармачей // Матеріали міжн.наук.-практ. конф. молодих науковців [«Психологія сучасності: наука і практика», (27 грудня 2003 р.). - Одеса, 2004. – С. 72–74.
488. Феदिшина М. А. Познай себя, учитель, как Сократ... – [Электронный текст]. – Режим доступа : [http : //www.all-psy.com/stati/detail/25/1/](http://www.all-psy.com/stati/detail/25/1/)
489. Федорова М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы : дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / Марина Александровна Федорова. – Ставрополь, 2004. – 169 с.
490. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : Избранные труды / Д. И. Фельдштейн. – [2-е изд.]. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2004. – С. 94–124.

491. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2005. – 490 с.
492. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – [6-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
493. Философский словарь / Под ред. М. М. Розенталя, П. Ф. Юдина. – М. : Политиздат, 1963. – 544 с.
494. Философский энциклопедический словарь / [Гл. редакция : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
495. Философский энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. – М. : Гардарики, 2006. – 1072 с.
496. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол. : С. С. Аверинцев и др. – [2-е изд.]. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 814 с.
497. Фирсов М. В. Теория социальной работы : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / М. В. Фирсов, Е. Г. Студенова. – М. : Изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
498. Фирсова С. П. Синергетический подход к изучению и моделированию образовательного пространства / С. П. Фирсова // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8 (часть 3). – С. 568–571.
499. Фісун О. Проблема фасилітуючої позиції педагога у наукових дослідженнях / О. Фісун / Професійна освіта. Наукові записки. – Серія : Педагогіка. – 2011. – № 2. – С. 67–72.
500. Фісун О. В. Формування фасилітуючої позиції вчителя у системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу / О. В. Фісун // Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. – 2010. – Вип. 36. – С. 20–27.
501. Фіцула М. М. Педагогіка : [навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти] / М. М. Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2002. – 548 с. (Альма-матер).

502. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии / Т. А. Флоренская. – М. : Изд-во НИИОПП, 2006. – 244 с.
503. Фомин Е. Н. Диверсификация института наставничества как потенциал успешной адаптации молодого специалиста / Е. Н. Фомин // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 7. – С. 6–8.
504. Функції вчителя. – [Електронний текст]. – Режим доступу : http://www.salyvonky-school.edukit.kiev.ua/uchitelyu_na_zamitku/funkcii_vchitelya/
505. Хакен Г. Синергетика : Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах : [пер. с англ. Г. Хакен]. – М. : Мир, 1985. – 423 с.
506. Харламов И. Ф. Педагогика : [учеб. пособие] / И. Ф. Харламов. – [4-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Гардарики, 1999. – 519 с.
507. Харченко А. С. Творча складова принципів сучасного гуманізму в освіті / А. С. Харченко // Психологія і особистість. – 2015. – № 2 (8). – Ч. 1. – С. 214–229.
508. Хоменко А. Особистісна фасцинація як компонент підготовки викладача-тьютора / А. Хоменко / Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Полтава, 2011. – С.53–58.
509. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Лідія Олексіївна Хомич. – К., 1999. – 408 с.
510. Хорошие и плохие духовные наставники. – [Электронный текст]. – Режим доступа : <http://www.wiccanews.narod.ru/teachers.htm>
511. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников : Методика продуктивного обучения : [пособие для учителя] / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 320 с. – (Педагогическая мастерская).
512. Хуторський А. Індивідуальна освітня траєкторія. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/2287/print/>
513. Цветкова И. В. Образовательный коучинг в развитии профессионального

самосознания и профессиональной компетентности студентов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.teoria-practica.ru/12-2013/pedagogics/tsvetkova.pdf>

514. Цветкова Г. Г. Теоретико-методичні засади професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис... докт. пед. наук : 13.00.04 / Ганна Георгіївна Цветкова. – Слов'янськ – 2014. – 367 с.
515. Цехмістрова Г. С. Управління в освіті та педагогічна діагностика: [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Г. С. Цехмістрова, Н. А. Фоменко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2005. – 280 с.
516. Цибульська В. Організація роботи з молодими педагогами. – [Електронний текст]. – Режим доступу : <http://polpoz.ru/umot/organizaciya-roboti-z-molodimi-pedagogami/>
517. Цикин В. А. Синергетика и образование : новые подходы : [монографія] / В. А. Цикин, А. В. Брижатый. – Сумы : СумДПУ, 2005. – 276 с.
518. Цыбина Е. А. Коучинг в обучении студентов старших курсов английскому языку / Е. А. Цыбина. – Ульяновск : УлГТУ, 2007 – 75 с.
519. Чайка В. М. Саморегуляція педагогічної діяльності як засіб формування професійної культури майбутнього вчителя : матеріали регіонального науково-практичного семінару [«Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в європейський освітній простір»] / за ред. проф. Терещука Г. В. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. - С. 6–9.
520. Чебыкин А. Я. Теорія и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности / А. Я. Чебыкин. – Одесса : АстроПринт, 1999.– 158 с.
521. Чернишова Є. Р. Реалізація ідей людиноцентризму в діяльності навчальних закладів системи післядипломної педагогічної освіти. – [Електронний текст]. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/docs/6/23.pdf>

522. Чернова К. М. Ідеї людиноцентризму у фаховій підготовці конкурентоспроможних менеджерів. – [Електронний текст]. – Режим доступу : [http : //www.confcontact.com/20110531/pe2_chernova.htm](http://www.confcontact.com/20110531/pe2_chernova.htm).
523. Черняева Э. П. Реализация индивидуальных образовательных траекторий студентов вузов в процессе использования электронного учебника : дисс... канд. пед. наук : 13.00.01 / Элеонора Петровна Черняева. – Владикавказ, 2008. – 178 с.
524. Что такое функция? – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http : //narodznaet.ru/articles/chto-takoe-funktsiya.html__](http://narodznaet.ru/articles/chto-takoe-funktsiya.html__)
525. Чуприкова Н. И. Психология умственного развития : принцип дифференциации / Н. И. Чуприкова. – М. : Столетие, 1997. – 480 с.
526. Чупрова Л. В. Научно-исследовательская работа студентов в образовательном процессе вуза / Л. В. Чупрова // Теория и практика образования в современном мире : материалы междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. – С. 380–383.
527. Шадриков В. Д. Индивидуализация содержания образования / В. Д. Шадриков // Школьные технологии. – 2000. – № 2. – С.53–67.
528. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : [учеб. Пособие] / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин; Под ред. Т. И. Шамовой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.
529. Шанин Т. О пользе иного : британская академическая традиция и российское университетское образование / Т. О. Шанин // Вестник Европы. – 2001. – № 3 – Современный раздел «Жизнь». – С.45–90.
530. Шаронин Ю. В. Синергетика в управлении учреждениями образования / Ю. В. Шаронин // Высшее образование. – 1999. – № 4. – С. 14–18.
531. Шевченко К. Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя / К. Шевченко / Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Психологічні науки. – Вип. 2.13 (109). – С. 258–263.
532. Шевченко О. Педагогічна майстерня як форма професійного розвитку

молодого вчителя. – [Електронний текст]. – Режим доступу : <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19101-pedagogichna-majsternya-yak-forma-profesijnogo-rozvitku-molodogo-vchitelya.html>

533. Шевченко П. И. Подготовка студентов к профессионально-педагогическому творчеству / П. И. Шевченко, Б. Д. Красовский, И. С. Дмитрик. – К. : Наукова думка, 1992. – 148 с.
534. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : [підручник для студентів вузів] / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – [3-тє вид., стереотип.]. – К. : Знання-Прес, 2003. – 295 с.
535. Шепель В. М. Управленческая психология / В. М. Шепель. – М. : Прогресс, 1984. – 254 с.
536. Ширшова И. А. Формирование коммуникативной культуры студентов: теоретические и практические аспекты / И. А. Ширшова // Проблемы сучасної педагогічної освіти. – Ялта, 2008. – Вип. 19. – Ч. 1. – С. 71–76.
537. Шишкіна Л. М. Педагогічна майстерня як один із шляхів вдосконалення професійної освіти : [методичний посібник] / Л. М. Шишкіна. – Алчевськ : ВПУ–40, 2013. – 18 с.
538. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность : теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М. : Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та, 2004. – 600 с.
539. Штофф В. А. О роли моделей в познании / В. А. Штофф. – Л., 1963. – 303 с.
540. Шурєнкова С. С. Медиация в образовательной системе. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : mediasya.com/publications/19
541. Шустова И. Ю. Педагогическая поддержка самоопределения старшеклассников средствами самоанализа : [методические рекомендации классным руководителям, воспитателям и школьным психологам] / И. Ю. Шустова. – Ульяновск : УИПК ПРО, 2001. – 44 с.
542. Щуркова Н. Е. Новое воспитание / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.

543. Энциклопедический социологический словарь / Под ред. Г. В. Осипова. – М. : Издательство Российской Академии наук, 1998. – 408 с.
544. Юдина Ю. Г. Педагогическое обеспечение становления индивидуальных образовательных траекторий учащихся 5–7 классов : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Юлия Геннадиевна Юдина. – Красноярск, 2005. – 247 с.
545. Ягоднікова В. В. Теорія та методика виховання лідерів : [навчальний посібник] / В. В. Ягоднікова. – Одеса : Вид-во «ВМВ», 2010. – 231 с.
546. Ягупов В. В. Педагогіка : [навч. посібник] / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
547. Яковлева Н. О. Проектирование как педагогический феномен / Н. О. Яковлева // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 8–14.
548. Яковліва О. П. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі виховної роботи в оздоровчих таборах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. П. Яковліва. – К., 2002. – 20 с.
549. Янкович О. І. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя в процесі вивчення педагогічних дисциплін / О. І. Янкович // Матеріали регіонального науково-практичного семінару [«Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в європейський освітній простір»] / за ред. проф. Терещука Г. В. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. - С.10–13.
550. Ярмаченко М. Педагогічний словник / М. Ярмаченко. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
551. Clutterbuck D. Everyone Needs a Mentor / D. Clutterbuck. – London : Chartered Institute of Personnel and Development, 1991. – 96 p.
552. Furlong J. Mentoring student teachers : the growth of professional knowledge / J. Furlong, T. Maynard // Routledge – London, 1995. – 211 p.
553. Hugger H. The school Mentor handbook / H. Hugger, K. Burn and D. McIntyre // Kogan Page. – London, 2001. – 111 p.
554. Jacobi M. Mentoring and Undergraduate Academic Success : A Literature

- Review / M. Jacobi // Review of Educational Research – Winter, 1991. – Vol. 61. – No. 4. – P. 505–532.
555. Lane M. A. Emergency English : A Handbook for Tutors / M. A. Lane // Augsburg Fortress – London, 1991. – 48 p.
556. Lee A. Some implications of European initiatives for doctoral supervision. Implementing Bologna in your institution. – [E-text]. – Access Mode : [http : //epubs.surrey.ac.uk/ 485/1/fulltext.pdf](http://epubs.surrey.ac.uk/485/1/fulltext.pdf).
557. How are doctoral students supervised? Concepts of research supervision, in Studies in Higher Education, 2008, ol. 33, no. 4 267–281. – [E-text]. – Access Mode : [http : //epubs.surrey.ac.uk/485/1/fulltext.pdf](http://epubs.surrey.ac.uk/485/1/fulltext.pdf).
558. Maslow A. A Theory of Human Motivation / A. Maslow // Psychological Review. – 1943. – № 50. – P. 370–396.
559. Maslow A. Motivation and personality / A. Maslow. – N.Y. : Harper & Row, 1954. – 411 p.
560. McClelland D. C. The achievement motive / D. C. McClelland, J. W. Atkinson, R. A. Clark, E. L. Lowell. – N. Y. : Irvington, 1976. – 410 p.
561. Osipova T. Anthropological, acmeological and personal approaches in teacher mentoring: multiplicative effect / Tatyana Osipova // Modern European Researches. – Austria, 2015. – ISSUE 2. – P. 77–83.
562. Osipova T. Y. Creation of professional image as a pedagogical condition for teachers' training to educational mentoring / T. Y. Osipova // Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: the way to integration. Ariel, 2013. – № 4. – C. 69–72.
563. Psotka J. Intelligent Tutoring Systems : Lessons Learned. / J. Psotka, L. Massey, S. Mutter // Technology, 1988. – 477 p.
564. Reiman A. J. School-based mentoring programs: Untangling the tensions between theory and research / A. J. Reiman, R. Edelfelt School-based mentoring programs // Research Rep. No. 90-7. – Raleigh, N.C : North Carolina State University, 1990. – 29 p.
565. Rogers C. R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship as

- developed in the client-centred framework / C. R. Rogers // Koch S. Psychology : A study of a science. – N.Y. : McGraw-Hill, 1959. – 59 p.
566. Sampson E. The Image Factor / E. Sampson. – L., 1994.
567. The coaching and mentoring network. – [E-text]. – Access Mode : <<http://www.coachingnetwork.org.uk/resourcecentre/articles/ViewArticle.asp?artId=54>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
568. Tillman L.C. Mentoring new teachers: Implications for leadership practice in an urban school / Linda Tillman // Educational Administration Quarterly. – 2005. – № 45(4).– 609 p.
569. Whitmore J. Coaching For Performance / J. Whitmore. – The USA : Nicholas Brealey Publishing, 2007. – 180 p
570. Zeus P. The Complete Guide to Coaching at Work / P. Zeus, S. Skiffington. – Australia : The McGraw-Hill Companies, Inc. 2007. – 260 p.

Д О Д А Т К И

Додаток А**ВИСЛОВЛЕННЯ З НЕОЯЗИЧНОЇ РЕЛІГІЇ ВІККА [510]**

Гарним наставником є той, хто:

- 1) Має почуття гумору... Людині властиво помилятися, і почуття гумору допомагає дивитися на речі з оптимізмом. Гарний наставник ставиться з іронією до помилок, але не буде висміювати.
- 2) Має повагу до всього живого. Він не обов'язково повинен бути вегетаріанцем, щоб піклуватися про життя і благополуччя тварин, але питання екології є значущими для неоязичників, оскільки неоязичество є шляхом, заснованим на природних релігіях. Не можна зловживати ставленням до природи.
- 3) Відкритий до самоосвіти. Такий наставник також відкритий новим ідеям і концепціям, оскільки усвідомлює, що він чи вона можуть інколи навчатися й у новачка так само, як новачок вчиться в них.
- 4) Добрий і співчутливий. Це не означає, що Ви повинні вимагати постійної уваги чи просити його виконати складну роботу, але означає, що Ваші успіхи і зусилля зустрінуть схвалення, заохочення і м'яке уважне ставлення. Гарний наставник оцінює щире старання учнів і розуміє, що для набуття знань потрібний досвід.
- 5) Говорить правду, дотримується свого слова і має тверду волю. Це означає, що він буде твердо протистояти Вам, якщо Ви підете в неправильному напрямку. Він здатний називати речі своїми іменами. Він іде своїм шляхом і не думає про відповідність образу дій, що від нього очікують.
- 6) Здатний вчити на прикладах. Гарний наставник може розповісти випадок, який підбадьорить. Він розкаже про свої вдачі і невдачі і не буде шукати виправдання чи перетворювати їх у мелодраму. Він може запропонувати практичні приклади і зрозуміло показати застосування таких прикладів. Він нічого не вигадує, якщо тільки вигадка не є правильним шляхом для їх розуміння.

