

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

На правах рукопису

**ТКАЧУК ІРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА**

УДК 378. 013 +315.6 + 351.8

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ**

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник  
Осипова Тетяна Юріївна,  
кандидат педагогічних наук, доцент

Одеса – 2015

## ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ.....	11
1.1. Герменевтичний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів у сучасній педагогіці.....	11
1.2. Сутність і структура феномена «інтерпретаційна компетентність студентів педагогічного коледжу».....	23
1.3. Педагогічні умови формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу.....	46
1.3.1. Усвідомлення студентами значущості інтерпретаційної компетентності .....	48
1.3.2. Розвиток інтерпретаційних здібностей студентів засобами ігromodelювання.....	55
1.3.3. Активізація самостійної роботи студентів щодо інтерпретації педагогічних фактів, явищ, понять.....	62
Висновки з першого розділу.....	68
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ.....	71
2.1. Діагностування стану сформованості інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу.....	71
2.2. Модель формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу та змістовий аспект її реалізації .....	96

2.3. Порівняльний аналіз результатів констатувального і прикінцевого етапів дослідження	142
Висновки з другого розділу	164
ВИСНОВКИ	168
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	172
ДОДАТКИ	205

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Зважаючи на інтеграцію України до Європейського освітнього простору, сьогодні одним із найважливіших напрямів модернізації вищої освіти є підвищення її якості. З огляду на це, перед вищою школою постає завдання формування в майбутніх учителів професійної компетентності.

Різні аспекти професійної компетентності були предметом наукових розвідок В. Баркасі [18], Н. Бібік [35], А. Богуш [40], І. Бондаренко [45], Л. Ващенко [60], О. Вознюк [66], Л. Голованчук [77], О. Дубасенюк [90], І. Зимньої [103], Л. Карпової [118], Н. Кічук [125], С. Козак [133], Н. Кузьміної [151], О. Мамчич [176], А. Маркової [178], Л. Петровської [201], О. Пометун [205], С. Савельєвої [231], О. Савченко [232], О. Семенов [237], С. Сисоєвої [244], А. Хуторського [292], М. Чошанова [294], О. Шикирінської [298] та ін., які розглядають різні види компетентностей: професійну, культурологічну, мовленнєву, організаційну, комунікативну, методичну тощо.

В умовах сьогодення значної актуальності набуває проблема формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів, оскільки спрямованість на розуміння багатоаспектності педагогічних явищ, процесів і способів їх відображення в наукових знаннях, розширює функції професійної діяльності вчителя. Це виявляється в уміннях поширювати контексти засвоєння педагогічних знань, діяти в умовах свободи вибору змісту і форм освіти, самостійно організовувати свою навчальну діяльність, не тільки практично володіти навчальними діями, але й рефлексивно усвідомлювати сутність і підґрунтя виконуваних дій, їх відповідність цілям та умовам діяльності.

На думку багатьох дослідників (М. Віленський [64], А. Закірова [100], А. Ліненко [162], О. Ляшенко [172], Ф. Медвідь [179], Р. Сафін [234], Ю. Сенько [238], І. Суліма [252] та ін.), розв'язання цих проблем стає можливим за умови орієнтації педагогів на методологію гуманітарного

пізнання. У педагогічних дослідженнях можна виокремити такі напрями наукового пошуку: визначення закономірностей професійного зростання педагога у процесі його інтерпретаційної діяльності (М. Гусаковський [81], О. Ляшенко [172], О. Олексюк [192] та ін.), вивчення особистості інтерпретатора (А. Брудний [50], Л. Виготський [72], І. Демакова [85], О. Костюк [144] та ін.), вивчення особистісного і професійного зростання педагога на підставі творчого відтворення інтерпретаційної діяльності (В. Загвязинський [97], Є. Куришев [155], І. Левицька [157], Д. Лісун [163], І. Раченко [221], О. Рудницька [226], Н. Юдзіонок [303] та ін.).

Поняття інтерпретаційної компетентності досліджувалось у різних напрямках: як складова професійної компетентності майбутніх бакалаврів лінгвістики (І. Бороздіна [48]), формування інтерпретаційної компетентності майбутніх інженерів пожежної безпеки (Д. Бучельников [55]), інтерпретаційна компетентність старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури (О. Ратушняк [220]). Натомість проблема формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу не була предметом спеціального наукового дослідження.

Водночас педагогічна практика засвідчує наявність низки суперечностей між: бажанням і потребою здійснення інтерпретаційної діяльності у студентів та необхідністю їхньої обізнаності з методами і формами реалізації; потребою організації навчального процесу в педагогічних коледжах на підставі інноваційних педагогічних технологій, що актуалізують інтерпретаційну діяльність студентів, і відсутністю відповідного методичного забезпечення; усвідомленням студентами необхідності формування інтерпретаційної компетентності, декларуванням пріоритету творчої складової педагогічного процесу та невідповідністю майбутніх учителів до використання інтерпретаційних методів у власній професійній діяльності.

Недостатнє наукове обґрунтування вищезазначених питань, їх теоретична актуальність і необхідність розв'язання окреслених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження:

## **«Педагогічні умови формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами і планами.** Дисертаційна робота виконана відповідно до наукової теми кафедри педагогіки «Інтегративні технології формування і розвитку особистісних та професійних якостей фахівців» (№0110U002179), що входить до плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тема дисертації затверджена вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол № 6 від 25 січня 2007 року) і узгоджена в міжвідомчій раді з координації наукових досліджень в галузі педагогічних та психологічних наук при НАПН України (протокол № 3 від 20 березня 2007 року).

**Мета дослідження** – науково обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу.

Відповідно до поставленої мети дослідження було визначено такі **завдання:**

1. Науково обґрунтувати сутність і структуру феномена «інтерпретаційна компетентність студентів педагогічного коледжу»; уточнити поняття «професійна компетентність», «інтерпретація», «інтерпретаційна компетентність».
2. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу.
3. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу.
4. Розробити й експериментально апробувати модель формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу та методику її реалізації.

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка студентів педагогічного

коледжу.

**Предмет дослідження** – зміст та організація процесу формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу.

**Гіпотеза дослідження:** формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу буде відбуватись ефективно, якщо у процесі підготовки майбутніх учителів будуть реалізовані такі педагогічні умови: усвідомлення студентами значущості інтерпретаційної компетентності; розвиток інтерпретаційних здібностей студентів засобами ігromodelювання; активізація самостійної роботи студентів з інтерпретації педагогічних фактів, явищ, понять.

**Методи дослідження:** для розв'язання завдань, перевірки гіпотези дослідження використано теоретичні методи: аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури для порівняння й зіставлення різних поглядів на обрану проблему; метод аналогій, заснований на єдності фундаментальних законів діалектики щодо процесів різноманітної природи; синтез емпіричного матеріалу, його класифікація, узагальнення, дедукція, індукція з метою визначення стану і теоретичного обґрунтування проблеми формування інтерпретаційної компетентності студентів та визначення педагогічних умов, що сприятимуть зазначеному процесу; узагальнення передового досвіду та методи емпіричного дослідження (спостереження, анкетування, бесіди, опитування, самооцінка, психологічні методики, тести, питальники тощо для розробки і перевірки методики формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу у процесі навчання; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) з метою перевірки дієвості моделі формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу; кількісний та якісний аналіз результатів дослідження з використанням методів математичної статистики для визначення ефективності методики формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу у процесі професійної підготовки.