- 7) Слухає більше, ніж говорить. Гарний наставник буде щиро цікавитися Вашими почуттями, думками. Зворотний зв'язок необхідний, щоб наставник міг підказати, як можна зрозуміти і краще засвоїти знання. Той, хто говорить весь час, нікого не слухаючи, менше зацікавлений, ніж той, хто акцентує на набутті знань.
- 8) Бажає Вашої зрілості і просуває до неї. Гарний наставник вчить своїх учнів, щоб вони перевершили його. Це найбільша нагорода, яку він чи вона можуть отримати. Тільки гарні батьки бажають зрілості і повноцінного розвитку для дітей, також гарний наставник бажає, щоб його «діти» вирости і покинули дім.

З іншого боку, поганим наставником є такий, який:

- 1) Є позером. Якщо наставники позують, уважають, що вони є виключними держателями деяких спеціальних чи таємних знань, відкритих тільки для обраних, але Ви не знаєте, що виявиться в дійсності.
- 2) Виключний представник будь-якої раси чи культури. Упередження будь-якого роду не місце для духовних общин.
- 3) Має агресивний або нахабний стиль навчання. Очевидно.
- 4) Або дуже сентиментальний, чи навпаки нечутливий. Кожний, хто надто крихкий або надто твердошкірий – відірвані від реальної дійсності. Їх краще залишити в їхньому власному видуманому світі.
- 5) Підлесник. Кожний, хто надто дружно і детально ділиться із Вами інтимними подробицями з особистого життя, майже миттєво може розташувати до себе. це дійсно небезпечний знак, який багато хто може побачити. «Обнажаючи свою душу» вони підштовхують на відвертість: робити те саме. «Миттєва близькість» може зробити уразливими для маніпуляцій та зловживань. Пересувайтеся повільно при зустрічі з кимсь незнайомим.
- 6) Постійно контролює Вас. Жодний із наставників не повинен примушувати покинути своїх сім'ю і друзів. Ізоляція від іншого світу – класична активність секти. Від Вас не повинні очікувати, щоб Ви бігали на побігеньках чи виконували їхні завдання. подекуди Ви і наставник

будете обмінюватись енергіями для практики. Переконайтеся, що це рівноцінний обмін. Якщо відчуваєте, що хтось отримує переваги від використання Вас – можливо, Ви праві.

- 7) Постійно зайнятий. Це класичним доказ того, що єдина його мета – це отримати гроші (якщо він бере грошів за навчання), а Ваше навчання його не цікавить. Якщо він відкладає навчання на кілька місяців – у Вас уже з'явилися проблеми.
- 8) Умалює Ваші досягнення чи принижує. До Вас повинні ставитись із повагою. Поганий той наставник, який позбавляє самоповаги. До Вас не повинні придиратися за те, що зробили щось не так чи не зрозуміли чогось. З іншого боку, бути в постійних улюбленцях також недобре, оскільки наставник може підштовхнути свого фаворита до того, у що він не хотів би вплутуватися.
- 9) Не має учнів або має мало. Це повинно насторожити. Де люди, які вчилися до мене? Гарне запитання. Можливо вони досягли зрілості і пішли... чи може вони вибігли із криком із приміщення. Це слід перевірити. Поговорить із тими учнями, хто вже навчався в цього наставника раніше.
- 10) Має асистентів, помічників і старших учнів, які очікують, що Ви будете підкорятись їм. Деякі групи мають системи старшинства. Проте, Ви не зобов'язані приймати ранжування у групі. Якщо наставник має оточення, яке слідує за ним скрізь і виконує його волю, можна також закінчити своє навчання, ставши прислужником.
- 11) Надмірно ідеалістичні і непрактичні. Якщо в наставника грандіозні плани переробки світу й, особливо, якщо він говорить, що Ви частина його великого задуму, але бачите, що він/вона не можуть звести кінці з кінцями, потурбуватися про своїх дітей чи мати роботу, тоді краще його залишити. Ви можете не тільки опинитися в повітряній башті, а й стати постійним джерелом фінансування або емоційною підкоромкою цієї особи. Вікка – це шлях особистої відповідальності і наставник повинен бути достойним.

Додаток Б

**ВИЗНАЧЕННЯ ЗАРУБІЖНИМИ НАУКОВЦЯМИ СУТНОСТІ
МЕНТОРА І МЕНТОРІНГУ**

Автори	Визначення
Блеквелл (1989)	Менторінг – процес, в якому більш досвідчені люди, що досягли успіхів і престижу інструктують, рекомендують, ведуть і полегшують інтелектуальний і/або професійний розвиток людей, які є їхніми протеже.
Лестер і Джонсон (1981)	Менторінг є функцією освітніх закладів, може визначатись як одне із відношень вивчення між людиною похилого віку і молодшою людиною, який ґрунтується на моделюванні поведінки і розширеного діалогу між ними.
Мур і Амі (1988)	Менторінг відрізняється від професійної націоналізації, за допомогою чого більш досвідчена (зазвичай старша) людина діє як гід, взірць для наслідування, учитель і покровитель менш досвідчених (часто молодших) протеже. Мета відносин – подальший розвиток й відпрацювання навичок протеже, здібностей і розуміння.
Ю. Моїсей (1989)	Ідеально, викладач бере студента чи аспіранта під своє крило, допомагає студенту встановити цілі і розвинути навички, й полегшує успішне входження студента в академічні і професійні кола.
Шмідт і Вольф (1980)	Ментори – колеги і спостерігачі, які активно дають представлення, підтримують, і дають можливості для своїх протеже. Функції наставника – бути взірцем для наслідування, консультантом/радником і

	спонсором.
Оліан та ін. (1988)	Ментор – старший соратник професії чи організації, який розділяє цінності, надає емоційну підтримку, кар’єрну рекомендацію, професійне й організаційне спонсорство.
Філіпс-Джонас (1982)	Ментори – впливові люди, які значно допомагають Вам досягти своїх головних життєвих цілей».
М. Зей (1984)	Ментор – людина, що спостерігає за кар’єрою і розвитком іншої людини, зазвичай молодшої, за допомогою навчання, рекомендації, надання психологічної підтримки, захисту, одночасно просуваючи і спонсуючи.

Додаток В.1**ОЦІНКА МОТИВАЦІЇ СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО
ЗДІЙСНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО НАСТАВНИЦТВА**

модифікована шкала оцінки мотивації ставлення до професійної діяльності,
за А. Кареліним [401]

Інструкція: Всі пункти шкали оцінюються в балах від 1 до 5 та виражають позитивне або негативне ставлення до педагогічної діяльності. Загальна оцінка складається з балів за рядками. Варіанти відповідей на судження можуть бути «так», «скоріше так, ніж ні», «не можу відповісти», «скоріше ні, ніж так», «ні».

1. Чи бажали б Ви створити щось нове у сфері своєї наставницької діяльності?
2. Якщо Ви позбавитесь можливості бути наставником, то чи втратить сенс Ваше життя?
3. Чи лякають Вас несподіванки в наставницькій діяльності, які потребують нових виходів із ситуацій?
4. Чи вважаєте Ви, що навчальні заняття сприяють особистісному розвитку вихованців?
5. Чи відвідували б Ви заради нових професійних знань щодо наставницької діяльності спеціальні заняття, навіть, якщо це пов'язано з незручностями?
6. Чи вбачаєте Ви в учневі активного учасника навчально-виховного процесу?
7. Чи вважаєте Ви, що тільки знання, отримані Вами під час навчання у вищому навчальному закладі, дають можливість здійснювати педагогічне наставництво?
8. Чи вважаєте Ви, що Ваша наставницька діяльність сприятиме розвитку вихованців?
9. Чи вважаєте Ви, що наставницька діяльність має першорядне значення,

сприяючи становленню особистості вихованців?

10. Чи згодні Ви з тим, що у вищому навчальному закладі не можна формувати знання та вміння педагогічного наставництва?
11. На Вашу думку, чи обов'язково завдання формування знань і вмінь педагогічного наставництва повинне супроводжувати Вашу професійну діяльність?
12. Чи викликають у Вас утруднення здійснення наставницької діяльності?
13. Чи враховували Ви, обираючи професію, можливість стати педагогом-наставником?
14. Чи сприяє науково-дослідницька робота вчителя виконанню функцій педагогічного наставництва?
15. Чи зацікавлюють Вас нові ідеї, що спрямовані на виконання наставницької діяльності?

Загальна сумарна оцінка результатів складається за ключем, наведеним у таблиці:

№ запитання		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Відповіді	Так	5	5	1	5	5	5	1	5	5	1	5	1	5	1	5
	Скоріше так, ніж ні	4	4	2	4	4	4	2	4	4	2	4	2	4	2	4
	Не можу відповісти	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Скоріше ні, ніж так	2	2	4	2	2	2	4	2	2	4	2	4	2	4	2
	Ні	1	1	5	1	1	1	5	1	1	5	1	5	1	5	1

Ступінь мотивації ставлення майбутніх учителів до формування педагогічного наставництва

Ступінь мотивації	Низький	Задовільний	Достатній
Сума балів	15 – 29	30 – 49	50-75

Додаток В.2**МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ФАСИЛИТАЦІИ [298].**

Інструкція: з метою більш глибокого пізнання себе Вам пропонується відповісти на низку запитань. Питальник дозволить визначити Ваш рівень педагогічної фасилітації, особливості Вашого стилю поведінки, що виявляється в колективі. Перед Вами 60 коротко сформульованих тверджень. Питальник містить 6 шкал: комунікативність, лідерство, емпатія, рефлексія, інтроверсія-екстраверсія, щирість. Відповідаючи на запитання, позначте в реєстраційному бланку свою згоду знаком «+», а незгоду – знаком «-».

1. Чи змінювалися Ваші духовні цінності після того, як Ви, проаналізувавши свої недоліки, приходили до рішення змінити їх?
2. Чи вмієте Ви слухати і чути співрозмовника?
3. Чи висловлюєте Ви вдячність підлеглому за добре виконану роботу?
4. Чи часто Ви відчуваєте потяг до нових вражень, до того, щоб відволіктися, відчувати сильні відчуття?
5. Щоб бути задоволеним собою, я повинен комусь у чомусь допомогти.
6. Чи часто у Вас виникає відчуття, що Ви в чомусь винні?
7. Чи намагаєтеся Ви аналізувати свою поведінку, якщо у Вас тривалий час не виникало проблемних ситуацій?
8. Я можу бути душею суспільства, розважати його.
9. Чи допомагаєте Ви своїм підлеглим. Якщо вони цього потребують?
10. Чи швидко Ви зазвичай дієте або говорите?
11. Мені приємно допомагати іншим, навіть якщо при цьому виникають значні труднощі.
12. Чи виникають у Вас такі думки, якими б Вам не хотілося ділитися з іншими?
13. Чи аналізуєте Ви причини своїх невдач?
14. Мені подобається жартувати і розповідати веселі історії своїм друзям.

15. Чи знаєте Ви про те, як найкраще використовувати позитивні якості, що притаманні Вашим підлеглим?
16. Чи здатні Ви подекуди давати волю своїм почуттям і безтурботно розважатись у веселій компанії?
17. Мені шкода бездомних собак и котів.
18. Чи завжди Ви виконуєте свої обіцянки, навіть якщо Вам це не вигідно?
19. Чи намагаєтеся Ви з'ясувати для себе причини своєї поведінки?
20. При бажанні я можу розташувати до себе будь-яку людину.
21. Чи контролюєте Ви хід виконання завдань Вашими підлеглими?
22. Чи отримуєте Ви справжнє задоволення від заходів. В яких бере участь велика кількість людей?
23. Людині буде легше, якщо уважно вислуховувати її скарги.
24. Чи всі Ваші знайомі Вам подобаються?
25. Ви аналізуєте свою поведінку, щоб порівняти себе з іншими?
26. Мені легше викладати свої думки письмово, ніж усно.
27. Чи траплялося ситуації, коли Вас називали нерішучою людиною?
28. Чи намагалися Ви обмежити коло своїх знайомств невеликою кількістю найближчих людей?
29. Відносно мене люди часто були не вдячні.
30. Я ніколи не запізнювався на роботу.
31. Чи вважаєте Ви однозначною й беззаперечно правильною для себе думку людини, авторитетної в проблемі, що Вас цікавить?
32. Найбільш щасливим я відчуваюся тоді, коли буваю наодинці.
33. Я ніколи не висловлюю вдячність співробітникам у присутності інших.
34. Коли на Вас кричать, чи відповідаєте Ви тим самим?
35. Через повагу до друга я можу погодитися з його думкою, авіть якщо він не правий.
36. Чи буває так, що ВИ говорите про речі, на яких зовсім не розумієтеся?
37. Чи намагаєтеся Ви знайти причину якихось нерозв'язних життєвих суперечностей, що стосуються Вас?

38. Я роблю перший крок до примирення, якщо когось образив.
39. Чи знаєте Ви інтереси і потреби Ваших підлеглих?
40. У мене рідко змінюється настрій.
41. Я співчуваю людям, у яких немає близьких друзів.
42. Трапляється так, що я відкладаю те, що потрібно зробити негайно.
43. Чи часто буває так, що проаналізувавши свою поведінку, Ви змінюєте свій стиль спілкування з іншими людьми?
44. Чи здатні Ви встановлювати контакти з іншими людьми, зважаючи на їхні індивідуальні особливості?
45. Чи заохочуєте Ви в підлеглих прояв самостійності, незалежності в роботі й ініціативи?
46. Чи почуваетесь Ви неспокійно, перебуваючи у великій компанії?
47. Заради друга я можу пожертвувати своїми інтересами.
48. В компанії я поведжуся так, як удома.
49. На Вашу думку, якщо Ви порівнюєте себе з іншими – це пов'язано з особистісною потребою розібратися в собі?
50. У колективі Вас уважають приятельською, життєрадісною людиною?
51. Чи надаєте Ви свободу дій своїм підлеглим у досягненні тих цілей, які ставите перед ними?
52. Чи легко Вам починати першим розмову в незнайомій компанії?
53. Я можу подавити свої бажання, якщо вони суперечать бажанням моїх товаришів.
54. У дитинстві я ніколи не виявляв інтересу до заборонених тем.
55. Чи вели Ви колись щоденники, в які записували свої думки, переживання?
56. Чи любите Ви ділитися своїми переживаннями з кимось?
57. Чи намагаєтесь Ви шукати в людях найкращі їхні якості й орієнтуватися на них у спільній роботі?
58. Чи подобаються Вам ігри, що вимагаються значної швидкості і спритності?

59. У складній ситуації я більше думаю не стільки про себе, скільки про близьку мені людину.

60. Чи завжди Ви говорите правду?

Оцінка результатів і висновки:

Перед тим, які підрахувати одержані результати, перевірте ступінь відвертості, з якою Ви відповідали. Підсумуйте відповіді на запитання «так» – 6, 12, 36, 42 і «ні» на запитання – 18, 24, 30, 48, 54, 60.

Якщо набрана кількість балів 0–4, то Вашим відповідям можна довіряти. Якщо набрана кількість балів 5–7, то Ваші відповіді сумнівні. Якщо набрана кількість балів 8–10, то Ваші відповіді недостовірні.

За кожену відповідь, що співпадає з ключовою, досліджуваний отримує 1 бал, в іншому випадку — 0 балів. Відповідно до наступного ключа визначається сума балів, одержаних досліджуваним.

Ключ

Назва шкал	Номери запитань
1. Рефлексія	«так» – 1, 7, 13, 19, 37, 43, 49, 55 «ні» – 25, 31
2. Комунікативність	«так» – 2, 8, 14, 20, 38, 44, 50, 56 «ні» – 26, 32
3. Лідерство	«так» – 3, 9, 15, 21, 39, 45, 51, 57 «ні» – 27, 33
4. Інтроверсія–екстраверсія	«так» – 4, 10, 16, 22, 40, 46, 52, 58 «ні» – 28, 34
5. Емпатія	«так» – 5, 11, 17, 23, 41, 47, 53, 59 «ні» – 29, 35
6. Щирість	«так» – 6, 12, 36, 42 «ні» – 18, 24, 30, 48, 54, 60

Додаток В.3**АНКЕТА ДЛЯ ВИЯВЛЕННЯ ЗНАТЬ ЩОДО СПЕЦИФІКИ
ПЕДАГОГІЧНОГО НАСТАВНИЦТВА**

1. Педагог-наставник – це:
 - а) учитель-методист
 - б) учитель-тьютор
 - в) учитель, який підтримує особистісне та професійне становлення учнів.
2. Педагогічне наставництво – це:
 - а) професійна позиція учителя
 - б) професійна якість учителя
 - в) комплекс спеціальних педагогічних знань
3. Діяльність учителя-наставника характеризується:
 - а) прагненням до постійного діалогу та полілогу з усіма суб'єктами навчального процесу
 - б) спрямованістю на самоаналіз власної професійної діяльності
 - в) прагненням оптимізувати навчальний-процес школи
4. Оберіть професійно-значущі якості, які мають бути притаманні учителю-наставнику:
 - а) педагогічні здібності, доброзичливість, дисциплінованість
 - б) емпатійність, доброзичливість, педагогічний такт
 - в) педагогічна культура, професійно-педагогічна компетентність, рефлексивна культура
5. Педагогічне наставництво забезпечується:
 - а) наявністю знань з предмету
 - б) сформованістю професійно-значущих якостей та вмінь, спеціальних знань.
 - в) наявністю педагогічної культури
6. Метою професійної діяльності педагога-наставника є:
 - а) особистісний та професійний розвиток та саморозвиток учнів упродовж усього життя
 - б) набуття учнями знань з предмету

в) удосконалення власного професіоналізму

7. Які форми та методи роботи притаманні вчителю-наставнику:

а) пояснювально-ілюстративні

б) діалогічні

в) розвивальні, конструктивний діалог, рефлексивне слухання

8. Педагогічне наставництво може здійснюватись:

а) в освітньому середовищі школи

б) в освітньому середовищі вишу

в) в освітньому середовищі школи, вишу, ПТНЗ та ФПО

9. Найбільш ефективно педагогічне наставництво здійснюється при:

а) технологічному підході

б) особистісно-орієнтованому підході

в) персоніфікованому підході, принципах толерантності та активної співтворчості.

Відповідь	А	Б	В
1			+
2	+		
3	+		
4			+
5		+	
6	+		
7			+
8			+
9			+

За кожну правильну відповідь студент отримує 1 бал.

1–3 бали – низький рівень сформованості знань щодо специфіки педагогічного наставництва;

4–6 балів – задовільний рівень сформованості знань щодо специфіки педагогічного наставництва;

7–9 балів – достатній рівень сформованості знань щодо специфіки педагогічного наставництва.

Додаток В.4

КАРТКА САМООЦІНКИ РІВНЯ ОБІЗНАНОСТІ ІЗ МЕХАНІЗМАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ

Просимо Вас оцінити свій рівень обізнаності із механізмами педагогічної підтримки. Відзначте ту цифру, яка, на Вашу думку, найбільш точно відповідає оцінці досягнутого рівня обізнаності, урахувавши при цьому таке: «5» – показник розвинений, чітко виражений, виявляється часто; «4» – показник помітно виражений, але виявляється не постійно; «3» – показник виражений, але виявляється обмежено та неефективно; «2» – показник виражений слабо, у виявленнях більш характерною є негативна спрямованість; «1» – показник виражений дуже слабо, у виявленнях є характерною негативна спрямованість.

Прізвище, ім'я та по батькові студента _____

Показники	Оцінки
Знання щодо сутності педагогічної підтримки	5 4 3 2 1
Знання щодо індивідуальних і психологічних особливостей школярів	5 4 3 2 1
Знання щодо забезпечення сприятливих умов, які б виявили й розкрили потенційні можливості особистості	5 4 3 2 1
Знання щодо методів діагностики індивідуального розвитку вихованості дітей	5 4 3 2 1
Знання щодо проектування індивідуальних траєкторій розвитку особистості, розкриття особистісного потенціалу школярів	5 4 3 2 1
Знання щодо форм і методів педагогічної підтримки	5 4 3 2 1
Загальна сума балів	

Дякуємо за допомогу в роботі!

Додаток В.5**ТЕСТ ОЦІНКИ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ [491]**

Інструкція: «Визначте ситуації, які викликають у Вас незадоволення чи досаду і роздратування під час бесіди з будь-якою людиною – чи то Ваш товариш, товариш у справах, безпосередній начальник, керівник чи просто випадковий співрозмовник».

Варіанти ситуацій:

1. Співрозмовник не дає мені шансу висловитися, у мене є що сказати, але немає можливості вставити слово.
2. Співрозмовник постійно перериває мене під час бесіди.
3. Співрозмовник ніколи не дивиться в обличчя під час розмови і я не впевнений, чи слухає він мене.
4. Розмова з таким партнером часто викликає почуття марно витраченого часу.
5. Співрозмовник постійно метушиться, олівець та папір займають його більше, ніж мої слова.
6. Співрозмовник ніколи не посміхається. У мене виникає відчуття невдоволення і тривоги.
7. Співрозмовник відволікає мене запитаннями і коментарями.
8. Що б я не сказав, співрозмовник завжди охолоджує мій запал.
9. Співрозмовник завжди намагається спростувати мої думки.
10. Співрозмовник пересмикує зміст моїх слів і вкладає в них інший зміст.
11. Коли я ставлю запитання, співрозмовник змушує мене захищатися.
12. Іноді співрозмовник перепитує мене, роблячи вигляд, що він не розчув.
13. Співрозмовник, не дослухавши до кінця, перебиває мене лише для того, щоб погодитися.
14. Співрозмовник під час розмови зосереджено займається стороннім: грає сигаретою, протирає скло і так далі, і я твердо впевнений, що він при цьому неуважний.
15. Співрозмовник робить висновки за мене.

- 16.Співрозмовник завжди намагається вставити слово в мою розповідь.
- 17.Співрозмовник завжди дивиться на мене дуже уважно, не відриваючи погляд.
- 18.Співрозмовник дивиться на мене, неначе оцінює. Це мене хвилює.
- 19.Коли я пропоную щось нове, співрозмовник говорить, що він думає також.
- 20.Співрозмовник грає, показуючи, що цікавиться бесідою, занадто часто киває головою, ойкає і піддакує.
- 21.Коли я говорю про серйозне, співрозмовник вставляє смішні історії, жарти, анекдоти.
- 22.Співрозмовник часто дивиться на годинник під час бесіди.
- 23.Коли я входжу до кабінету, він кидає всі справи і всю увагу звертає на мене.
- 24.Співрозмовник поводить ся так, наче я заважаю йому робити щось важливе.
- 25.Співрозмовник вимагає, щоб усі погоджувалися з ним. Будь-які його висловлення завершується питанням: “Ви теж так думаете?” чи “Ви з цим не згодні?”.

Обробка й інтерпретація результатів

Під час обробки результатів тесту оцінки комунікативних умінь, коли підраховувався процент ситуацій, які викликають дратівливість, кількісні показники визначалися за такими рівнями:

- 0% – 40% (добрий співрозмовник) – достатній рівень,
- 40%–70% (є деякі недоліки) – задовільний рівень,
- 70%–100% (поганий співрозмовник) – низький рівень.

Додаток В.6

ПСИХОЛОГІЧНА ОЦІНКА ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ [491]

Інструкція. У формі таблиць подані найбільш значущі організаторські здібності особистості та їх складові. Користуючись трибальною системою, Вам необхідно здійснити оцінку кожної якості чи у формі самооцінки, чи у формі оцінки незалежного експерта. Бажано давати об'єктивні і щирі відповіді, не допускаючи прогалів. Значення чотирибальної оцінки: 3 – риса виявляється доволі часто; 2 – риса виявляється епізодично, у слабкій формі, 1 – якість повністю відсутня.

Бланк для відповідей

№	1. Психологічна вибірковість (здатність найбільш повно і глибоко відобразити психологію інших людей)			
		3	2	1
1.	Здатність швидко побачити психологічні особливості і стани іншої людини			
2.	Здатність переживати те, що переживають, відчувають інші люди (емоційна синхронність)			
3.	Здатність виділяти психологічні особливості людей за творами мистецтва і літератури (у кінофільмах, книгах, картинах)			
4.	Здатність давати влучні характеристики людям			
5.	Підвищений інтерес й увага до інших людей як до товаришів у спільній діяльності			
6.	Чи бачить важливі (суттєві) психологічні особливості інших людей			
7.	Схильність і здатність аналізувати поведінку і вчинки інших людей			
8.	Глибока віра в сили, можливості і здібності колективу			
9.	Чи здатний уявно поставити себе у психологічну ситуацію іншої людини			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (M); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			

2. Практично-психологічний розум (розум «практика-психолога», володіння практичною психологією)			
1.	Здатність розподіляти обов'язки, доручення під час колективної діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей людей		
2.	Здатність швидко орієнтуватися у взаємовідносинах з людьми		
3.	Здатність урахувати психологічні стани людей у конкретних життєвих ситуаціях		
4.	Здатність зацікавити людей справою, знайти моральні і матеріальні стимули зацікавленості		
5.	Урахування взаємостосунків, особистих симпатій і антипатій людей під час групування їх для виконання спільного завдання		
6.	Здатність навчатися організаторських знань, навичок та вмінь: а) швидко б) міцно		
7.	Здатність швидко і легко засвоювати досвід кращих організаторів (ровесників чи старших) і навчатись організаторській діяльності		
8.	Здатність уявно «прикидувати», «зважувати», знаходити відповідність між завданнями практики, що виникають, і кількістю можливих виконавців		
9.	Тенденції ставити на перше місце в розв'язанні практичних завдань наявність людських можливостей (а не матеріальних та інших)		
	Загальний бал (Σ)		
	Середній бал (M); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)		
3. Психологічний такт (здатність знаходити міру підходу до людей під час встановлення взаємовідносин і взаємодії з ними)			
1.	Здатність стримувати себе у взаємовідносинах з людьми у стані збудження, бурхливої радості, гніву		

2.	Здатність знаходити правильний тон, якщо збуджений стан виник у іншої людини			
3.	Уміння знаходити спільну мову з різними людьми в різних обставинах (відсутність «мовленнєвого шаблону»)			
4.	Здатність знаходити індивідуальний підхід до людей залежно від їхніх індивідуально-психологічних особливостей			
5.	Здатність знаходити індивідуальний підхід до людей залежно від часових станів			
6.	Здатність знаходити індивідуальний підхід до людей залежно від обставин, що впливають на взаємовідносини людей один з одним			
7.	Готовність прийти на допомогу іншим, чутливість, уважність, співчуття відносно інших людей			
8.	Природність у спілкуванні з людьми, здатність завжди залишатися самим собою			
9.	Виражене почуття справедливості в підходах до інших людей			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (M); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
4. Соціальна впливовість (здатність «заражати» і «заряджати» енергією інших людей, здатність впливати на них)				
1.	Здатністю мовою впливати на інших, спонукати їх до дії			
2.	Здатність до вольового впливу на інших			
3.	Здатність «заражати» і «заряджати» інших своєю енергією			
4.	Здатність «заражати» інших своїм ставленням до людей, подій			
5.	Здатність впливати на інших переконливістю доводів			
6.	Здатність «заражати» і «заряджати» інших своїми емоціями, почуттями			
7.	Здатність впливати на інших особистісною діяльністю (діями, включенням у роботу)			
8.	Здатність створювати у групі впевненість в успіх справи			
9.	Здатність правильно вибирати момент вирішального			

	впливу			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (М); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
5. Вимогливість до інших людей (слід відзначити, що ця якість не завжди в рівній мірі поєднується з вимогливістю до себе)				
1.	Здатність швидко приймати рішення щодо постановки вимог			
2.	Постійність у постановці вимог			
3.	Самостійність у вимогах			
4.	Гнучкість у вимогах			
5.	Наполегливість у вимогах			
6.	Здатність виражати вимоги в різній формі (від наказу до жарту)			
7.	Здатність знаходити найкращу форму вимоги залежно від індивідуальних особливостей людини			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (М); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
6. Критичність (здатність аналізувати відхилення від прийнятих норм у діяльності і поведінці інших людей. Ця якість не завжди поєднується із самокритичністю)				
1.	Здатність побачити і виділити в людей суттєві, але малопомітні для інших позитивні чи негативні боки			
2.	Самостійність в оцінках недоліків і позитивних особливостей			
3.	Здатність легко аналізувати недоліки і позитивні особливості			
4.	Прямота і сміливість, критичність без прискіпування			
5.	Логічність й аргументованість критичних зауважень			
6.	Глибина і суттєвість критичних зауважень			
7.	Постійність критичності			
8.	Доброзичливість критичності			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (М); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
7. Схильність до організаторської діяльності (на відміну від прагнення командувати, стояти над іншими, бути головним)				
1.	Потреба в організаторській діяльності			
2.	Самостійність в оцінці недоліків і позитивних			

	особливостей			
3.	Здатність легко аналізувати недоліки і позитивні особливості			
4.	Сміливість і готовність приймати на себе роль організатора і відповідальності за інших			
5.	Невтомність в організаторській роботі			
6.	Відчуття задоволення (позитивне самопочуття) у процесі організаторської роботи			
7.	Легкість і свобода у виконанні організаторської діяльності (почувається в організаторській діяльності як риба у воді)			
8.	Занижений настрій у разі відсутності організаторської діяльності			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (M); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
8. Індивідуальні відмінності в організаторських здібностях особистості				
1.	Виявляє організаторські здібності в багатьох видах діяльності			
2.	Виявляє організаторські здібності в якомусь одному порівняно вузькому виді діяльності (наприклад, не в художній самодіяльності, а лише в танцях)			
3.	Здатність добре організовувати і ровесників, і молодших			
4.	Здатний добре організовувати переважно ровесників			
5.	Здатний добре організовувати переважно молодших			
6.	Рівень вираження організаторських здібностей залежно від статі тих, кого організовує: а) однаково добре організовує і хлопчиків, і дівчат; б) переважно хлопчиків; в) переважно дівчат			
7.	Рівень вираження організаторських здібностей залежно від того, чи керує він іншими організаторами чи безпосередньо виконавцями: а) однаково добре керує і організаторами, і виконавцями; б) організаторами краще, ніж виконавцями (ровесниками, одногрупниками тощо);			

	в) Виконавцями краще, ніж іншими організаторами			
8.	<p>Провідні, переважні форми впливу на тих, кого організовує (якщо різні форми сполучаються, то характеризуйте кожен):</p> <p>а) словесно-логічна форма впливу (схильний впливати логікою доводів);</p> <p>б) практично-активна форма впливу (схильний впливати показом, дією);</p> <p>в) емоційна форма впливу *»заражає» інших своїми почуттями, емоціями)</p>			
9.	<p>Виявляє себе в організаторській діяльності:</p> <p>А) наполегливо, енергійно, активно;</p> <p>б) схильний організовувати інших поривами;</p> <p>в) в організаторській діяльності швидкий, уміє переключатися;</p> <p>г) організаторську діяльність не знижують, не затримують сильні життєві впливи, різке осудження, невдачі;</p> <p>д) в організаторській діяльності виявляє себе як чутливий, але ломкий пристрій</p>			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (М); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			

Додаток В.7**ТЕСТ «ЯКИЙ ВАШ ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ?» [389]**

Щоб довідатись про свій творчий потенціал, уважно прочитайте запитання і виберіть одну відповідь з трьох запропонованих.

1. Чи вважаєте Ви, що оточуючий Вас світ може бути покращений?

- а) так;
- б) ні, він і так достатньо хороший;
- в) так, але лише де в чому.