**База дослідження.** Дослідно-експериментальна робота здійснена на базі Вищих навчальних комунальних закладів: «Одеське педагогічне училище», «Балтське педагогічне училище». Експериментальним дослідженням було охоплено 206 студентів.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що вперше визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу (усвідомлення студентами значущості інтерпретаційної компетентності; розвиток інтерпретаційних здібностей студентів засобами ігromodelювання; активізація самостійної роботи студентів з інтерпретації педагогічних фактів, явищ, понять); визначено сутність і структуру феномена «інтерпретаційна компетентність студентів педагогічного коледжу» (інтегративне особистісне утворення, що характеризується високим рівнем володіння психолого-педагогічними і фаховими знаннями, розвиненими творчими вміннями, визначається рівнем сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій особистості, здатної мобілізувати отримані знання, вміння та досвід інтерпретації в конкретній ситуації, а сам процес формування є рефлексійним осягненням зв'язку між логіко-пізнавальними та ціннісно-смісловими характеристиками навчальної діяльності); розкрито структуру (когнітивна, аксіологічна, діяльнісна складові), критерії і показники: знаннєвий (обізнаність про інтерпретаційну діяльність, уміння інтерпретувати навчальний матеріал та вміння інтерпретувати діяльність довколишніх людей), мотиваційно-ціннісний (сформованість позитивної мотивації до здійснення педагогічної діяльності, сформованість педагогічних цінностей, сформованість емпатії), технологічний (розвиток логічного мислення, розвиток творчого потенціалу, сформованість комунікативних і рефлексивних умінь); якісні характеристики рівнів сформованості (високий, задовільний, низький) зазначеної компетентності; науково обґрунтовано модель формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу у процесі професійної підготовки; уточнено поняття «інтерпретація», «професійна компетентність»,



«інтерпретаційна компетентність». Подальшого розвитку набула методика підготовки студентів педагогічного коледжу до професійної діяльності.

**Практична значущість дослідження** полягає в тому, що розроблено й експериментально апробовано діагностувальну й експериментальну методику формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу; спецкурс «Формування інтерпретаційної компетентності майбутнього вчителя». Матеріали дослідження (тренінги, рольові і ділові ігри тощо) можуть використовуватись у вищих навчальних закладах під час викладання педагогічних дисциплін, у системі післядипломної педагогічної освіти. Основні висновки дисертації можуть бути рекомендовані для широкого кола вчителів, студентів, магістрантів для написання курсових, дипломних і магістерських робіт; викладачів вищої школи, аспірантів у ході підготовки наукових статей, підручників, методичних рекомендацій тощо.

**Результати дослідження** впроваджено в навчально-виховний процес Вищого навчального комунального закладу «Одеське педагогічне училище» (акт впровадження № 307 від 09.01.2014 р.), Комунального вищого навчального закладу «Бериславський педагогічний коледж імені В. Ф. Беньковського» Херсонської обласної ради (довідка № 599 від 16.10.2013 р.), Вищого навчального комунального закладу «Балтське педагогічне училище» Одеської області (акт впровадження № 319/1 від 17.09.2013 р.), Івано-Франківського коледжу Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (акт впровадження № 402 від 04.03.2014 р.).

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення, висновки і результати дослідження доповідалися на міжнародних: «Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток» (Одеса, 2014), «Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2014); всеукраїнських: «Якість підготовки фахівців в умовах Болонського процесу» (Одеса, 2008), «Науковий діалог «Схід-Захід»

(Переяслів-Хмельницький, 2013; Бахчисарай, 2013), «Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук» (Дніпропетровськ, 2013) науково-практичних конференціях.

**Публікації.** Основні результати дослідження висвітлено в 17 наукових працях, серед яких: 9 статей у наукових фахових виданнях України, 1 – у періодичних виданнях інших країн, 7 – апробаційного характеру.

**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Основний зміст дисертаційної роботи викладено на 171 сторінці. Робота містить 23 таблиці, 12 рисунків, що займають 1 сторінку основного тексту. Додатки викладено на 49 сторінках. Список використаних джерел містить 316 найменувань (із них 11 іноземною мовою). Повний обсяг дисертації 253 сторінки.

## РОЗДІЛ І

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

#### 1.1. Герменевтичний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів у сучасній педагогіці

В умовах сьогодення, коли довколишня дійсність надто швидко змінюється, молодому поколінню надзвичайно складно орієнтуватись у стрімкому потоці фактів і явищ, що їх оточують у повсякденному житті. Не оминає це й учителів, зокрема початкової школи, які повинні не лише самі орієнтуватися в сучасному світі, а й навчити молодших школярів, адаптуватися до умов навчання і життєдіяльності. Це ставить перед сучасною школою завдання сформувати у школярів уміння не тільки сприймати і запам'ятовувати інформацію, але й розуміти її, аналізувати, інтерпретувати події, явища і приймати правильні рішення в ході розв'язання проблем, що виникають. Такий підхід отримав назву герменевтичного.

Герменевтика (грець. *hermeneutike*, от *hermeneuo* – роз'яснюю), екзегетика (грець. *exegetike*, від *exegeomai* – тлумачу) – вчення про тлумачення текстів, переважно давніх, першопочатковий сенс яких затемнений унаслідок їх давності чи недостатньої збереженості джерел [79].

Слово «герменевтика» старогрецького походження й означає мистецтво тлумачення, перекладу і розуміння. Згідно з античними міфами, вісник богів, який трактував людям їхню волю, був легендарний Гермес, від його імені й походить «герменевтика» як мистецтво тлумачити незрозуміле, пояснювати сенс «чужої» мови або знаку. З огляду на це, завданням герменевтики є достовірно трактувати та інтерпретувати текст, щоб правильно його розуміти. Натомість тлумачення є наслідком того чи того розуміння. Отже, в широкому сенсі, герменевтика – це наука про пізнання як про розуміння.

Формування практичних методів герменевтики розпочалося з пошуків

емпіричних правил тлумачення і розуміння текстів різноманітного змісту. Залежно від особливостей цього змісту виявлялися і специфічні правила їх тлумачення. Так виникла філологічна герменевтика, що вивчала особливості, пов'язані в основному з перекладом текстів античної художньої літератури. В середні віки значний розвиток отримала біблейська екзегетика, що займалася тлумаченням текстів Священного писання [229, с.199].

Першим, хто визначив герменевтичну категорію «розуміння», був Августин Блаженний. Він використовував принцип герменевтичного кола, який був відомий ще в античній риториці і патристиці – сукупності теологічних, філософських і політико-соціологічних доктрин християнських мислителів II-VIII ст. За його твердженням, для розуміння Священного писання необхідно в нього вірити, але для віри необхідно його розуміти [2].

Герменевтика як учіння про розуміння й інтерпретацію гуманітарних явищ пройшла складний шлях у своєму розвитку, багатьма ідеями перетинаючись з основними положеннями гуманістичної педагогіки та психології. Значний внесок у розвиток герменевтичного вчення зробили представники класичної філософії. Так, засновником герменевтичного вчення був німецький філософ Ф. Шлейєрмахер, який у XIX столітті проголосив програму створення герменевтики як загального «мистецтва розуміння, якого до цього не існувало, хоча була спеціалізована герменевтика» [316]. Він наголошував на особистісному психологічному аспекті розуміння, а тому задав гуманістичну спрямованість у герменевтиці, довівши особливий зв'язок герменевтичного процесу зі структурою особистості [251, с.19]. Науковець орієнтувався на діалог людей, які реально існують, а не на просто аналіз готових текстів. Головне в герменевтиці, зазначав філософ, зрозуміти не предметний зміст, який виражений у думці, а самих індивідів, що створили той чи той текст [316].

Процес герменевтичного розуміння текстів, на думку Ф.Шлейєрмахера, здійснюється за допомогою граматичної і психологічної інтерпретацій, які є взаємопов'язаними. При цьому, зазначає науковець, граматична інтерпретація

відбувається у сфері мови і досягається відповідно до загальних, незалежних від суб'єктів правил граматики. Психологічна інтерпретація прагне виявити індивідуальні особливості автора твору і тому звертає увагу на події його життя, духовний світ, погляди тощо. Щоб тлумачити і розуміти твір, на його думку, інтерпретатор повинен проникнути в духовний світ автора, відчувати і пережити те, що пережив він. Саме таку реконструкцію духовного досвіду автора твору Ф.Шлейєрмахер уважав дійсно позитивним аспектом герменевтичного аналізу [229; 316].

Він також звернув увагу на «коловий» характер процесу розуміння («герменевтичне коло»): розуміння частини неможливе без розуміння цілого, але розуміння цілого, у свою чергу, припускає розуміння частин. При цьому, філософ виводить два різновиди «герменевтичного кола». Перший, традиційний для герменевтики, коли частина тексту співвідноситься зі всім текстом як із цілим і ми з'ясовуємо сенс цілого щодо його частин. Другий полягає в тому, що текст розглядається як частина, а культура, в якій він функціонує, розглядається як ціле. Тоді співвідношення між частиною і цілим набуває абсолютно іншого характеру. Тобто розуміння окремої думки і всього твору в цілому здійснюється, виходячи зі всієї сукупності «життєвих відносин» автора тексту [149;316].

Продовжив розробку ідей Ф. Шлейєрмахера німецький філософ В. Дільтей. Зазначимо, що саме він вперше почав розглядати розуміння як засновничу функцію духовного життя і запропонував свій герменевтичний спосіб розуміння або тлумачення історичних фактів на підставі проникнення в суб'єктивний світ особистості. За В. Дільтеєм, розуміння – це психологічна реконструкція духовного світу особистості, автора тексту, що досягається в єдності відчуття, думки і оцінки – тобто всіх духовних можливостей людини. Саме мистецтво розуміння, на його думку, найефективніше виявляє себе під час інтерпретації літературних творів [229;310].

У середині ХХ століття герменевтика сформувалась як філософська концепція у працях М. Хайдеггера й була систематизована Х.-Г. Гадамером.

Якщо В. Дільтей розглядав герменевтику як методологічну базу гуманітарного дослідження, то М. Хайдеггер перетворив її на філософське вчення про екзистенціальні основи людського буття. Науковець наголошував на тому, що інтерпретація та розуміння є фундаментальними способами людського буття, і тому людське існування безглузде, якщо не наділено розумінням [229, с.204].

Дещо інакше трактував герменевтику Х.-Г. Гадамер. Продовжуючи в цілому ідеї М. Хайдеггера і В. Дільтея, він розглядав герменевтику не тільки як метод розуміння текстів, але й як особливу філософію розуміння, що виступає універсальним засобом існування людини як у її безпосередньому (життєві прояви, екзистенція), так і опосередкованому (історія, культура) досвіді. Отже, розуміння для Х.-Г. Гадамера – не тільки науковий метод, але й спосіб буття самої людини [229]. Філософ наголошує на тому, що для розуміння іншого важливо виключити передсуди, упередженість, бути відкритим стосовно іншої думки. Розуміння виконує важливу комунікативну функцію, оскільки розширює внутрішній світ особистості [145].

В аспекті дослідження особливої значущості набуває визначення сутності педагогічної герменевтики. Педагогічна герменевтика, зазначає Т. Бут, – це педагогіка розуміння, трактування, інтерпретації і пошуку сенсу в освітній діяльності. Цілісне бачення дитини, продовжує автор, наближує педагога до розуміння її унікальності. Відповідно до герменевтики основне завдання освіти – чуттєве осягнення істини шляхом проникнення в духовний зміст суб'єктів та об'єктів освіти, а також у власний суб'єктивний світ. Одним із головних інструментів педагогічної герменевтики є мова, оскільки в кожному слові вбачається потенційна нескінченність сенсів [54].

Аналогічну думку знаходимо в А. Гришуніна, який акцентує на тому, що розуміння досягається граматичним дослідженням мови, вивченням історичних реалій і розкриттям натяків, сенс яких з часом став незрозумілим, конкретно-психологічними пошуками і розглядом закономірностей форми твори. Поняття «герменевтика», зазначає науковець, тепер мало вживається і

перекривається більш широким поняттям «інтерпретація», що має на увазі також і нову літературу [79].

Отже, розглядаючи герменевтичні засади професійної підготовки майбутніх учителів, слід виходити з наявності в них системи знань про способи різноманітної інтерпретації, принципи цієї роботи, конкретні методи і форми реалізації інтерпретаційних версій вирішення проблем, умінь діяти в умовах свободи вибору змісту і форм навчання, самостійно організовувати свою навчальну діяльність відповідно до принципу інтерпретації.

Герменевтичний підхід, зауважує Т. Бут, підвищує ефективність педагогічної діяльності і забезпечує взаємодію педагога з дітьми. Новою можливістю використання цього підходу стала ідея «прочитування» світу дитини як своєрідного тексту, в якому відображається доступна педагогу інформація через усне і писемне мовлення дітей, їхні творчі роботи тощо. Для педагога, на її думку, оволодіння герменевтичним підходом означає розвиток власних здібностей до розуміння, підвищення культури професійного мислення. Цей підхід, продовжує автор, допомагає педагогу долати психологічні бар'єри перед новизною ситуацій, обсягом роботи, стереотипами традиційних уявлень про навчально-виховну діяльність, що сприяє підвищенню оригінальності суджень і рішень, самостійності думки, здатності приймати нестандартні рішення, збагаченню мовленнєвої культури.

Отже, герменевтичний підхід у поєднанні з елементами евристичного і творчого методів пізнання дозволяє глибше вникнути у зміст матеріалу, що вивчається, сприяє розвитку інтересу, активності, змінює емоційний настрій, формує особистісно значуще ставлення до предмета і, як наслідок, переконання і світогляд учнів [54]. З огляду на зазначене, перед вищими педагогічними навчальними закладами постає завдання навчити студентів використовувати герменевтичний підхід у майбутній професійній діяльності.

Герменевтична складова навчання створює реальну ситуацію формування смислових орієнтирів професійної життєдіяльності майбутнього вчителя і зумовлює необхідність освітньої підтримки в переосмисленні і

перебудови його індивідуально-професійного досвіду. Герменевтичний підхід, зазначає М. Гусаковський, дозволяє інакше розглянути зміст навчання, що з'являється не як набір готових рішень, які можна використати в будь-який час, а як своєрідна скарбничка способів реагування на непередбачувані ситуації у власній життєдіяльності, що вимагають для розуміння «засвоєння досвіду роботи із собою» [81].

Відтак, сьогодні все більше стає затребуваним педагог, який здатний реагувати на виклики сучасності, грамотно інтерпретувати педагогічні явища, інтегруючи знання з найрізноманітніших сфер, і учня, якого педагог готує, до прийняття грамотних, відповідальних дій у різних сферах життєдіяльності.

Як уважає А. Ліненко, у контексті герменевтичного підходу до підготовки майбутнього вчителя необхідно дотримуватися таких герменевтичних метапринципів:

- організація простору розуміння в педагогічній та пізнавальній діяльності під час взаємодії системи «викладач-студент»;
- встановлення міжособистісних відносин між учасниками педагогічного процесу на підставі діалогу, рефлексії, толерантності, емпатії;
- розвиток здібності студента до саморозуміння себе як майбутнього професіонала [162].

Як бачимо, науковець, крім значущих для професійної діяльності принципів, пов'язаних із міжособистісною взаємодією в системі «викладач – студент» та встановленням міжособистісних відносин між учасниками педагогічного процесу, значну увагу приділяє розвитку здатності студентів до саморозуміння, що, на жаль, не завжди враховується під час навчання майбутніх учителів у вищому педагогічному навчальному закладі. Авторка наголошує на тому, що важливу роль у цьому процесі відіграє професійна рефлексія: здатність усвідомлювати необхідність і значущість своїх дій і дій учнів в єдності на підставі самоаналізу і самооцінки власної діяльності, самих себе як суб'єктів навчального процесу. На нашу думку, саме використання герменевтичного підходу, що ґрунтується на педагогіці



розуміння, сприятиме розвитку зазначеної здатності.