2. Чи думаєте Ви, що можете самі приймати участь в значних змінах оточуючого світу?

- а) так, у більшості випадків;
- б) ні;
- в) так, в окремих випадках.

3. Чи вважаєте Ви, що деякі з Ваших ідей принесли б значний прогрес у тій сфері діяльності, в якій Ви працюєте?

- а) так;
- б) так, за сприятливих обставин;
- в) лише в деякій мірі.

4. Чи вважаєте Ви, що в майбутньому будете відігравати настільки важливу роль, що зможете щось принципово змінити?

- а) так, напевне;
- б) це малоймовірно;
- в) можливо.

5. Коли Ви вирішили щось зробити, то чи переконані, що реалізуєте задумане?

- а) так;
- б) часто думаю, що не зумію;
- в) так, часто.

6. Чи відчуваєте Ви бажання зайнятись справою, яку абсолютно не знаєте?

- а) так, невідоме притягує мене;
- б) невідоме мене не цікавить;
- в) все залежатиме від характеру цієї справи.

7. Вам доводиться займатися невідомою справою. Чи відчуваєте Ви бажання досягнути в ній досконалості.

- а) так;
- б) обмежитесь тим, чого встигли досягти;
- в) так, але тільки, якщо це Вам подобається.

8. Якщо справа, яку Ви не знаєте, Вам подобається, чи хотіли б Ви дізнатися про неї все?

- а) так;
- б) ні, Ви хочете навчитися лише головному;
- в) ні, Ви хочете лише задовольнити свою цікавість.

9. Коли Ви потерпіли невдачу, то:

- а) деякий час опираєтесь, наперекір здоровому глузду;
- б) махнете рукою, оскільки розумієте, що справа нереальна;
- в) продовжуєте робити свою справу, навіть коли очевидно, що перешкоди нездоланні.

10. На Вашу думку, професію слід обирати виходячи з:

- а) своїх можливостей, подальших перспектив для себе;
- б) стабільності, значимості, потреби в професії;
- в) переваг, які вона забезпечує.

11. Подорожуючи, чи могли б Ви легко зорієнтуватись на маршруті, який вже пройшли?

- а) так;
- б) ні, оскільки Вас лякатиме можливість збитися з шляху;
- в) так, але лише там, де місцевість Вам сподобалась.

12. Відразу ж після будь-якої бесіди Ви можете згадати її зміст:

- а) так, без труднощів;
- б) все згадати не можете;

в) запам'ятаєте лише те, що Вас цікавить.

13. Коли Ви чуєте слово на незнайомій вам мові, то зможете повторити його по складах, без помилки, навіть не розуміючи його значення:

- а) так, без труднощів;
- б) так, якщо це слово легко запам'ятати;
- в) повторите, але не зовсім правильно.

14. У вільний час Ви надаєте перевагу:

- а) залишитися наодинці, подумати;
- б) бути в компанії;
- в) Вам без різниці, будете Ви один чи в компанії.

15. Ви займаєтесь якоюсь справою. Вирішуєте припинити це заняття лише тоді, коли:

- а) справа завершена і здається Вам виконаною на відмінно;
- б) Ви більш чи менш задоволені;
- в) Вам ще не все вдалося зробити.

16. Коли Ви наодинці:

- а) любите мріяти про якісь, навіть абстрактні речі;
- б) за будь-яку ціну пробуєте знайти для себе конкретну справу;
- в) інколи любите помріяти, але про речі, які пов'язані з Вашою роботою.

17. Коли яка-небудь ідея захоплює Вас, то Ви будете думати про неї:

- а) незалежно від того, де і з ким Ви перебуваєте;
- б) Ви можете робити це лише на самоті;
- в) лише там, де не буде занадто шумно.

18. Коли Ви відстоюєте яку-небудь ідею:

- а) можете відмовитись від неї, якщо вислухаєте переконливі аргументи опонентів;
- б) залишитесь при своїй думці, які б аргументи не вислухали;
- в) зміните свою думку, якщо опір виявиться занадто сильний.

Підрахуйте бали, які Ви набрали, в такий спосіб: за «а» – 3 бали; за «б» – 1 бал; за «в» – 2 бали.

Запитання 1, 6, 7, 8 визначають межі Вашої допитливості; запитання 2, 3, 4, 5 – віру в себе; запитання 9 і 15 – постійність; запитання 10 – амбіційність; запитання 11 – зорову пам'ять; запитання 12 і 13 – слухову пам'ять; запитання 14 – Ваше прагнення бути незалежним; запитання 16 і 17 – здатність абстрагуватися; запитання 18 – здатність зосереджуватися.

Зазначені здібності складатимуть основні якості творчого потенціалу. Загальна сума набраних балів демонструватиме рівень Вашого творчого потенціалу.

45 і більше балів. В Вас закладено значний творчий потенціал, який надає Вам великий вибір творчих можливостей. Якщо Ви зможете в конкретних справах реалізувати Ваші здібності, то Вам під силу різноманітні форми творчості.

Від 24 до 44 балів. Ви володієте цілком нормальним творчим потенціалом., тими якостями, які дозволяють Вам творити, але у вас є й проблеми, які гальмують процес творчості. У будь-якому разі, Ваш потенціал дозволить Вам творчо проявити себе, якщо Ви, звичайно, цього забажаєте.

23 і менше балів. Ваш творчий потенціал, нажаль, невеликий. Але, може бути, Ви просто недооцінюєте себе, свої здібності? Відсутність віри в свої сили може привести Вас до думки, що Ви взагалі не здатні до творчості. Позбудьтеся цього і таким чином розв'яжете проблему.

Додаток В.8
ДІАГНОСТИЧНА КАРТА
СФОРМОВАНОСТІ АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ

1.	Уміння ставити і вирішувати пізнавальні завдання	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2.	Гнучкість та оперативність мислення	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3.	Спостережливість	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4.	Схильність до аналізу педагогічної діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5.	Креативність та її прояв у педагогічній діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6.	Схильність до синтезу й узагальнення	1 2 3 4 5 6 7 8 9
7.	Пам'ять та її оперативність	1 2 3 4 5 6 7 8 9
8.	Уміння слухати	1 2 3 4 5 6 7 8 9
9.	Уміння виокремлювати та засвоювати конкретний зміст	1 2 3 4 5 6 7 8 9
10.	Уміння доводити та відстоювати власні твердження	1 2 3 4 5 6 7 8 9
11.	Уміння систематизувати, класифікувати	1 2 3 4 5 6 7 8 9
12.	Уміння бачити протиріччя та проблеми	1 2 3 4 5 6 7 8 9
13.	Уміння переносити знання й уміння у нові ситуації	1 2 3 4 5 6 7 8 9
14.	Уміння відмовитися від усталених шаблонів	1 2 3 4 5 6 7 8 9
15.	Незалежність суджень	1 2 3 4 5 6 7 8 9
16.	Самооцінка самостійної особистої діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
17.	Здатність до самоаналізу та рефлексії	1 2 3 4 5 6 7 8 9
18.	Здатність до самоорганізації та мобілізації	1 2 3 4 5 6 7 8 9
19.	Здатність до співпраці та взаємодопомоги у професійному педагогічному саморозвитку	1 2 3 4 5 6 7 8 9
20.	Здатність організувати самоосвітню діяльність інших	1 2 3 4 5 6 7 8 9

Після заповнення діагностичної карти самооцінки і готовності до саморозвитку підраховується загальна і кількість балів: 1 – 60 балів – низький рівень аналітичних умінь; 61 – 120 балів – задовільний рівень аналітичних умінь; 121 – 180 балів – достатній рівень аналітичних умінь.

Додаток В.9
ДІАГНОСТИЧНА КАРТА
СФОРМОВАНOSTІ ПРОЕКТУВАЛЬНИХ УМІНЬ

№	Категорія відповідних умінь	
1.	Уміння організувати самостійну роботу учнів при знаходженні рішення проблеми.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2.	Уміння висувати гіпотези вирішення визначеної проблеми.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3.	Уміння бачити різні шляхи вирішення певної проблеми.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4.	Уміння стимулювати інтерес, активність, мислення учнів.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5.	Уміння сформулювати проблемні завдання.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6.	Уміння застосовувати науково-дослідницький метод у своїй діяльності.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
7.	Уміння проводити експеримент.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
8.	Уміння застосовувати нові інформаційні технології.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
9.	Уміння моделювати активну діяльність учнів.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
10.	Уміння прогнозувати зміни стану особистісних досягнень учнів.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
11.	Уміння вибирати адекватну модель навчання	1 2 3 4 5 6 7 8 9
12.	Уміння вибирати адекватну модель поведінки	1 2 3 4 5 6 7 8 9
13.	Уміння проектувати план навчально-виховної діяльності.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
14.	Уміння організовувати роботу груп.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
15.	Уміння аналізувати свої стереотипи та змінювати їх.	1 2 3 4 5 6 7 8 9

Обробка результатів: низький рівень – 0 – 48 балів; задовільний рівень – 49 – 93 балів; достатній рівень – 94 – 135 балів.

Додаток Д

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ

Хто винен?

У біолога Зінаїди Миколаївни в сьомому класі стався конфлікт. Дівчата, за повідомленням учителя, не захотіли йти на урок.

Після уроків завуч Василь Семенович вирішив дізнатися в дітей, в чому справа.

– Вона зла й груба. Ми її не любимо.

– Не любите? Чому?

Виявляється, на минулому уроці Зінаїда Миколаївна опитувала сором'язливу, з ледь чутним голосом Ніну Гончарук. Та чудово знала матеріал, але дуже тихо розповідала. Вчителька роздратовано вимагала, щоб Ніна говорила голосніше. Дівчинка здригнулася й зовсім замовкла. Діти почали переконувати вчительку.

- Ніна голосніше не може говорити. Вона вісім разів перенесла запалення легень.
- Не може? Тоді їй нічого тут робити. Хай іде в школу для глухонімих.

Пояснюючи новий матеріал, Зінаїда Миколаївна зазначила:

- І я говоритиму так само тихо, як дівчинка, що вісім разів перенесла запалення легень...
- Ви покарали винуватих, Василю Сидоровичу? — запитала Зінаїда Миколаївна завуча, зустрівши його згодом.
- Винуватих? – здивувався той. – Ви хочете сказати: винувату?

Зінаїда Миколаївна почервоніла й попрямувала до вчительської.

Завдання:

1. Проаналізуйте ситуацію й поясніть причини конфлікту.
2. Яка роль мікроклімату уроку в його оптимізації, які шляхи встановлення правильних взаємин вихователя і вихованців у навчальному процесі?

Як мені бути?

Учителька звернулася до редакції газети зі своїми роздумами. Ось що вона пише: «Третій рік я класний керівник. Мої десятикласники — чудові діти. Ідуть до мене і з горем, і з радістю.

Тепер про головне. У цьому році директор заборонив нам влаштовувати класні вечори. Збираємося тільки на загальношкільні. Недавно мої учні попрохали мене допомогти їм влаштувати вечір відпочинку — такий, на якому б можна було і пограти, і поспівати, і потанцювати. Я пообіцяла поговорити з директором. Та він і слухати про вечір не захотів.

– Урочистий ранок – будь-ласка, а вечір – ні, школа не клуб...

Тоді учні вирішили зібратися поза школою. Довідавшись про це, директор категорично заборонив мені йти на це «збіговисько».

– Там можуть бути п'яні, може статися бійка.

Я дуже образилася. Запитала в колег, як бути. Не піти? Чи піти з учнями? Мене підтримала тільки одна вчителька (її син у моєму класі), а інші промовчали. Тоді я вирішила піти.

...Веселилися від душі. Співали, грали, танцювали, читали вірші Чаювали. І тут до нас з'явився директор з двома вчителями. Оглянули "застілля" й мовчки пішли. Очевидно, сподівалися побачити інше...

Мої дівчатка й хлопчики були задоволені, що так чудово пройшов вечір. Я була щаслива. Але через день у книзі наказів з'явилося попередження мені – за порушення шкільної дисципліни.

Тепер іти на вечір, якщо учні влаштовують його, мені не можна – буде догана. А що, коли без мене станеться те, чого так боїться директор? Як мені бути?

Завдання:

1. Що б ви відповіли класному керівникові?
2. Якою має бути позиція директора школи?
3. Як би ви вчинили в подібній ситуації?

Конфлікт

– Ти плутаєш, Наталко, розум і недосвідченість педагога. Вона просто дуже молода, Світлана Іванівна, не знає ще, як підійти до вас, їй самій лячно, от вона й кричить. Почекай, років через п'ять з неї може вийти відмінний учитель.

– Не вийде, Миколо Михайловичу. Вчителем, мені здається, треба народитися. Це, як раніше говорили, — від Бога. Талант потрібен.

І Микола Михайлович Грозний кинувся в бій за правду.

Спокійний, але з такими самими палаючими очима, як у Наталки, він після уроків підійшов до вчительки англійської мови й попросив її затриматися.

Їй було лише 23 роки, і вона, закінчивши інститут, лише перший рік працювала в школі

На вигляд вона здавалася ще зовсім дівчиськом, із збитим темно-рудим волоссям, з округлими, нерухомими очима, в яких не видно було її почуттів і думок. У неї були повні й вологі губи, тому що за звичкою вона щоразу облизувала їх. Була вона малесенька на зріст, з маленькими ніжками і ручками. Трималася завжди гордовито, самовпевнено, і Микола Михайлович не раз намагався зрозуміти: чи характер у неї такий, чи вона все це напускає на себе, щоб приховати свою недосвідченість і страх перед новою справою.

– Світлано Іванівно. Чому ви мені не сказали, що вже місяць у вас конфлікт з Наталкою Ковригіною? – запитав її Микола Михайлович, коли вони сіли в учительській за стіл один проти одного.

– Я хотіла ліквідувати цей конфлікт без втручання класного керівника, – знітившись і червоніючи, як школярка, сказала вона. – Як розповіла вам Ковригіна про те, що трапилось?

– Прошу. Наприкінці уроку ви оголосили, що затримаєте учнів на наступний, сьомий, додатковий урок. Ковригіна підвелася і із звичайною своєю прямою й різкістю сказала, що додаткові уроки загалом заборонені і вчитель має право проводити їх лише за згодою самих учнів. Сказала це вона, мабуть,

грубо, що властиве дітям її віку. До речі, стосовно додаткових уроків, Світлано Іванівно, учениця таки має рацію. Потім Наталія сказала, що не може залишитися на додатковий урок, оскільки ще вранці домовилася з мамою - зустрітися в місті. Ви сказали: «Ой, як важливо – чекає мама. Матусина донечка». Перед класом ви її висміяли за те, що вона в п'ятнадцять років мала мужність у присутності класу й учителя показати свою повагу до матері. І з тих пір майже місяць неодмінно кидаєте репліки в її адресу, що, мовляв, є серед нас «матусині донечки», «а що скаже мама?» – Микола Михайлович підвівся і, заклавши руки за спину, сказав, дивлячись прямо у вічі вчительці:

– Чи знаєте ви, що один з найперших заповітів школи — виховувати в учня любов і повагу до батьків?

– Ні, не було цього, – випроставшись і червоніючи, сказала вчителька. – Ковригіна все набрехала.

– Я знаю Ковригшу з п'ятого класу. Вона може бути нестриманою, може бути грубоватою. Але вона ніколи не брехала. За що й користується повагою класу, вчителів школи. А ви порівняли її з вуличним хуліганом. Ви кричали на неї, примусили стояти весь урок Зрозумійте, це ж екзекуція.

– Бачили б ви, як нахабно вона дивилася на мене.