Важливою в аспекті дослідження є наукова позиція А. Закірової, яка зазначає, що герменевтичний підхід безпосередньо звернений до встановлення особистісних смислів, до ціннісних аспектів педагогічної діяльності. Спираючись на загальнонаукові положення, науковець визначає педагогічну герменевтику як теорію і практику тлумачення та інтерпретації педагогічних знань, що зафіксовані в різноманітних письмових текстах і відображають уявлення про педагогічну реальність (зокрема про людину як суб'єкта творчого саморозвитку, цілі, механізми, принципи, зміст, методи і форми виховання і самовиховання), з метою найбільш повного осмислення і глибокого розуміння цих знань з урахуванням соціально-культурних традицій, рефлексивного підходу до емоційно-духовного досвіду людства й особистісного досвіду суб'єкта [99].

Аналогічної думки дотримується й І. Демакова, зазначаючи, що оволодіння герменевтичним методом означає для вчителя насамперед розвиток власних здібностей до розуміння, підвищення культури свого професійного мислення. Автор наголошує на тому, що метод педагогічної герменевтики формує диференційоване сприйняття вчителем кожної дитини, розвиває педагогічну активність у подоланні ситуацій непорозуміння, забезпечує глибину збагнення кожного вихованця, наближає педагога до гуманізації життя дітей [85].

Дещо іншої думки дотримується Н. Фролова, яка вважає, що роль герменевтики в сучасній педагогіці полягає в тому, щоб додати освітній діяльності виховної спрямованості. На її думку, орієнтація вчителя на збагнення сенсів поведінки й вчинків дітей означає, що у виховній діяльності на перший план виходять завдання розуміння дитини. Виявлення, розпізнавання власного професійного нерозуміння є дуже складним педагогічним завданням. Науковець наголошує на тому, що цілісне бачення наближає педагога до розуміння унікальності дитини. Важливо і те, що інформація про дитину розглядається не як закінчена, а як така, що постійно

розвивається, яка кожного разу створюється, а не відтворюється за заданим зразком [287].

Герменевтичний підхід, зауважує Г. Коджаспірова, допомагає вчителю долати психологічні бар'єри перед новизною ситуації, стереотипами традиційних уявлень про виховну діяльність і, як наслідок, – демонструвати оригінальність та самостійність думок і рішень, здатність приймати нестандартні рішення [131].

Герменевтичний підхід, на думку Р. Менжулової, відкриває студентам перспективи розуміння довколишнього світу, культури і себе в ній; стимулює розвиток індивідуальних здібностей; активізує мотивацію пошуку самостійних рішень, оптимізує тлумачення й розуміння текстів гуманітарних дисциплін (зокрема художніх текстів). На її думку, герменевтичний підхід орієнтований на особистісний потенціал студентів, націлює педагогів на творче його використання, на пошук і створення власних технологічних систем, відповідно до закономірностей розвитку особистості [182].

Відтак, в основі педагогічної герменевтики лежить педагогічна взаємодія, що ставить учня в позицію активного суб'єкта пізнавального процесу, розвиває його здатність до саморозвитку, організовує процес навчання як розв'язання навчально-пізнавальних проблем на підставі принципів розуміння.

Отже, можемо стверджувати, що в центрі герменевтичного підходу в педагогічній діяльності лежить категорія розуміння. Зазначимо, що її досліджували філософи (М. Бахтін [21], Х. Гадамер [74], В. Дільтей [310], Г. Рузавін [229], М. Хайдеггер [288] та ін., психологи (А. Брудний [50], Л. Доблаєв [87], В. Знаков [106], Г. Костюк [143], Н. Чепелева [293] та ін.), педагоги (М. Бершадський [29], І. Демакова [85], А. Закірова [100], І. Левицька [157], А. Ліненко [162], Г. Падалка [197], Ю. Сенько [239], І. Суліма [252], Н. Юдзіонок [303] та ін.).

Досліджуване поняття І. Фролов визначає як властиву свідомості форму освоєння дійсності, що означає розкриття і відтворення смислового змісту

предмета. При цьому, зазначає автор, головна функція розуміння полягає в забезпеченні осмисленої поведінки й орієнтації індивіда в суспільстві, історії, культурі. Розуміння розвивається у процесі спілкування людей, у взаємодії різних культур. У науці розуміння передбачає використання спеціальних методологічних правил і постає як інтерпретація [280].

У розумінні, наголошує В. Філатов, реальність (соціально-культурна, історична, а природна) заломлюється у зв'язну систему предметів «світу людини». Явища, події, процеси, що входять до цього світу є носіями сенсів та значень. Розуміння, продовжує автор, є процесом збагнення, освоєння і вироблення останніх людиною. Головна його функція – це осмислена поведінка й орієнтація індивіда в суспільному житті, в культурі та історії [279, с.207].

У процесі розуміння М. Бахтін виокремлює чотири аспекти:

- психофізіологічне сприйняття знаку (слова, кольору, просторової форми);
- його пізнавання;
- розуміння значення знаку в певному контексті;
- активно-діалогічне розуміння (суперечка-згода). Включення в діалогічний контекст. Оцінювальний момент у розумінні та ступінь його глибини й універсальності [21, с.364].

Розглядаючи розуміння як психічний процес включення інформації про що-небудь в минулий досвід, у засвоєні раніше знання і збагнення на цій підставі сенсу та значення події, факту, змісту дії, Ю. Неймер акцентує на тому, що особливість розуміння полягає в суб'єктивній гідності цього процесу, його зумовленості розумовими стереотипами, сформованості колишнього досвіду, а також можливості осмислення нового, такого, який не був наочно вивчений. Отже, продовжує науковець, розуміння – це, по-перше, здатність осягнути сенс та значення чого-небудь і досягнутий завдяки цьому результат; по-друге, викликаний зовнішніми або внутрішніми діями специфічний стан свідомості, що фіксується суб'єктом як упевненість в адекватності відтворених уявлень і змісту дій. Без розуміння як особливого

стану суб'єкта неможливе продовження спілкування, координація дій і які-небудь інші осмислені дії [214].

Як універсальну характеристику інтелектуальної діяльності людини, що є неодмінним атрибутом будь-якого рівня пізнання і спілкування, кожного психічного процесу, розглядає розуміння В. Знаков [105]. Інші науковці (Г. Щедровицький, С. Якобсон та ін.) вважають, що розуміння виступає смисловою організацією знакової форми тексту, що є відновленням структури сенсу, закладеного в текст процесом мислення [301, с.30].

У широкому й вузькому сенсах розрізняє розуміння Л. Добраєв. Розуміння в широкому сенсі – це встановлення істотних зв'язків або відносин між предметами реальної дійсності за допомогою застосування знань. У вузькому сенсі – це компонент мислення, що полягає у виявленні невиражених питань у проблемних ситуаціях на підставі використання наявних знань і застосування спеціальних прийомів [87].

В аспекті дослідження слушним є твердження А. Брудного, який зазначає, що розуміння виникає як індивідуальна реалізація пізнавальних можливостей особистості. Здатність розуміти дійсність, природну і соціальну, розуміти інших людей і саму себе, тексти культури лежить в основі існування людської свідомості. Розуміння існує в безлічі варіантів, кожний з яких відображає ту або ту грань об'єктивної дійсності. Відтак, на думку автора, зрозуміти – означає одержати знання. Але до цього суть розуміння не зводиться: система, в яку включається нове знання, функціональна, дієва. Це система, що орієнтована на застосування знання [50, с.20]. Безумовно, розуміння довколишньої дійсності і самого себе є важливим у професійній діяльності вчителя, оскільки, на нашу думку, без цього неможливо успішно навчати й виховувати школярів, готуючи їх до життєдіяльності у складному, суперечливому і швидко змінюваному світі.

Розглядаючи проблему розуміння як педагогічної категорії, М. Бершадський виокремлює два рівні її вирішення – інтуїтивне збагнення сенсу і дискурсивне розуміння. Як зазначає науковець, перший рівень

заснований на уяві, особистісному емоційному досвіді, співпереживанні, але не зовсім точно відображає суть цього процесу. Так, більшість когнітивних процесів, що є продуктами минулого когнітивного досвіду, протікають на рівні підсвідомості і не усвідомлюються людиною. Але це не означає, що вони не беруть участь у процесах сприйняття, переробки інформації і ухвалення рішення. Дискурсивне розуміння тісним чином пов'язане з процедурою поступового наближення до повного розуміння тексту, відомою під назвою «герменевтичного кола» [29, с.37].

Ми не можемо не погодитись із науковцем у тому, що центральною проблемою навчання є пошук таких методів, форм і прийомів навчання, які насамперед спрямовані на досягнення учнем розуміння навчального матеріалу. Поза розумінням засвоєння будь-яких знань і способів діяльності не мають майже ніякої цінності ні для учнів, ні для суспільства, в якому ці учні через якийсь час будуть основними носіями культури, що забезпечують його розвиток [29].

Аналогічної думки дотримується С. Гончаренко, який трактує розуміння як розумовий процес і діяльність, що спрямовані на виявлення (з'ясування) важливих рис, властивостей і зв'язків предметів, явищ і подій дійсності. Розуміння досягається на підставі знань та вмінь, отриманих у попередньому досвіді та реалізується, здебільшого, через мову, а також через певні жести, міміку, знаки, дії. У педагогіці важливе значення має з'ясування ступеня точності і повноти розуміння учнями навчального матеріалу. Для закріплення розуміння широко використовується моделювання процесів і явищ [78].

Аналізуючи сутність «розуміння» як універсальної характеристики, властивої будь-якій формі людської діяльності, як універсального, пізнавального процесу, Ю. Сенько розглядає розуміння як один із принципів стилю нового педагогічного мислення, що припускає виявлення сенсу у взаємодії з іншим [238, с.17]. При цьому, на думку науковця, педагогічне розуміння як спосіб здійснення діяльності розгортається у трьох

взаємозв'язаних полях: предметному, логічному (поле значень) і в полі взаємин безпосередніх учасників педагогічного процесу, в полі сенсів. У предметному полі важливі взаємозв'язки між предметами, розуміння яких будується через різного виду пояснення: причинно-наслідкові, функціональні, структурні, генетичні. Центральне місце в логічному полі займають зв'язки між поняттями, фактами. У смисловому полі розуміння народжується у відносинах між людьми (учень-вчитель, учень-учень, учитель-учитель) [238, с.7]. Автором виокремлюються такі види розуміння:

- лінгвістичне (визначення сенсу й значення мовних виразів);
- психологічне (з'ясування внутрішнього світу іншої людини, взаєморозуміння у процесі спілкування тощо);
- педагогічне (засвоєння знань, нової інформації);
- науково-теоретичне (з'ясування суті законів, принципів, причин, наслідків тощо) [238].

Важливим для дослідження є погляд Є. Коробова, який розглядає проблему розуміння як діалогічну взаємодію між учителем та учнями, що є важливою складовою навчально-виховного процесу. Він зазначає, що важливою умовою певного розуміння в ході пояснення навчального матеріалу є збіг зовнішнього й внутрішнього діалогів. Висловлюючи навчальний матеріал, формулюючи запитання для учнів і слухаючи їхні відповіді, вчитель одночасно здійснює внутрішню бесіду (діалог), прогнозуючи, зокрема, подальший хід зовнішнього діалогу. Учні, у свою чергу, слухаючи вчителя, відповіді та запитання інших, здійснюють свого роду рефлексію (внутрішній діалог) [141].

Результатом розуміння, зауважує Е. Белякова, виступає особистісний сенс. Розуміння є не тільки компонентом педагогічної комунікації, але й однією з основних умов індивідуального підходу до реалізації становлення особистості учня. Гуманне ставлення і здатність учителя побачити у вихованцеві індивідуальність, нерозкриті раніше здібності і особистісний потенціал самі по собі можуть стати чинниками успішності та особистісного

зростання учня. Така якість розуміння є важливим чинником спілкування педагога з дитиною, механізмом, що дозволяє визначити сенс педагогічної ситуації, інтерпретувати характер педагогічної проблеми, знайти способи її рішення [24].

На нашу думку, усвідомлення студентами педагогічних навчальних закладів необхідності набуття відповідних знань щодо інтерпретаційної діяльності вчителя, вмінь інтерпретувати педагогічні явища, події, правильно будувати міжособистісні стосунки з учнями і довколишніми людьми (батьками учнів, колегами, адміністрацією навчального закладу тощо) сприятиме формуванню в них інтерпретаційної компетентності, що є необхідною складовою професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя. Отже, постає необхідність розглянути сутність і структуру зазначеного феномена.

## **1.2. Сутність і структура феномена «інтерпретаційна компетентність студентів педагогічного коледжу»**

Для того, щоб визначити сутність і структуру феномена «інтерпретаційна компетентність студентів педагогічного коледжу» розглянемо сутність таких понять, як «компетентність» та «інтерпретація».

Сьогодні оновлюються цілі професійної підготовки у педагогічних навчальних закладах, у тому числі й педагогічних коледжах, що пов'язано із затвердженням Національної рамки кваліфікацій, ухваленої постановою Кабінету Міністрів України № 1341 від 23.11.2011 р. [211], відповідно до якої метою професійної підготовки майбутніх учителів є набуття ними професійної компетентності. Національна рамка кваліфікацій – це системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів.

У зазначеному документі компетентність / компетентності розглядаються як здатність особистості до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності,

ставлення. Результатами навчання є компетентності, яких набуває та здатна продемонструвати особистість по завершенні навчання [211].

У Національній рамці кваліфікацій, як і в європейському аналогу (Європейська рамка кваліфікації), описані вимоги до практичних і загальноосвітніх компетенцій (повноважень) людини на різних рівнях освіти – від дошкільного до постдокторського [211].

Зазначимо, що національна рамка кваліфікацій є основою вітчизняної системи стандартизації, тобто документом, який концептуально визначає ключові засади побудови галузевих стандартів, навчальних програм, критеріїв оцінювання результатів навчання тощо [211].

Необхідність зміни концептуальних засад підготовки зокрема вчителя початкових класів, які навчаються в педагогічному коледжі, продиктовано ще й затвердженням Державного стандарту початкової загальної освіти, в якому зазначено, що компетентність – це набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [210].

З огляду на це, підходом до навчання, який має забезпечити максимальне наближення основ майбутньої професії та спеціальності до організації і надання освітніх послуг є компетентнісний підхід, який передбачає побудову змісту освіти, застосування способів підготовки в такий спосіб, щоб у майбутніх фахівців відбувалося поступове формування елементів професійної діяльності і вони з часом досягли рівня, характерного для компетентного фахівця. Н. Бібік наголошує на необхідності переходу в навчанні «з процесу на результат у діяльнісному вимірі, забезпечення спроможності випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» у професії» [135, с. 47].

Під поняттям «компетентнісний підхід» В. Химинець розуміє спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей майбутніх фахівців.



Автор наголошує на тому, що традиційна система освіти акцентувала основні зусилля на набуті знань, умінь і навичок, що догматично абсолютизувало знання і формувало знаннєвий підхід до навчання. Основна увага при цьому фокусувалася на самих знаннях, а те для чого вони потрібні, залишалось поза увагою. Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в особистості здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. Отже, сучасний учитель у своїй навчально-виховній діяльності повинен змістити акценти з інформаційної до організаційно-управлінської площини, відігравати роль не «ретранслятора знань», а організатора освітньої діяльності. При цьому, змінюється й модель поведінки того, хто навчається, – від пасивного засвоєння знань, до дослідницько активної, самостійної та самоосвітньої діяльності. Тобто процес учіння наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою навчання. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і включає знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [290].

На думку Т. Ісаєвої, основними рисами компетентнісного підходу є:

- загальносоціальна і особистісна значущість сформованих знань, умінь, навичок, якостей і способів продуктивної діяльності;
- створення ситуацій для комплексної перевірки вмінь практичного застосування знань і набуття ціннісного життєвого досвіду;
- інтегративна характеристика виявлення особистості, пов'язана з її здатністю вдосконалювати знання, вміння і способи діяльності в міру соціалізації і накопичення досвіду життєдіяльності [111]

Зауважимо, що в психолого-педагогічній літературі існують різноманітні підходи до визначення термінів «компетенція» і «компетентність».