– А як же, чим же їй захищатися від несправедливості? Тільки поглядом. Сказати їй нічого не можна: правий буде все одно вчитель. А кричати? Кричати – це значить розписуватись у власному безсиллі Коли вчитель кричить, він сам принижує свій авторитет. Так не виховують, а калічать.

– Ви підриваєте авторитет учителя, – крикнула Світлана Іванівна, готова розридатися.

– Якщо діяти таким чином, то авторитету у вас ніколи не буде. Я припускаю, що це від вашої недосвідченості. Досвідчений педагог такий конфлікт вичерпав би за дві години. А у вас він тягнеться другий місяць. Ви змучили ученицю, знервувалися самі. На уроці ви не помічаєте Ковригіну, не опитуєте її.

– Неправда, я перевірила диктант і навіть поставила їй п'ятірку.

– Ще б пак. Вона відмінно знає англійську. Вона четвертий рік, виявляється, бере уроки в доцента кафедри англійської мови. Він виявив у неї чудове обдарування. Відмінно знає вона й німецьку. Так що залишатися на додатковий урок їй справді не треба було. Послухайте, Світлано Іванівно, мене, вчителя з чималим досвідом. Я вам тільки добра бажаю. Коли у вас виникне конфлікт з учнем, ніколи не намагайтеся залагодити його в присутності класу. Поговоріть наодинці, і ви завжди знайдете правильний підхід. Ніколи не кричіть на учнів, будьте гранично справедливі до них, іноді навіть жертвуючи своїм самолюбством. У цьому віці всі шукають правду. З однієї крайності впадають в іншу. І будь-яка неправда, будь-яка несправедливість, взявши верх, примушує їх думати: «Раз так, значить, треба підлещуватися, треба пристосовуватися, треба ненавидіти вчителя, але мовчати; треба брехати». Несправедливістю вчитель одразу може перекреслити все краще в юній душі, а потім її вже не очистиш. Пам'ятайте про це щохвилини. Коли ж не можете, краще йдіть із школи.

Він помовчав і сказав, знову стримуючи себе, щоб здаватися спокійним:

– Раджу вам одразу ж покликати сюди Ковригіну й сьогодні ж вичерпати цей конфлікт. Запевняю вас, що Наталка — дуже хороша людина.

Завдання:

1. Що призвело до конфлікту вчителя з ученицею?
2. Як ви оцінюєте дії вчителя Миколи Михайловича Грозного? Чи не підривають вони авторитет учительки?
3. Чи погоджуєтеся ви з рекомендаціями Миколи Михайловича про вихід із конфлікту? Запропонуйте свій варіант.

Наслідки гарячкості

Юрій Сергійович – молодий учитель-початківець. Він дуже ретельно готується до кожного уроку, настроюється, як артист перед виходом на сцену, і дуже любить свої уроки.

Цього злочасного дня в нього був урок у восьмому класі. За задумом учителя, урок мав бути дуже цікавим: тема – «Історія відкриття періодичного закону Д. І. Менделєєва».

Тільки-но Юрій Сергійович, сповнений натхнення, почав пояснення, як у двері постукали: «Завуч збирає дані про відсутніх. Кого немає в класі?» З'ясували, кого немає.

Учитель почав спочатку, та його розповідь перервав черговий стук у двері: «Скільки в класі тих, хто харчується гарячими сніданками?».

Після чергового початку – черговий стук у двері, що викликав сміх у дітей. Цього разу з оголошенням прийшла медсестра...

Юрій Сергійович замкнув двері ключем і встиг дещо розповісти дітям, але у двері вже стукали: старша піонервожата повідомляла про збирання макулатури. Це вже викликало регіт.

Після того як вона пішла, Юрій Сергійович хвилинку дивився на двері, а потім знов-таки почав пояснення, правду вже без того натхнення, з яким прийшов на урок. І от вже без стуку увійшла директор. Усі підвелися. Вона нічого не говорила, тільки пильно оглянула кожного (це називалося «рейд-огляд зовнішнього вигляду»). За десять хвилин до закінчення уроку увійшла завуч прочитати зміни в розкладі. Після того як вона пішла, Юрій Сергійович поспіхом закінчував пояснення.

Знаючи, що кожен стук у двері викликає сміх у класі, хтось постукав об стіл. Учитель замовк і подивився на двері, чекаючи, що хтось увійде. Через хвилину стук повторився. Зрозумівши, що учні підсміюються з нього, він почав шукати порушника.

При черговому стукові Юрій Сергійович наказав Павлові встати й вилив на нього увесь свій гнів. Учитель кричав, принижуючи гідність учня, і врешті закінчив: «Я не дозволю тобі відвідувати мої уроки».

Павло нічого не сказав у відповідь, взяв сумку й вийшов з класу.

Через два тижні, побачивши Юрія Сергійовича в коридорі, Павло зупинив його.

- Юрію Сергійовичу, вибачте мені, будь ласка, але я не знаю за що.
- Тобто як не знаєш? — спаленів учитель.
- Не я стукав тоді об стіл.
- Як не ти? А хто ж?
- Цього я не можу сказати, з'ясовуйте самі.
- Так чому ж ти два тижні страждаєш за чужі гріхи?
- А я хочу подивитися, скільки совісті в того, хто стукав.

Відчувши свою неправоту, вчитель вибачився перед Павлом. Наступного дня, увійшовши в клас, учитель повторив вибачення в присутності дітей. Він обернувся до дошки і почав писати завдання, але в цей час у класі почувся якийсь рух. Обернувшись до класу, Юрій Сергійович побачив, що в центрі під недобрими поглядами дітей стоїть справжній винуватець.

- Вибачте мені, це я стукав.
- Ти ще перед однією людиною завинив.
- Вибач мені, Павле, – пробурмотів хлопець.

Через рік Юрій Сергійович одержав дуже бешкетливий , неспокійний клас, який з першого ж уроку вирішив перевірити хіміка на «герметичність». Коли Юрій Сергійович зайшов у кабінет, з одного кутка почулось: «ку-ку». Потім, як тільки він починав говорити, звідкись знову лунало: «ку-ку». Тоді Юрій Сергійович теж обізвався: «ку-ку» – і всі засміялися. Урок пройшов спокійно.

Завдання:

1. Ваша думка про ставлення до навчального процесу в цій школі.
2. Які особистісні якості потрібні вчителю?
 1. Ваш варіант виходу з ситуацій, коли переривають урок стуком У двері.
 3. Що б ви зробили у відповідь на «ку-ку»?
 2. Складіть план тексту у формі запитань. Перекажіть текст від першої особи.

Відчувати кожного

Завуч школи, відвідавши уроки молоді вчительки Людмили Іванівни, порадила їй більше уваги приділити індивідуальній роботі з дітьми на уроці і з цією метою вивчити досвід вчительки математики Юлії Данилівни.

Людмила Іванівна відвідала кілька уроків Юлії Данилівни і не могла зрозуміти, чому завуч рекомендувала їй цю вчительку як майстра індивідуальної роботи з дітьми. Про це вона й сказала вчительці:

– Пробачте, Юліє Данилівно, мою відвертість, але мені здається, що ви зовсім не помічаєте учнів. Так, у 5-А я сиділа за останньою партою з учнем, а він не виконав домашнього завдання. Ви проглядали всі зошити і не могли не помітити, проте йому нічого не сказали; у 5-Г один учень кілька разів дуже несміливо піднімав руку, а потім опускав, а ви його жодного разу не викликали; у 8-А класі, коли ви ввійшли на початку уроку, один учень відвернувся до вікна і не привітався з вами, а у 8-Б два учні на початку уроку щось вовтузили на підлозі біля парти, і ви теж їх не помітили і не зробили їм зауваження.

Юлія Данилівна замислилась лише на хвилинку:

–Справді, Ви правильно підмітили, що в 5-А класі Юра Демченко не виконав домашнього завдання. Мене це і здивувало, і схвилювало. Це вперше він не виконав, і цьому була якась причина. Я не знала причини, а при всіх не хотіла його розпитувати, якщо він сам не сказав. Потім я дізналася, що вчора в нього дуже тяжко захворіла бабуся, кілька разів викликали лікаря, і йому було не до завдань.

А у 5-Г руку несміливо підіймав Діма Костенко, він багато хворів, пропустив заняття і ми з ним домовились, що коли він чогось не розуміє, то підіймає руку, я ще раз пояснюю.

Щодо учня у 8-А, що не хотів привітатися зі мною, то це Вітя Феленко, він на перерві організував ігри з дітьми 3-го класу і не встиг поспідати, вже перед дзвінком забіг до шкільного буфету і купив булку, не встиг прожувати і відвернувся, щоб доїсти, а зі мною він вітався на перерві. У 8-Б хлопці

просто не закінчили грати на перерві партію у шахи. Обидва — затяті шахісти. Не хотіли зрушити фігури і обережно поставили шахову дошку біля вікна, щоб закінчити партію на наступній перерві.

Людмила Іванівна була дещо спантеличена, але не здавалась:

– А записка? Ви ж не могли її не помітити, коли в 9-А хлопець кинув її дівчині, що сиділа на першій парті, а вона не долетіла і впала на підлогу саме на проході.

Юлія Данилівна посміхнулася:

–Щаслива це пора, записки. Звісно, я бачила цю записку і дуже хотіла, щоб дівчина, якій вона була адресована, її взяла. Але вона не взяла. Ї підняв Володя, він же її і писав. Це була б гарна пара. Він давно закоханий у Таню, але вона, теж дуже гарна, розумна дівчина, не відповідає йому взаємністю...

- Ви Що, Юліє Данилівно, схвалюєте ?
- Ні, не завжди. Треба знати, хто адресат, і хто пише, і чому пише...
- Ви що, читаєте ці записки?
- Ніколи. Адже вони не мені адресовані Інколи я їх повертаю тому, хто пише. Але це дуже делікатна тема...

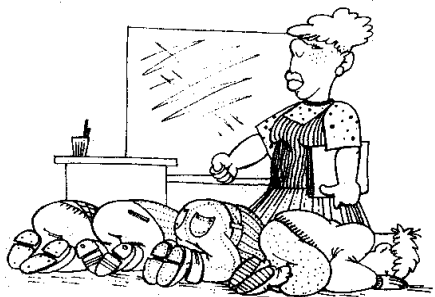
Завдання:

1. Чому Людмила Іванівна поведінці учнів дала зовсім іншу оцінку? Яких знань їй бракувало?
2. Чи відрізняються поняття «індивідуальний підхід» і «педагогічний такт»?
3. У чому ви вбачаєте педагогічну мудрість завуча?

Додаток Е.1

УЧИТЕЛЬ НА П'ЄДЕСТАЛІ [433]

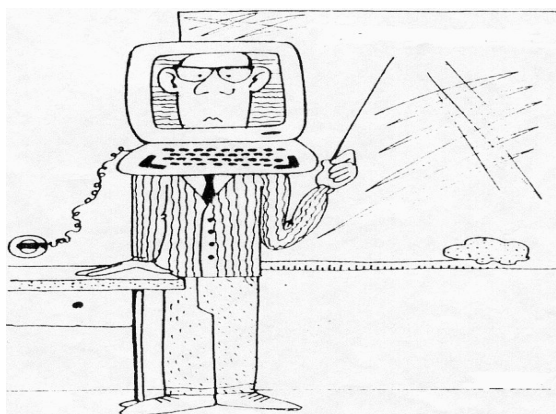
Позиція «на п'єдесталі» неоднорідна. Є різні стилі вчительської поведінки, так би мовити, різні «п'єдестали», на які піднімається людина, щоб схвати від учнів свою особистість:

**Учитель-начальник.** Його

«п'єдестал» – влада. Від учнів він вимагає передусім слухняності. Він схожий на тирана, який постійно

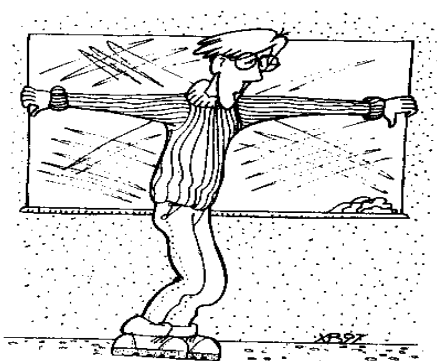
підкреслює свою силу, все на світі знає й вважає себе зразком доброчесності. Він усіх звинувачує і тримає в страху. Це – «досвідчений» учитель, який добре знає приховані вади і таємні страхи своїх учнів (та й своїх колег також). Він уміло використовує ці знання для підтримки авторитету. Він почуває себе оповитим владою і тому є особливо «принциповим». Він вважає, що вчитель повинен дати відповідь на будь-яке запитання і з будь-якого приводу мати свою єдино «правильну» точку зору. Зміна прийнятих у суспільстві стереотипів, будь-які «невизначені» ситуації є болісними для вчителів-начальників. Результатами такого стилю вчительської поведінки є конфлікти. Образи, «бунт» учнів, відсутність щирості у взаєминах учителя з учнями.

Є думка, ...

**Учитель-комп'ютер.**

Його «п'єдестал» – компетентність. Він вимагає від учнів знань, інформації, фактів. Це – віщатель з кам'яним обличчям, який виголошує прописні істини, схожий на робота. Він вважає, що не лише у навчанні, а й у вихованні

головним є компетентність, якщо нею хтось і володіє, то це саме він. Його мова є багатомовною на безособові речення («Всі знають, що...», «Добре відомо, що...», «Кажуть,...», «Є думка,...»), а займенників першої особи практично не містить в собі. Це «закритий», «холодний» учитель. Наслідком такого стилю вчительської поведінки є зниження впевненості у собі учнів, відсутність у них позитивних емоцій на уроках (особливо страждає самоповага тих учнів, які зустрічають труднощі в оволодінні предметом) і, врешті-решт, зниження мотивації до занять даним предметом, навіть огиду до нього, незважаючи на те, що такий учитель все робить «ради свого предмета».



Учитель-мученик.

Його «п'єдестал» – безконфліктність. Від учнів він очікує слухняності. Він хоче служити іншим, він іде на великі жертви заради дрібниць і завжди виступає в позиції миротворця. Більш за все він боїться конфліктів. Він зазнає постійного відчуття провини і бере на плечі чужу роботу. По суті, він весь час уникає душевної напруги, що є супутником конфліктів. Його позиція є згубною для дітей: одних учнів вона провокує на маніпуляцію вчителем, в інших формує страх виникнення проблем (проблеми дитини настільки розладнують учителя, що коли в неї щось відбувається, вона відчуває себе не вправі сказати про це і відчуває провину).



Учитель-приятель.

Його «п'єдестал» – популярність. Від учнів він вимагає доброго до себе ставлення. Це поблажливий товариш, завжди і все готовий простити (незалежно від можливих

наслідків). Такий учитель поводить себе безтурботно і, по суті, байдуже відносно до учнів та їхніх проблем. Наслідок подібного стилю вчительської поведінки – відсутність у дитини почуття відповідальності.

Усе це – різновиди позиції «на п'єдесталі». Можливо, що в поведінці конкретного вчителя вони змішані, і в одних ситуаціях він поводить себе як начальник, а в інших – як комп'ютер чи мученик. Згадайте конкретні приклади проявів описаних позицій. Хто була ця людина «на п'єдесталі»? Що, на Вашу думку, вона відчувала? Що Ви самі відчуваєте, забираючись іноді «на п'єдестал»?

Додаток Е.2

П'ЕДЕСТАЛ «УЧИТЕЛЬ-НАСТАВНИК»

(за визначенням студентів)



«П'єдесталом учителя-наставника є співробітництво. Це вчитель, який добре розуміє своїх учнів, знає про їхні досягнення і проблеми, завжди готовий прийти на допомогу. Це цілісна особистість, яка поводить себе послідовно, гармонійно, до інших ставиться відкрито, чесно, не принижує людської гідності, знаходить вихід із скрутного становища, може об'єднати інших для спільної діяльності. Така людина прямо висловлює свої думки, відкрито виражає почуття, спілкуватися з нею легко. Учитель виступає як взірець для наслідування, що підлягає безумовному копіюванню і насамперед не стільки в навчальному процесі, скільки у ставленні до життя взагалі» (Дарина Ш.).