Компетенція трактується як: (від лат. *compeo* – добиваюся; відповідаю, підходжу) – коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом

конкретному органу або посадовцю (наприклад, справа не входить до чиеї-небудь компетенції); знання, досвід в тій або тій галузі [248]; коло питань, в яких хто-небудь добре поінформований [305, с.186]; коло повноважень установи або особи, те, що підлягає їх веденню [189, с.95]; коло питань, з якими людина обізнана і які необхідні для здійснення її діяльності [69, с.166].

Розкриваючи сутність поняття «компетентність» у соціально-педагогічному контексті, І. Зязюн зауважує, що «компетентність як екзистенціональна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти» [108, с.11]. Компетентність як властивість індивіда, продовжує науковець, існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякій підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей тощо» [108, с.17].

І. Пометун визначає компетентність як особливим способом структуровані набори знань, умінь, навичок, спроможностей й ставлень, що дозволяють майбутньому спеціалісту визначити, тобто ідентифікувати і розв'язувати проблеми незалежно від контексту, що є характерним для певного напрямку професійної діяльності. Сформовані компетентності людина використовує за потреби в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб щодо здійснення різних видів діяльності. [135, с.18].

Дещо по-іншому розглядає сутність зазначеного феномена Н. Кічук, яка акцентує, що в сучасній науці компетентність здебільшого розуміється як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати певне завдання або роботу, при цьому йдеться про відповідний набір знань, навичок та відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [125].

Інші дослідники (В. Болотов, В. Сериков) наголошують на тому, що компетентність, виступаючи результатом навчання, не прямо впливає з нього, а є наслідком саморозвитку індивіда, узагальнення особистісного і

діяльнісного досвіду [43, с.21].

Е. Зеєр [101, с.63] зазначає, що професійна компетентність – це сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності, а компетенція – сукупність прав, обов'язків фахівця, галузь професійних завдань, які він уповноважений вирішувати. Компетенція фахівця визначається статутами, нормативними документами організації або підприємства і відображається в посадовій інструкції.

У дослідженні дотримувались визначення А. М. Богуш, яка зазначає, що компетенція – наперед задані вимоги (кінцеві результати) освітньої підготовки фахівця з відповідної освітньої галузі, сформованість відповідних знань, умінь і навичок та їх використання у практичній діяльності. А компетентність – це якісна властивість особистості, її комплексна характеристика; результат засвоєння системи знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, ставлень, власного досвіду, набутого як у процесі навчання, так і в повсякденному спілкуванні. Компетентність передбачає сформованість низки предметних компетенцій [41].

Оскільки дослідження присвячено формуванню компетентності студентів, значний інтерес викликають дослідження, присвячені саме цій проблемі. Зауважимо, що різні аспекти формування зазначеного феномена були предметом наукових досліджень В. Баркасі [18], Н. Бібік [35], А. Богуш [41], І. Бондаренко [45], Л. Ващенко [60], О. Вознюк [66], Л. Голованчук [77], О. Дубасенюк [90], І. Зимньої [103], Л. Карпової [118], Н. Кічук [125], С. Козак [133], Н. Кузьміної [151], О. Мамчич [176], А. Маркової [178], Г. Мельниченко [181], Л. Петровська [201], О. Пометун [205], С. Савельєвої [231], О. Савченко [232], О. Семенов [236], С. Сисоєвої [244], А. Хуторського [292], М. Чошанова [294] та ін., які зазначають, що професійна компетентність педагога є складним комплексом професійних знань, професійно важливих особистісних якостей.

Зокрема, С. Савельєва визначає професійну компетентність учителя як інтегративне багаторівневе особистісне утворення, що ґрунтується на

позитивних мотивах вибору професії, сукупності системних знань, умінь і навичок, практичного досвіду, рефлексивної діяльності, діалогічної культури, які виражаються в теоретичній і практичній готовності та здатності спеціаліста до ефективного здійснення професійно-педагогічної діяльності [231].

Сутністю професійної компетентності, за Л. Карповою, є інтегративне особистісне утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлює готовність учителя до виконання педагогічної діяльності й забезпечує високий рівень її самоорганізації [118].

У контексті дослідження будемо дотримуватися визначення С. Пільової, за яким професійна компетентність учителя – це інтегративне особистісне утворення, що ґрунтується на теоретичних психолого-педагогічних і фахових знаннях, практичних уміннях та навичках, значущих особистісних і професійних якостях, ціннісних орієнтаціях і наявному педагогічному досвіді, що дозволяє йому на високому професійному рівні здійснювати навчально-виховну діяльність [204, с. 26-27].

Зауважимо, що в сучасній педагогічній теорії розглядаються різні види компетентності вчителя, а саме: психолого-педагогічна, етнокультурна, лінгвістична, комунікативна, методична, виховна, організаційна, науково-дослідна, тощо. Проте проблема формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів, зокрема студентів педагогічних коледжів, не була предметом спеціальних наукових досліджень.

Відповідно до теми дослідження розглянемо, як трактуються в сучасних наукових джерелах поняття «інтерпретація», «інтерпретаційна діяльність».

Підготовка спеціаліста творчого рівня неможлива без актуалізації в навчальному процесі феномена інтерпретації і формування на цій підставі відповідних професійних та особистісних якостей. Вивчення питань, пов'язаних з інтерпретацією як фундаментальною операцією мислення,

надання сенсу будь-яким проявам духовної діяльності людини, надзвичайно важливо саме для педагогіки, що декларує виховання яскравої, всебічно розвиненої особистості з багатим творчим потенціалом. Слід відзначити, що саме поняття «інтерпретація» сьогодні використовується в різних галузях людської діяльності, відповідно визначаючи широкий спектр змістових характеристик.

Витоки актуальності проблеми інтерпретації в педагогічному процесі полягають насамперед у поєднанні суто педагогічних поглядів і завдань з психологічними (теорія особистісного розвитку) та філософськими (герменевтичні концепції інтерпретації) підходами.

У філософії поняття «інтерпретація» (від лат. *interpretatio* – роз'яснення, тлумачення) потрактовано як фундаментальна операція мислення, надання смислу будь-яким проявам духовної діяльності людини, які об'єктивуються у знаковій або чуттєво-наочній формі [247].

У гуманітарному знанні інтерпретація – це фундаментальний метод роботи з текстами як знаковими системами. Зчитування смислів тексту традиційно позначається двома термінами – розуміння та інтерпретація. Розуміння трактується як мистецтво осягнення значення знаків, що передається однією свідомістю іншій, а інтерпретація, відповідно, як трактування знаків і текстів, зафіксованих у письмовому вигляді. Отже, інтерпретація – це процес опрацювання, тлумачення тексту як усного, так і письмового, як рідною, так і іноземною мовою, і є ключовою складовою діяльності фахівця [48]. У літературознавстві термін «інтерпретація» означає: тлумачення, осягання (збагнення) цілісного змісту художнього твору, його ідеї, концепції [120, с.164].

Основна увага в герменевтичній традиції, зауважує І. Могилевська, приділяється вияву конкретних видів, способів і правил інтерпретації. Розуміння ж, зазвичай, розглядається як результат, до якого повинна привести процедура інтерпретації [187].

Інтерпретувати, зауважує Б. Бім-Бад, – означає розкрити сенс, зміст

чогось. Педагогічне трактування, продовжує науковець, – це пояснення того, чим і чому певне явище чи процес є значущим для педагогіки, тобто мають зміст, цінний для виховання. Цей метод дозволяє осмислити сутність, значення для педагогіки законів становлення і розвитку людини в усіх його проявах. Він дозволяє досягнути змісту, мету, розумну основу виховання, допомагає відшукати сенс учинків і навіть сенс життя. На думку вченого, до поняття інтерпретації включається ідентифікація проблем, релевантних для педагогіки, зокрема, виявлення джерел інтерпретації.

Мистецтво інтерпретації включає в себе також модифікацію в педагогічних цілях методів набуття, перевірки і використання знань, що добре зарекомендували себе в інших науках про людину. Як зазначає Б. Бім-Бад, інтерпретація вимагає необхідність здогадатися (напасти на правильну думку) й одночасно пояснити собі й іншим (осмислити, зробити зрозумілим) до того таємничі явища і процеси, виявити сенс людських дій крізь розуміння їх зв'язків з довколишнім світом, зрозуміти зв'язок між причинами та результатами і значення цих дій для самої людини та для її оточення [33].

Педагоги-практики та науковці, які досліджують проблему інтерпретації, звернули увагу на те, що інтерпретація як особистісно-рефлексивний акт зумовлюється колективним характером навчальної діяльності. Зокрема, О. Ляшенко стверджує, що художньо-педагогічна інтерпретація є формотвірним моментом у творчому спілкуванні і її можна розглядати як художньо педагогічне спілкування, тобто як комунікативну діяльність педагога-інтерпретатора [172, с.54].

Під інтерпретацією Л. Лучшева розуміє пояснення чогось, що можливе завдяки наявності в інтерпретатора певної моделі, яка дозволяє це здійснити. У зв'язку з цим виокремлюють дві моделі інтерпретації: 1) наукова – в якій модель є теоретичною і є поясненням дійсності; 2) когнітивна – що є розумовою схемою, в якій вхідні стимули спочатку визначаються, потім класифікуються і на них виникає певна реакція [169].

За твердженням В. Ляудіс, інтерпретаційну діяльність необхідно

розуміти як діяльність не стільки репродуктивну, відтворювальну, скільки продуктивну, творчу, «у ході якої майбутній фахівець не тільки освоює професійні знання, і способи їх побудови, але і сам створює нові знання, новий соціально значущий досвід» [171, с.8]. Результативність такої навчальної діяльності визначають особистісно орієнтоване цілепокладання та конструювання [300], оригінальність та достовірність [302], смислотворчість та рефлексія [99], критичність, здатність до самоорганізації і самовизначення [43]. Ці якості, на думку науковців (В. Болотов, А. Закірова, В.Серіков, С.Шуткін та ін.), є визначальними для інтерпретації.

Педагогічну інтерпретацію вчителя М. Поташнік визначає як творчість педагога на підставі інтерпретації матеріалу, який готувався до уроку в сьогоdnішніх обставинах діяльності, у світлі дійсних творчих педагогічних настанов і відчуттів учителя, що вимагає від учителя здатності оперативно оцінювати ситуації і вчинки учнів і свою власну діяльність, приймати рішення відразу (часом без попереднього логічного міркування) на підставі попереднього досвіду і педагогічних знань, ерудиції та інтуїтивного пошуку й органічно діяти в мінливих обставинах діяльності, чуйно реагуючи на їх зміни, коригуючи власну діяльність [207].

Слідом за С. Рубінштейном, О. Ратушняк виокремлює три ступені розвитку інтерпретації:

- 1) інтерпретація-уподібнення, яка базується на подібності між явищами та об'єктами, що сприймаються;
- 2) інтерпретація, що базується на причинно-наслідкових зв'язках між конкретними явищами та об'єктами;
- 3) інтерпретація-умовивід, яка розкриває абстрактні, чуттєво не дані внутрішні властивості предметів та явищ у їх істотних взаємозв'язках [220].

Інтерпретація знаходить своє місце і в дидактичному процесі. Зокрема, як послідовну практичну інтерпретацію цілей та змісту навчання, форм організації і методів навчання Ю. Бабанський розглядає конструювання (планування) навчального процесу [16].

Системотвірною характеристикою конструювання уроку вчителем, на погляд В. Загвязинського, є задум та ідея уроку. Ідея містить здогад про доцільну логіку і структуру досліджуваного, про магістральний шлях діяльності учнів, про спосіб поєднання відомого і нового, про контакт учителя з учнями. Задум перетворює ідею в конкретні форми, зв'язує з методами її втілення [97].

Погоджуємося з науковцями (Т. Денисенко, О. Іщенко, О. Петруся), що проектування задуму, ідеї уроку та процес інтерпретації відбуваються у свідомості вчителя-інтерпретатора як ідеальне утворення у вигляді розуміння, а вже потім реалізується, чи може бути реалізованим у якійсь іншій формі [112, с.75].

На підставі аналізу наукових праць, у яких з різних позицій розглядаються закономірності конструювання навчального процесу, М. Гусаковський доходить висновку, що реконструкція і структурування дисциплінарних наукових знань зумовлює компетентність студентів, яка пов'язана з інтерпретацією через її змістовий бік (умови і технологія досягнення мети і мотиви дії та операції) [81]. Тобто зміст інтерпретації, як засобу розуміння і пояснення, визначають логічно організовані знання й аналітичні розумові дії та операції.

Як зауважує Ю. Сенько, герменевтичне коло проявляється тут у тому, «що студент при спеціальній організації навчального процесу усвідомлює підстави власних дій у навчально-пізнавальній діяльності відносно до її об'єкту, предмета, засобів та результату [239, с.18].

Суттєвою особливістю цієї розвиненої форми учіння є відтворення нових цілей і завдань [171]. Відтак, метою інтерпретації є розвиток рефлексивних пізнавальних можливостей студентів, що сприяє, як зазначає Ю. Сенько, «залученню майбутніх учителів не тільки до предметного, але й операційного боку знання» [239, с.20].

Оскільки творче розуміння розглядається як суб'єктивна інтерпретація, то логічно припустити, що властивості розуміння визначають характерні риси



інтерпретації: глибина, адекватність, повнота, виразність.

Поліфункціональна природа інтерпретації, на думку О.Ядровської, виявляється в тому, що: 1) інтерпретація є одночасно процесом і результатом діяльності, а також може виконувати функцію настанови на діяльність, що зумовлює такі її властивості, як відкритість, рухливість, незавершеність, зверненість до сьогоденного і минулого, устремління в майбутнє; 2) інтерпретація спрямована на об'єкт крізь призму його суб'єктності і на самого інтерпретатора, що дозволяє розглядати інтерпретацію як спосіб пізнання і самопізнання, розуміння і саморозуміння, розвитку і саморозвитку в контексті прямої і опосередкованої комунікації [304, с. 20-21].

Отже, під інтерпретацією студентів педагогічного коледжу розуміємо процес і результат його власної творчої професійно-педагогічної діяльності, що ґрунтується на розумінні думок, внутрішнього стану, емоцій, інтенцій, мотиваційних настанов, намірів і вчинків як школярів, так і їхніх батьків, колег, адміністрації навчального закладу.

Вивчаючи особливості інтерпретаційної діяльності, науковці звертають увагу на необхідність використання гіпотетико-дедуктивного методу, системи різних видів аналізу, націлених на авторський текст (Ю. Борєв), різних варіантів пояснення (Є. Гуренко), наявність певного тезаурусу, що характеризує «активний фонд знань» (О. Рудницька), вивчення текстових логічних структур за допомогою методу логічного аналізу (Н. Сікорський), що сприяє підвищенню ефективності продуктивності творчого розуміння [243].

За О. Ядровською, інтерпретаційна діяльність у процесі освіти реалізується як трьохкомпонентний процес: як метадіяльність (настанова на діяльність і спосіб досягнення результату); як вид діяльності, спрямований на отримання конкретного продукту (творчої роботи); як суб'єктна активність, спрямована на реалізацію потреби ціннісно-сміслової сфери особистості. Суб'єктна активність особистості виступає в цьому процесі одночасно як вищий результат розвитку інтерпретаційної діяльності і як настанова на

подальшу самостійну інтерпретаційну діяльність.