«Його п'єдестал – взаєморозуміння, дружелюбність, відкритість, комунікабельність. Такий учитель уміє відчувати настрій учня, побачити в його очах якусь тривогу, підтримати, застерегти від необдуманих кроків. Учитель-наставник учить своїх вихованців бути вдячними, пізнавати самих себе, мислити, аналізувати життєві ситуації, бути чутливими до чужого горя, милосердним до тих, хто потребує допомоги. Такий учитель не ставить себе вище за дітей, він знаходиться з ними ніби на одному рівні, на одній сходинці. Діти люблять таких учителів, їм цікаво проводити з ними час» (Наталя Р.).

«Учителю, який посідає п'єдестал наставника, притаманні приємна зовнішність, енергійність, емоційність, терплячість, почуття відповідальності, відданість своїй справі, почуття гумору, оптимізм. Такий учитель здатний закохати в себе дітей, викликати інтерес до свого

навчального предмета. Бажання пізнавати щось нове. Він завжди перебуває поряд із дітьми й надає їм допомогу» (Карина К.).

«Учителі-наставники привітливі і відкриті, завжди прийдуть на допомогу. Їм завжди можна поставити будь-яке запитання й отримати зрозумілу відповідь чи пояснення. У них дружні стосунки з учнями, які їх поважають і люблять. Вони бачать потенціал кожного учня і допомагають йому розвивати свої здібності» (Світлана Ш.).

«Учитель, який є наставником для дітей, допомагає їм вступити в доросле життя, навчає повазі, любові до довколишніх людей, до вічних цінностей, вкладає моральні поняття в душі своїх учнів. Його талант полягає в умінні передати знання іншому і в умінні роботи складні речі легкими. Його слова не розходяться зі справами. На уроках такого вчителя відчуваєшся комфортно й упевнено у своїх силах» (Тетяна Р.).

Додаток Ж
ЕМОЦІЙНІ СТАНИ ДИТИНИ



Додаток 3

СТРУКТУРА СПЕЦКУРСУ

«ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ-НАСТАВНИКА»

Спецкурс розрахований на 45 годин (1,5 кредити), з яких 8 годин відводилося на лекційні заняття, 10 годин – на практичні заняття, 22 години – на самостійну роботу студентів, 5 годин – на виконання індивідуального творчого завдання.

Метою спецкурсу є озброєння студентів знаннями щодо педагогічного наставництва, визначення основних функцій класного керівника як педагога-наставника. Основними завданнями спецкурсу виступили: отримання майбутніми вчителями системи знань щодо варіативності наставницької діяльності; обґрунтування необхідності вироблення професійної позиції і педагогічного іміджу класного керівника як педагога-наставника; ознайомлення студентів із різними способами педагогічної підтримки особистісного розвитку учнів у межах педагогічного наставництва і т. ін.

Зміст і структура спецкурсу.

Тема 1. Феноменологія наставництва в наукових джерелах: розгляд історичної генези поняття «наставник», сучасної інтерпретації функцій педагога як наставника, видів педагогічного наставництва у вітчизняній та зарубіжній науковій педагогічній думці.

Тема 2. Концепція професійного іміджу наставника: науковий аналіз концепту «імідж»: генеза поняття та напрями реалізації в освітньому процесі, педагогічний вимір проблематики професійної іміджелогії, навички професійного іміджування в роботі наставника.

Тема 3. Індивідуальна траєкторія розвитку особистості учня – шлях до індивідуалізації освіти: індивідуалізація – фундаментальний критерій оптимізації суб'єкт-суб'єктних відносин між учителем і учнями; індивідуальна освітня траєкторія та індивідуальна виховна траєкторія учня, індивідуальна траєкторія розвитку особистості учня: термінологічний аналіз,

тенденції реалізації.

Тема 4. Функціонал педагогічної підтримки у професійній діяльності педагога як наставника: розгляд понять «педагогічний супровід» і «педагогічна підтримка» в сучасних педагогічних дослідженнях; педагогічна фасилітація та педагогічна медіація в діяльності педагога-наставника; педагогічне наставництво як напрям педагогічної підтримки становлення особистості учня.

1. Структура спецкурсу

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин					
	усього	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с.р.
Тема 1. Феноменологія наставництва в наукових джерелах		2	2		5	5
Тема 2. Концепція професійного іміджу наставника		2	2			5
Тема 3. Індивідуальна траєкторія розвитку особистості учня – шлях до індивідуалізації освіти		2	2			6
Тема 4. Функціонал педагогічної підтримки у професійній діяльності педагога як наставника		2	4			6
Разом за змістовим модулем	45	8	10		5	22

5. Темі практичних і семінарських занять

№ з/п	Назва теми	К-ть годин
1	Семінар «Педагогічне наставництво – шлях до самовиховання особистості вихованця»	2
2	Семінар «Вплив іміджу особистості педагога-наставника на ефективність навчально-виховного процесу»	2
3	Семінар «Педагогічна підтримка в роботі класного керівника як педагога-наставника»	2

4	Розробка алгоритму розробки індивідуальної траєкторії розвитку особистості	2
5	Рольова гра «Мій імідж – це моя візитна картка». вправи «Моя професійна роль», вправи «Автопортрет», «Я в тобі впевнений...», «Надання підтримки», «Ти молодець тому, що...», «Відвертість», «Діалог»	2
	РАЗОМ:	10

6. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	К-ть годин
1	Проаналізувати психолого-педагогічну літературу з різновидів педагогічного наставництва	5
2	Інтерпретувати афоризми видатних педагогів минулого щодо педагогічного наставництва	5
3	Інтерпретувати притчі «Про Нарциса», «Як обрати найкращу школу?», «Шлях до сердець своїх учнів» з педагогічного погляду	5
4	Написати твір-роздум «Ідеальний класний керівник як педагог-наставник»	6
5	Дібрати з психолого-педагогічної літератури ситуації надання педагогічної підтримки й інтерпретувати поведінку їх учасників з позиції педагогічного наставництва	6
	РАЗОМ:	22

7. Індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ)

№ з/п	Назва теми	К-ть годин
1	Скласти тлумачний словник термінів з педагогічного наставництва	2
2	Розробити власну індивідуальну траєкторію розвитку, використовуючи побудований алгоритм	3
	Всього	5

8. Методи навчання

Лекції, лекції-діалоги, лекції-диспути, семінари, рольові ігри, самостійна робота тощо.

Список рекомендованої літератури:

1. Алгоритм діяльності класного керівника // Українська педагогіка. – [Електронний текст]. – Режим доступу : <http://ukped.com/statti/teorija-vihovannja/2952-alhorytm-diialnosti-klasnoho-kerivnyka.html>
2. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий : дис... докт. пед. наук : 13.00.01 / Екатерина Александровна Александрова. – Тюмень, 2006. – 320 с.
3. Бевз Е. В. Наставничество как условие профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования / Е. В. Бевз // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 9. – С. 8–10.
4. Бойко В. В. Куратор, фасилитатор или надзиратель? – [Электронный текст]. – Режим доступа : http://belodent.org/publication/list.php?SECTION_ID=280&ELEMENT_ID=1722
5. Виховна робота зі студентами вищого навчального закладу : [навчальний посібник] / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, Т. Ю. Осипова та ін. / За заг. ред. Т. Ю. Осипової. – Одеса : «Фенікс», 2006. – 288 с.
6. Газман О. С. Неклассическое воспитание. От авторской педагогики к педагогике свободы / Олег Семенович Газман. – М. : Издательский дом «Новый учебник», 2003. – 320 с.
7. Гармстон Р. Фасилітатор – кілька секретів майстерності / Р. Гармстон // Вісник Всеукраїнського фонду «Крок за кроком». – 2003. – № 1. – С. 8–10.
8. Дербеньова А. Г. Педагогічна діагностика у класному керівництві / А. Г. Дербеньова. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 176 с. – (Школа класного керівника).
9. Липатникова И. Г. Создание индивидуальной образовательной траектории как один из способов обучения студентов приёмам принятия решений /

- И. Г. Липатникова // *Фундаментальные исследования*. – 2009. – № 5. – [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.rae.ru/fs/pdf/2009/5-S/67.pdf>.
10. Маценко Л. М. Діяльність наставника в системі виховної роботи вищого навчального закладу : [монографія] / Л. М. Маценко. – К. : НАКККіМ, 2010. – 420 с.
11. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти / Рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 17.08.2000. // Інформ. збірник МО України. – К., 2000. – № 22, листопад. – С. 3–4.
12. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року // Указ Президента України. – № 344/2013. – 25 червня 2013 року.
13. Робота класного керівника. – [Електронний текст]. – Режим доступу : <http://pedrada.km.ua/document/roboata-klasnogo-kerivnika.html>
14. Свидерская И. П. Создание имиджа учителя / И. П. Свидерская. – [Электронный текст]. – Режим доступа : <http://pedsovet.su/publ/26-1-0-1769>
15. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : В 6 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 5. – 528 с.
16. Хуторський А. Індивідуальна освітня траєкторія. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/2287/print/>

Додаток К

АФОРИЗМИ ВІДОМИХ ПЕДАГОГІВ ЩОДО НАСТАВНИКА

1. «Коли благородний муж учить і виховує, він веде, але не тягне за собою, спонукає, але не примушує, вказує шлях, але дозволяє учню йти самому. Оскільки він веде, а не тягне, він перебуває у згоді з учнем. Через те, що він спонукає, а не примушує, навчання дається учню легко. Через те, що він лише відкриває шлях, він надає учню можливість міркувати. Злагода між учителем і учнем, легкість навчання та можливість для ученика думати самому і складають те, що зветься вмільм наставництвом» (Конфуцій).
2. «Велике нещастя, коли прийоми вчителя відбивають у дитини будь-яке бажання отримувати знання перш, ніж вона зможе усвідомити розумні підстави, за якими вона повинна любити їх. Перший крок на шляху освіти – це прихильність до свого наставника» (Е. Роттердамський).
3. «Поганий учитель підносить істину, гарний учить її знаходити» (А. Дістервег).
4. «Жодний наставник не повинен забувати, що його найголовніший обов'язок полягає у привчанні вихованців до розумової праці і що цей обов'язок більш важливий, ніж передання» (К. Ушинський).
5. «Якщо вчитель має тільки любов до справи, він буде хороший учитель. Якщо вчитель має тільки любов до учня, як батько, мати – він буде краще за того вчителя, який прочитав усі книги, але не має любові ні до справи, ні до учнів. Якщо вчитель поєднує в собі любов до справи і до учнів, він – досконалий учитель» (Л. Толстой).
6. «Вихователь, який не сковує, а вивільняє, не пригнічує, а возносить, не бгає, а розвиває, не диктує, а вчить, не вимагає, а запитує, – переживе разом із дитиною багато надихаючих хвилин, не раз слідуючи зволоженим поглядом за боротьбою янгола із сатаною, де світлий янгол перемагає» (Я. Корчак).

7. «Найголовнішою рисою педагогічної культури повинно бути відчуття духовного світу кожної дитини, здатність приділити кожній стільки уваги і духовних сил, скільки необхідно для того, щоб дитина відчувала, що про неї не забувають, її горе, її образи і страждання поділяють» (В. Сухомлинський).

Додаток Л

ПРИТЧІ

«Про Нарциса» [393]

Мавки на березі струмочка оплакували смерть Нарциса, якого покарав Зевс за те, що він милувався лише собою і не помічав нікого навкруги. І помітили мавки, що струмок також у зажурі. «Що трапилося з тобою? – спитали мавки у струмочка. – Хто тебе образив, чи, можливо, ви в тузі?» Струмок відповів: «Я сумую за Нарцисом...Як жаль, що він більше не прийде до мене». «О-о-о! Ти такий щасливий! Ми бачили цього чарівного юнака лише мимохідь, коли він прямував до тебе. Ми милувалися його волоссям, граціозною походою, але лише секунди. Ми любили його, бо він схожий на нас...Але розглядати його світлий образ годинами – це таке щастя, яке не випало на нашу долю. Ти найщасливіший у світі! Нарцис годинами милувався своєю вродою у твоїх водах. Ти міг досхочу насолодитися від споглядання його надзвичайної краси,» – шепотіли в захопленні лісові мавки. «Хіба він був красивий?» – спитав здивовано струмок. «Він – надзвичайний красень. Красивішого за нього ніколи не було, немає й не буде... Невже ти цього не помітив?» – розгублено вимовили лісові мавки. «Ні, – відповів струмок, – я не помітив його краси, бо кожного разу, коли він дивився у мої води, я був зачарований своїм відображенням, побаченим в його очах... Кожного разу я бачив свою красу... себе!»

Тож побажаємо собі й кожному, щоб в очах своїх дітей ми бачили свою красу, а вони в наших очах – любов.

«Як обрати найкращу школу» [474]

Батьки хотіли вибрати для сина кращого вчителя.

Вранці дід повів онука до школи. Коли дід і онук увійшли на подвір'я, їх оточили діти.

– Який смішний старий, – засміявся один хлопчик.

– Гей, маленький товстун! – скорчив пику інший.

Діти кричали та скакали навколо діда й онука. Тут учитель подзвонив у дзвіночок, оголошуючи початок уроку, і діти втекли. Дідусь рішуче взяв онука за руку і вийшов на вулицю.

– Ура, я не піду до школи, – зрадів хлопчик.

– Підеш, але не до цієї, – сердито відповів дід. – Я сам знайду тобі школу.

Дід відвів онука до свого будинку, доручив онука турботам бабусі, а сам пішов шукати кращого вчителя. Побачивши якусь школу, дід заходив у двір і чекав, коли вчитель відпустить дітей на перерву. У деяких школах діти не звертали на старого уваги, в інших – дражнили його. Дід мовчки повертався та йшов. Нарешті він увійшов у крихітний дворик маленької школи і втомлено притулився до огорожі. Пролунав дзвінок і діти висипали на подвір'я.

– Дідусю, вам погано? принести води? – почув він голосок.

– У нас у дворі є лавка, сідайте, будь ласка, – запропонував один хлопчик.

– Хочете, я покличу вчителя? – запитала інша дитина.

Незабаром у двір вийшов молодий учитель. Дід привітався і сказав:

– Нарешті я знайшов кращу школу для мого онука.

– Ви помиляєтеся, дідусю, наша школа не найкраща. Вона маленька й тісна.

Старий не став сперечатися. Він про все домовився з учителем і пішов. Увечері мама хлопчика запитали діда:

– Батьку, Ви не грамотні. Чому Ви думаєте, що знайшли кращого вчителя?

– По учнях дізнаються про вчителів, – відповів дід.

«Шлях до сердець своїх учнів» [474]

Засумували вчителі, не можуть знайти шлях до Сердець своїх учнів.

– Можливо, врятує Мудрість? – спитали вони.

І знайшли Мудреця, який сидів у печері.

– О, Мудрецю, – почали благати вони, – вкажи нам шлях до Сердець наших учнів, щоб сіяти в них зерна добра, інакше покоління стає жорстоким!

Сказав їм Мудрець:

– Дам вам шлях до Сердець ваших учнів, але віддайте мені натомість «дар» ваш!

Учителі презирнулися: якого «дару» від них вимагає Мудрець? Тоді Мудрець сказав:

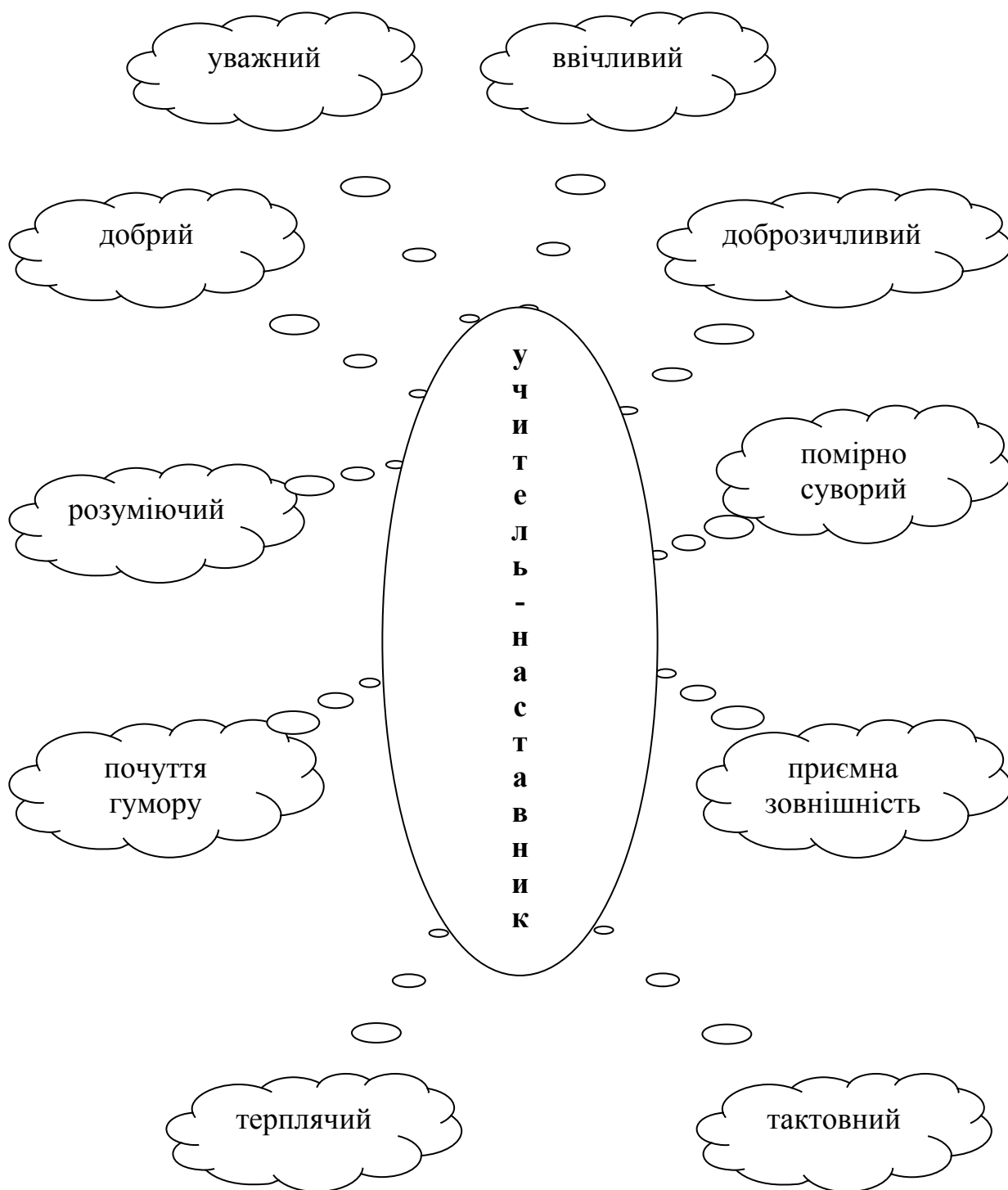
– Якщо в когось є роздратування, дайте мені роздратування. Якщо в когось є гнів, дайте мені гнів. Якщо в когось є жорстокість, дайте мені жорстокість. Якщо в когось є грубість, дайте мені грубість. Якщо в когось є сумнів, дайте мені сумнів. Якщо в когось є ненависть, дайте мені ненависть. Якщо в когось є злоба, дайте мені злобу. Якщо в когось є страх, дайте мені страх. Якщо в когось є зрада, дайте мені зраду. Якщо в когось є марновірство, дайте мені марновірство. Якщо в когось є сарана думок, дайте мені сарану думок. А якщо дасте пригорщу дурних звичок, я прийму й ці запилені брязкальця. Але не забудьте, чого вартий той, хто відніме одного разу подароване. Отже, я прийняв увесь бруд вашого Серця, і воно стає чистим.

А вам відкриваю Мудрість: шляхом до Серця учня є чисте Серце вчителя.

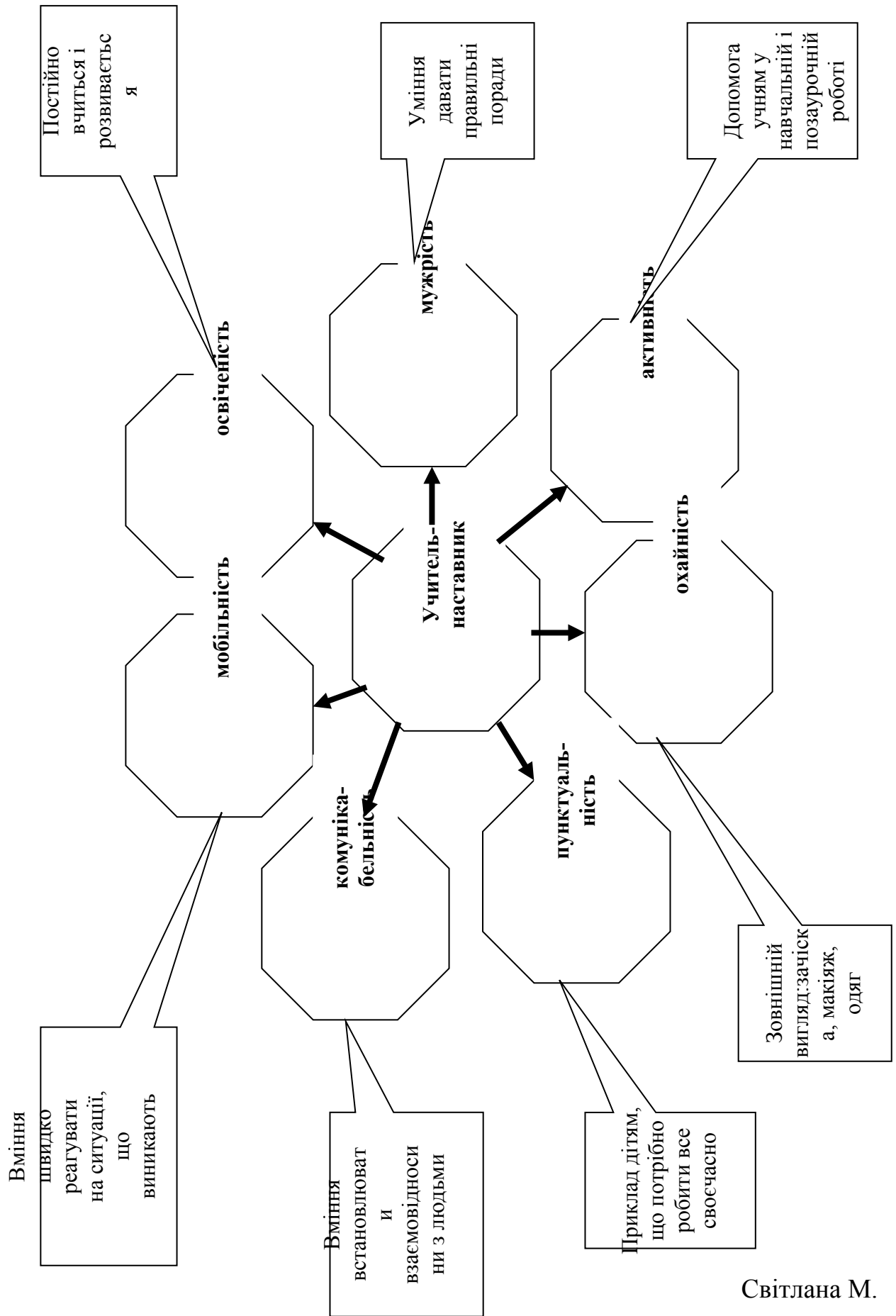
Додаток М

ГАРМОНІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ-НАСТАВНИКА

(приклади розроблених студентами імідж-карт)



Катерина С.



Світлана М.

Додаток Н

ІНДИВІДУАЛЬНІ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ

Індивідуальна траєкторія розвитку Вікторії Г.

	Особистісні якості	Професійні якості
Діагностика (Яка я є?)	Неуважність, погана пам'ять, швидка втомлюваність, роздратованість, емоційна неврівноваженість	Слабка концентрація, сором'язливість, труднощі в установленні контактів з людьми, невміння невимушено підтримувати розмову
Постановка мети (Чого я хочу досягти?)	Стати більш емоційно усталеною, навчитися знімати втому, розвинути пам'ять	Навчитися встановлювати контакти з іншими людьми, організувати колектив групи, подолати сором'язливість
Завдання (Що я повинен зробити?)	Дібрати необхідні аутотренінги, вправи, методики, що допоможуть подолати визначені недоліки	
Підтримка (Хто мені може допомогти?)	Психолог-практик, батьки, друзі	Педагог, психолог-практик, однокурсники
Форми і методи (В який спосіб я це можу зробити?)	Самостійна робота з використанням аутотренінгу, емоційної саморегуляції, виконувати вправи для зняття втоми	Робота самостійно і в групі, виконання спільних творчих завдань, виступи з міні-лекціями, рефератами на заняттях з фахових дисциплін
Рефлексія (аналіз власної діяльності за траєкторією)		

Індивідуальна траєкторія розвитку Олени О.

	Особистісні якості	Професійні якості
Постановка мети (Чого я хочу досягти?)	Поглибити знання з профільних предметів, удосконалити практичні навички з педагогіки (навчитися правильно спілкуватися з дітьми, знаходити до них індивідуальний підхід), навчитися прислухатися до думки інших	Стати більш впевненою в собі, навчитися приборкувати свій гнів у деяких ситуаціях, стати більш стриманою, навчитися довіряти людям
Завдання (Що я повинен зробити?)	Більше читати літературу за фахом, дібрати заняття і вправи, що сприятимуть подоланню бар'єрів у спілкуванні та взаємодії з іншими людьми	
Підтримка (Хто мені може допомогти?)	Викладачі з фахових дисциплін, викладачі педагогіки, психології, одногрупники	
Форми і методи (В який спосіб я це можу зробити?)	Додаткові заняття, самостійна робота, читання спеціальної літератури	Самостійне виконання вправ із регуляції емоцій, спілкування, взаємодія з одногрупниками під час виконання творчих завдань
Аналіз і корекція власної діяльності		

Індивідуальна траєкторія розвитку Ганни С.

	Особистісні якості	Професійні якості
Постановка мети (Чого я хочу досягти?)	Розвинути самовпевненість, вміти стримувати свої емоції, навчитися правильно і зрозуміло висловлювати свою думку, щоб мене розуміли правильно	Поглибити знання з фахових дисциплін, з інших дисциплін, що пов'язані з професією вчителя (інноваційні технології, історія тощо)
Завдання (Що я повинен зробити?)	Дібрати необхідну літературу з профільних дисциплін, комплекс вправ для самостійних занять з тренування волі, витримки, керування емоціями і тоном спілкування	
Підтримка (Хто мені може допомогти?)	Куратор, психолог, викладачі університету	
Форми і методи (В який спосіб я це можу зробити?)	Аутотренінг емоційної саморегуляції та релаксації, разом з друзями виконувати вправи для покращення комунікативних умінь	Багато читати додатково спеціальну (методичну) літературу та художню літературу, що допоможе підвищити мої знання
Рефлексія результатів, внесення коректив у свою діяльність		

Додаток П

ТРЕНІНГ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ [474]

Мета комунікативного тренінгу полягає у підтримці та допомозі майбутнім педагогам у період професійного становлення для підвищення ефективності майбутньої педагогічної діяльності.

Основними завданнями тренінгу є:

- навчання партнерської стратегії педагогічної взаємодії;
- розвиток уявлень про себе як суб'єкта освітнього процесу;
- підвищення особистісної та професійної самооцінки учасників, пошук ресурсів;
- стимулювання інтересу до педагогічної діяльності;
- оптимізація професійних настанов майбутніх педагогів у сфері мотивації педагогічної діяльності.

СТРУКТУРА ТРЕНІНГУ

Тренінг	Мета	Вправи
І блок: Спілкування у педагогічному колективі (удосконалення комунікативних навичок, підвищення культури спілкування)		
Тренінг знайомства	адаптація учасників тренінгу до нового для них творчого навчального середовища; моніторинг ставлення до майбутньої діяльності для визначення «проблемних зон» у процесі адаптації	«Знайомство», «Очікування учасників», «Власний герб і девіз», «Вітер віяв...», «Карусель», «Збір трофеїв», «Єднальна нитка», рефлексивне коло
Тренінг Я-висловлювань	вираження власних почуттів та переживань через Я-висловлювання, розвиток і вдоскона-	«Крок назустріч», «Самопрезентація», «Вільний мікрофон»,

	лення навичок самоконтролю; розуміння себе; комунікативних навичок; уміння висловлювати власну думку; уміння слухати інших	«Особистий простір», «Геометрія для німих», «Лінія», «Морська прогулянка», рефлексивне коло
Невербальних засобів комунікації	розвиток професійної компетентності через невербальні засоби комунікації: навчитися краще користуватися невербальними засобами комунікації; вчитися розпізнавати жести домінування, агресивності, переваги тощо	«Ім'я та жест», «Очікування», «Дерево», «Скляночка», «Малюнок у парі», «Від лялечки до метелика», рефлексивне коло
II блок: Комунікативний розвиток майбутнього педагога (засвоєння ефективних засобів спілкування; удосконалення навичок групової роботи)		
Тренінг комунікативних умінь.	засвоїти ефективні засоби спілкування; удосконалити навички групової роботи: розвиток і вдосконалення навичок самоконтролю; розуміння себе; комунікативних навичок; уміння висловлювати власну думку; уміння слухати інших	«Інтерв'ю», «Вибори», «Портрет професійно успішної людини», «Успішний педагог», «Прокурор та адвокат», конкурс на кращу «Промову професійно успішної людини» і «Формулу для аутотренінгу професійно успішної людини», рефлексивне коло
Тренінг розвитку культури	розвиток культури педагогічного спілкування: сприяння під-	«Хочу-можу-буду у професії», «Долоня»,

педагогічного спілкування.	вищенню культури педагогічного спілкування; психологічної грамотності; допомога у формуванні психологічно грамотного сприймання інших людей, позитивне усвідомлення власного «Я»	«Технологія перетворення мрії у мету», «Продуктивний спосіб подолання складностей у педагогічному спілкуванні», групова дискусія «У чому відмінність понять «Мрія» та «Мета», рефлексивне коло
Тренінг розвитку навичок слухання.	сприяння процесу соціального сприймання через наявність культури слухання: усвідомити психолого-педагогічний зміст феномена слухання; розвинути перцептивні, комунікативні, креативні здібності та рефлексивне мислення; навички самоаналізу; розширити сфери усвідомлюваного в поведінці іншого	«Жив-був у бабусі сіренький козлик», «Драбина професійних досягнень», «Актуалізація власних ресурсів», рефлексивне коло
III блок: Комунікативність майбутнього педагога у конфліктних ситуаціях (гармонізація психічного стану майбутніх педагогів)		
Тренінги упевненості в собі, психологічної допомоги у стресових станах, конструктивної поведінки в конфлікті	знаходження адекватного способу виходу із стресових ситуацій для збереження психічного здоров'я й оптимального професійного зростання: усвідомити необхідність контролю за власними емоціями; ознайомитися з	«Мені приємно тобі сказати...», «Мої професійні бажання», «Самооцінка студента», «Конфлікти учителів з учнями: хто винен?», «Перспек-

	прийомами зниження м'язового напруження, техніками ауто-релаксації та саморегуляції	тива руху», «Карта мого професійного життя», «Події мого професійного життя», «Прогулянка у гори», «Я – подарунок для людства» (з елементами аутотренінгу), «Лист з майбутнього», групова дискусія «Чи можливе майбутнє без минулого», рефлексивне коло
--	---	---

Додаток Р

ТРЕНІНГ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ [186]

Мета тренінгу: розвиток у студентів емоційної зрілості, а саме її компонентів: експресивності, емпатії і навичок саморегуляції.

Основні завдання тренінгу:

- набуття та закріплення студентами навичок позитивної невербальної і вербальної комунікації;
- розвиток навичок експресивної виразності;
- розвиток вміння щиро ділитися своїми почуттями та розуміння почуттів іншого;
- розвиток взаємної підтримки, довіри, емпатії;
- підкріплення позитивного образу «Я»;
- оволодіння навичками саморегуляції власного емоційного стану;
- розвиток вміння здійснювати самопред'явлення в групі однолітків;
- вироблення механізму побудови конструктивних взаємовідносин.

СТРУКТУРА ТРЕНІНГУ

№ з/п	Назва розділу	Види роботи
Перше заняття		
1.	Знайомство	Вправи: «Презентація», «Сусід зліва, сусід справа», «Метафора»
2.	Прийняття правил роботи групи	Дискусія / голосування
3.	Динамічне уявлення	Мотив-тест «Квітка»
4.	Моделювання	Повідомлення «Що відбудеться на наших заняттях?», вправа «Очікування»
Друге заняття		
1.	Групова взаємодія	Вправи: «Зустріч», «Молекули», «Ціль»
2.	Релаксаційний практикум	Динамічна релаксація: мотив «Луг»
3.	Групова експресія	Вправа-розминка «Гримаси», вправа-розминка «Джунглі», динамічний танець

		«Бал диких тварин»
4.	Моделювання	Вправа «Крок – раз!»
Третє заняття		
1.	Групова взаємодія	Вправа «Хазяїн і гість»
2.	Релаксаційний практикум	Динамічна релаксація: мотив «Ти — прекрасна квітка»
3.	Групова експресія	Динамічний танець «Лісовий дух»
4.	Динамічне моделювання	Групове направлене уявлення «Жителі Підземного царства», вправа «Глечик»
Четверте заняття		
1.	Групова взаємодія	Вправа «Знайомство руками», пантоміма «Історія, що розповіли руки»
2.	Релаксаційний практикум	АТ-вправи: «Пружина», «Повітряна кулька»
3.	Групова експресія	Динамічний танець «Вітряний потік»
4.	Динамічне моделювання	Групове направлене уявлення «Подорож на повітряній кулі».
П'яте заняття		
1.	Групова взаємодія	Вправи: «Ембріон», «Бавлення немовляти», «Купіль», «Човник»
2.	Релаксаційний практикум	АТ-вправа «Поплавок на воді»
3.	Групова експресія	Динамічний танець «Цілюще Джерело»
4.	Динамічне моделювання	Групове уявлення «Подорож до Підводного царства».
Шосте заняття		
1.	Групова взаємодія	Вправи: «Зернятко під землею», «Підкувати коня», «Кокон», «Здоба»
2.	Релаксаційний практикум	АТ-вправа «Димок»
3.	Групова експресія	Динамічний танець «Гроза»
4.	Динамічне моделювання	Групове уявлення «Вогнище». Підсумкова вправа «Телеграма»
Сьоме заняття		
1.	Групова взаємодія	Пантоміма «Мурашник», вправа «Свічка»
2.	Релаксаційний практикум	Динамічна релаксація: Мотив «Мій луг».
3.	Групова експресія	Гра «Чарівний килим»
4.	Динамічне моделювання	Групове уявлення «Безлюдний острів»
Восьме заняття		
1.	Групова взаємодія	Гра «Фінансовий острів»
2.	Релаксаційний практикум	Динамічна релаксація: мотив «Я — дерево»
3.	Підведення підсумків	Вправа «Соняшник» (закінчення)

Додаток С

Твори-роздуми студентів щодо художніх фільмів «Ключ без права передання», «Доживемо до понеділка»

Художній фільм «Ключ без права передання»:

«Цей фільм про звичайну школу, в яку приходить новий директор. Він має безліч своїх проблем особистих і тих, які виникли в колективі. Молода вчителька має гарні стосунки з дітьми, але не дуже добрі відносини з викладачами. Мене дивує, як їй вдалося так близько спілкуватися з учнями. Але я гадаю, що це дуже правильно, оскільки якщо педагог підтримує дітей, то їм буде набагато легше порозумітися з іншими викладачами, з батьками. Фільм дуже відкритий, щирий та справжній, але трохи наївний. Але він на вічну тему: батьки і діти. Тому я думаю, що не застарілий» (Вікторія С.).

«Фільм справив на мене велике враження. Мені сподобалося ставлення 10-Б класу до свого класного керівника. Вони разом проводять вихідні, влаштовують свята, оговорюють сучасні проблеми (також і вчителів). У фільмі яскраво показані поведінка і психологія підлітків, їхні погляди на життя, що формуються і «»перехідному віці». Також у фільмі розкрито внутрішній конфлікт підлітків; між обов'язком і почуттями; між людиною і суспільством; конфлікт у колективі між учителями; конфлікт між батьками і дітьми; гендерний конфлікт, конфлікт між учителями і батьками учня. Мати однієї з учениць приносить магнітофон з плівкою до школи. Вимагаючи від адміністрації школи розбору. Новий директор школи намагається знайти вихід із заплутаної ситуації, а прогресивні погляди молодої вчительки виявляються насправді не такими, що заслуговують захоплення» (Раїса Г.).

«Молода вчителька Марина Максимівна усвідомлює свій педагогічний дар, бачить різницю в інтелекті і духовному розвитку між собою і колегами-невдахами і на цій підставі поводить з ними гордо й із викликом. Цей фільм багато чого вчить, виховує нас, показує нам, як майбутнім учителям, уникати таких конфліктів, учить як будувати дружні стосунки з класом,

співробітниками, адміністрацією, як поводитися в тій чи тій ситуації. Діти, за образним висловленням одного з учителів, вручили їй «ключ» від серця класу, без права передання комусь іншому» (Катерина С.).

«Фільм «Ключ без права передання» дуже актуальний і сьогодні, оскільки в ньому порушуються «вічні» проблеми, а саме взаєморозуміння між дітьми і батьками, між дітьми та вчителями, вчителями. Учні 10-Б погано ладять з учителями, але не зі своєю класною Мариною Максимівною. Вона для них «своя людина». Їй довіряють учні навіть більше, ніж своїм батькам. Разом вони обговорюють учителів і нового директора школи. Дуже погані відносини у класу з учителем хімії Еммою Павлівною, вони ставлять під сумнів її знання і не дуже гарно поводяться на її уроках. Проблема батьків і дітей підкреслена в конфлікті між Юлією Баюшкіною та її батьками. Дивлячись на їхні відносини, ми бачимо, що скільки б років не пройшло, але складності у відносинах батьків і підлітків залишаються без змін. Мені здається, що все-таки Юля дуже грубо поводить з мамою і татом, але також неправильно поступила і мати Юлі, коли не поговоривши з донькою віднесла магнітофон до школи. Між ними взагалі відсутнє будь-яке порозуміння. Батьки не хочуть розуміти Юлю, а Юля батьків. Також існує і проблема між учителями, а саме педагогічного колективу і Марини Максимівни. На початку фільму вона викликала в мене симпатію, дійсно хороший педагог, який зумів знайти підхід до дітей, але поступово я розчаровувалась у ній все більше і більше. Незважаючи на її ерудованість, мені вона показала черствою. А як вона проявила свою зухвалість? Марина Максимівна вважає себе вище всіх інших учителів, а свого ставлення навіть не приховувала. Про неї можна сказати, що вона прекрасний і талановитий педагог, але не дуже хороша людина. Їй слід було б багато чого повчитись у директора школи Кирила Олексійовича. Спочатку він не викликає особливої симпатії. Колишній військовий, доволі стриманий і небагатослівний, але мудрий. Він швидко знаходить спільну мову з дітьми і виявляє дар Керівника. Кирило Олексійович спокійно намагається розібратись у ситуації, що склалася, він не

приймає нічиєї сторони. Саме цей персонаж імponує мені найбільше, незважаючи на відсутність педагогічного досвіду, він ідеально підходить на роль директора школи.

У фільмі Марині Максимівні протиставляють Емму Павлівну. Вона не має особливої любові до дітей, не знає достатньо свій предмет. У мене виникає запитання: «Що такі люди взагалі роблять у школі?» Звісно, все логічно. Не всім же дано бути такими розумними, талановитими, як головна героїня. Хай так, але тоді де ж людський фактор? Чи людський фактор також талант???... Але ж є цей талант у літнього вчителя Олега Григоровича, який воював, побачив на своєму віці і горе, і смерть, і страждання, і при цьому зберіг у своїй душі любов і повагу до людей, дітей, бажання розуміти, співчувати, а не командувати, заздрити і ревнувати до чужої уваги. Отже, при великому бажанні цей талант може відкрити в собі кожний. Важливо тільки не закритися в собі, залишаючись людиною заради людей, а не заради себе. І тоді ключ до людських сердець і душ завжди буде з вами.

Я вважаю, що цей фільм необхідно подивитися кожному, хто в майбутньому сподівається стати вчителем, і взагалі працювати з дітьми. Адже в головних героїв безумовно є чого повчитися» (Ольга Д.).

Художній фільм «Доживемо до понеділка»: «Про фільм «Доживемо до понеділка» я дізналася зовсім нещодавно. Зазвичай я не дивлюся вітчизняне кіно, але цей фільм викликав у мене інтерес. Фільми про школу завжди були і будуть популярними. У деяких людей вони викликають ностальгію, захват, згадки про час, який не повернеш. На мій погляд, цей фільм якнайкраще показує справжнього вчителя-наставника, який ставиться до дітей з любов'ю, повагою і розумінням. У кінострічці порушені найважливіші проблеми підлітків (вчитель і діти, відносини між однолітками), які вчитель розуміє і допомагає учням зрозуміти їх. Цей фільм наповнений коханням між молодими людьми, між дорослими, коханням, яке є повсюди. Я вважаю, що цей фільм безсмертний, бо в ньому порушені вічні проблеми» (Ілона Д.).

«У фільмі «Доживемо до понеділка» розповідається про кілька днів у радянській школі. Мудрий і справедливий учитель історії Ілля Семенович колись служив на війні, тепер відмінний викладач, діти його люблять. Проте і він не завжди розуміє дітей і довоколишніх людей, не кожного разу вчиняє чутко і по-доброму. Наташа Горелова – молода вчителька англійської, колишня учениця цієї ж школи, надмірно емоційна і все приймає близько до серця. Світлана Михайлівна – сувора вчителька словесності, ні за що не бажає зрозуміти, що діти також можуть відчувати і мислити самостійно, а не за шаблонами. У неї склалося особисте життя і вона гостро реагує на щастя інших. У фільмі порушено таку дуже важливу проблему, як спілкування з учнями на рівних. Говориться про те, що діти можуть мислити і вчиняти дуже мудро, красиво та по-дорослому, і, навпаки, поведінку дорослих не назвеш інакше, як «дитячістю», що межа між дитиною і дорослим набагато складніша, ніж просто атестат зрілості» (Ірина Б.).

«Фільм розповідає про учнів середньої школи та їхніх учителів. Головний герой Ілля Семенович Мельников – учитель історії – з першої сцени викликає повагу. Досвідчений учитель, але, чесно кажучи, його образ я не зрозуміла до кінця. Спочатку строгий, наприкінці фільму стає більш м'яким й усміхненим. Вразила сцена, коли показали очі дітей – реакція на ухід Іллі Семеновича. Я думаю, що саме цей момент змісив його залишитися. Він зрозумів, що діти його люблять. Приємне враження залишила і Наталя Сергіївна Горелова (вчителька англійської) і колишня учениця Іллі Семеновича. Вона ще недосвідчена, натомість у неї є головне – це любов до дітей і до своєї професії. Між дітьми і вчителями повинно бути розуміння і тоді всі будуть щасливі. Це чудовий фільм. Особисто мене він змусив багато над чим замислитися» (Ольга Д.).

Додаток Т
 ПОРІВНЯННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ТА
 КОНТРОЛЬНОЇ ГРУПИ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ЕКСПЕРИМЕНТУ

Таблиця Т.1

Розрахунок критерію χ^2 для ЕГ та КГ на прикінцевому етапі експерименту

Рівні	К-ть студ. ЕГ (%)	К-ть студ. КГ (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left \frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right $	$n_i + m_i$	$\frac{\left \frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right ^2}{\frac{n_i + m_i}{N \cdot M}}$
	n_i	m_i						
Достатній	42,3	22,0	0,423	0,22	0,203	0,041209	64,3	0,0006408
Задовільний	44,8	47,7	0,448	0,477	-0,029	0,000841	92,5	0,000009
Низький	12,9	30,3	0,129	0,303	-0,174	0,030276	43,2	0,0007008
Σ	100,0	100,0						0,0013506

$\chi_{емп\ ф}^2 = 100 \times 100 \times 0,0013506 = 13,51$, отже $\chi_{емп\ ф}^2 = 13,51 > \chi_{0,05}^2 = 5,99$, що свідчить про розбіжність характеристик контрольної та експериментальної групи після формувального експерименту з ймовірністю 95%.

Розрахунок критерію χ^2 для ЕГ на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Рівні	К-ть студ. (конст. етап, у %)	К-ть студ. (прикін. етап, у %)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left \frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right $	$n_i + m_i$	$\frac{\left \frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right ^2}{\frac{n_i + m_i}{n_i + m_i}}$
	n_i	m_i						
Достатній	17,9	42,3	0,179	0,423	-0,244	0,059536	60,2	0,0009889
Задовільний	42,7	44,8	0,427	0,448	-0,021	0,000441	87,5	0,000005
Низький	39,4	12,9	0,394	0,129	0,265	0,070225	52,3	0,0013427
Σ	100,0	100,0						0,0023366

$\chi^2 = 100 \times 100 \times 0,0023366 = 23,37$, що є більше за критичне значення $\chi_{0,05}^2 = 5,99$, а тому можемо стверджувати, що у процесі формувального експерименту рівень підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва в експериментальній групі студентів підвищився.

Таблиця Т.3

Розрахунок критерію χ^2 для КГ на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Рівні	К-ть студ. (конст. етап, у %)	К-ть студ. (прикін. етап, у %)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left[\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right]^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left[\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right]^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Достатній	17,6	22,0	0,176	0,22	-0,044	0,001936	39,6	0,0000488
Задовільний	43,2	47,7	0,432	0,477	-0,045	0,002025	90,9	0,0000222
Низький	39,2	30,3	0,392	0,303	0,089	0,007921	69,5	0,0001139
Σ	100,0	100,0						0,0001849

$\chi^2 = 100 \times 100 \times 0,0001849 = 1,85$, що є менше, ніж критичне значення цього показника $\chi^2_{0,05} = 5,99$, що в свою чергу свідчить про те, що у контрольній групі не виникло значних змін в рівні підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва за період експерименту.