З огляду на це, автор розуміє інтерпретаційну компетентність учителя як прагнення, здатність і готовність на підставі ціннісно-сміслової діалогічної взаємодії до формування предметної, методичної, психолого-педагогічної, креативної та особистісної компетенцій, створення умов для становлення і розвитку інтерпретаційної діяльності школяра [304].

Інтерпретаційну діяльність в аспекті дослідження визначаємо як творчу взаємодію особистостей викладача і студентів, що ґрунтується на діалозі, і має за мету опанування і тлумачення змістовності педагогічних явищ, основною властивістю якого є поліваріантність розуміння.

На нашу думку, інтерпретаційна діяльність учителя передбачає:

- 1) аналіз ситуації і визначення ступеня її складності;
- 2) розгляд варіантів розв'язання проблеми;
- 3) визначення найбільш оптимального способу розв'язання ситуації, що виникла;
- 4) постановку перед учасниками ситуації завдань для її вирішення;
- 5) оцінку і корекцію власних дій та дій молодших школярів чи їхніх батьків.

Безумовно, виконання інтерпретаційної діяльності передбачає сформованість у студентів педагогічного коледжу інтерпретаційної компетентності, яку ми розглядаємо як інтегративне особистісне утворення, що характеризується високим рівнем володіння психолого-педагогічними і фаховими знаннями, розвиненими творчими вміннями, визначається ступенем сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій особистості, здатної мобілізувати отримані знання, уміння та досвід інтерпретації в конкретній ситуації, а сам процес формування є рефлексійним осягненням зв'язку між логіко-пізнавальними та ціннісно-смісловими характеристиками навчальної діяльності.

У структурі інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу виокремлено когнітивну, аксіологічну, діяльнісну складові (див. рис.

1.1.).



**Рис. 1.1. Складові інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу**

Конкретизуємо зміст зазначених складових інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу.

Необхідною складовою інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу визначено когнітивну, оскільки не маючи знань щодо інтерпретації, інтерпретаційної діяльності та її ролі в педагогічній професії, не вміючи інтерпретувати навчальний матеріал, вони не зможуть на високому професійному рівні здійснювати педагогічну діяльність.

Ми згодні з Л. Кацовою, що студентів насамперед слід озброїти понятійним апаратом та системою знань, які є необхідними для виконання завдань майбутньої діяльності, при цьому забезпечити розвиток розумових якостей, операцій і процесів, видів і форм мислення відповідно до специфіки завдань і умов професійної діяльності, оскільки чим більш багате і розвинене професійне мислення, тим сильніший вплив його на професійний інтерес [121].

Людина є істотою, яка аналізує інформацію про реальну дійсність, приймає рішення, вирішує проблеми і, опинившись у певній ситуації, робить вибір та здійснює вчинок, зауважує Ж. Серкіс [241], що, на нашу думку,

цілком характеризує інтерпретаційну діяльність саме майбутніх учителів, що вимагає від них умінь правильно добирати навчальний матеріал, вирішувати проблеми, які виникають у навчально-виховному процесі.

Нагадаємо, що процес герменевтичної інтерпретації знання характеризується «подвійністю, поєднуючи в собі, з одного боку, пояснення і пізнавальну діяльність, регульовані цілепокладанням, а з іншого – власне розуміння, що супроводжується формуванням смислової сфери особистості» [100, с.97]. Обізнаність із принципом інтерпретації дозволить розглядати студентам кожне педагогічне явище як цілісне явище, зумовлене не однопорядкованими характеристиками, а доповнювальними, протилежними, розкриваючи які можливо операціоналізувати педагогічні знання та розширити можливості їх використання на практиці.

Спираючись на технологічний аналіз педагогічної діяльності з погляду її об'єкта, цілей, завдань, умов, засобів і результатів, А. Закірова розглядає логічні форми предмета інтерпретації. Так, науковець підкреслює, що формування логіко-гносеологічного аспекту предмета інтерпретації успішно здійснюється на матеріалі наукового навчально-методичного тексту.

Результативність такої діяльності, на думку дослідника, забезпечують такі якості особистості вчителя, як-от: вміння знаходити в навчальному тексті головний елемент, вміння концентрувати увагу та розумову активність, вміння формулювати наукові та навчальні проблеми, розвинена потреба віднайти джерело проблеми, зрозуміти її суть, вміння встановлювати структурні зв'язки між елементами наукових знань, вміння проникати в суперечливу сутність явищ, що осягаються [100]. При цьому раціональне начало в інтерпретації проблеми переважає, що сприяє упорядкуванню й систематизації уявлень про педагогічні факти і явища.

Важливим показником когнітивної складової виступає здатність студентів педагогічного коледжу до інтерпретації власної діяльності, що насамперед передбачає самоаналіз. А самоаналіз, як зауважує Н. Корепанова, і з цим важко не погодитися, є засобом успішної взаємодії і взаєморозуміння

вчителя з учнями, батьками, колегами. У зв'язку з цим акцент переноситься на способи та прийоми проведення аналізу, в якому особливе місце відводиться усвідомленню засобів і методів вимірів кінцевих результатів. Тому аналіз власної діяльності можна розглядати як цілеспрямований процес установлення відношень між діями, мотивами та засобами чи вихід у зовнішню позицію одного суб'єкта діяльності відносно діяльності іншого [138, с.66]. Відтак, самоаналіз можна розглядати як переосмислення вчителем своєї діяльності. Цей процес відображає проблемно-конфліктні ситуації і породжує дієве ставлення педагога як цілісного «Я» до власної поведінки та спілкування, до здійснюваної діяльності, соціокультурного відбиття.

З огляду на вищезазначене, показниками когнітивної складової у структурі інтерпретаційної компетентності визначено обізнаність студентів педагогічного коледжу про інтерпретаційну діяльність, уміння інтерпретувати навчальний матеріал, уміння інтерпретувати власну діяльність.

Виокремлення аксіологічної складової у структурі інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу зумовлений тим, що інтерпретація пов'язана з проблемою цінностей, які науковцями (І. Бех, І. Зязюн, В. Сухомлинський та ін.) визначаються як поняття, що регулюють поведінку людини в усіх сферах її суспільного життя. При цьому О. Асмолов зазначає, що цінності виконують функцію стимулів і створюють умови для реалізації особистістю своєї активності як на нормативно-рольовому, так і на особистісно-смысловому рівнях [14].

На необхідності формування в майбутніх учителів у процесі професійної підготовки стійких цінностей педагогічної діяльності наголошує Г. Лялюк, стверджуючи, що оволодіння якими забезпечить трансформацію їх в особистісно значущі. Ціннісний підхід у формуванні особистості у процесі виховання автор розглядає як інтеріоризацію суспільних цінностей, перетворення їх у системи особистісних цінностей, на які індивід орієнтується у своїй життєдіяльності [170].

В аспекті дослідження важливим є твердження В. Ісаєва, який зауважує, що в педагогічних цінностях особистість опредмечує свої індивідуальні сили й опосередковує процес привласнення моральних, естетичних, правових та інших відносин, тобто впливаючи на інших, творить себе, визначає власний розвиток, реалізуючи себе в діяльності [110, с.23]. Сукупність педагогічних цінностей як норм, що регламентують професійно-педагогічну діяльність педагога, продовжує науковець, має цілісний характер і виступає як пізнавально-дієва система, що визначає відношення, що склалося, між поглядами на проблеми професійної освіти і професійно-педагогічною діяльністю...» [110, с.73].

На нашу думку, сам факт інтерпретації вже свідчить про цінність об'єкта, що інтерпретується. А по-друге, як підкреслює О. Іщенко, «інтерпретація пов'язана з оцінкою, котра завжди явно чи неявно присутня в ній» [112, с.70].

У такому разі зрозумілою стає думка М. Мамардашвілі про те, що «упорядковуючи текст, читач гармонізує власний мікрокосм та вселенську інтертекстуальність» [175, с.45]. Це дає можливість дослідникам розглядати інтерпретацію як елемент розумової культури інтерпретування, як результат особливої духовної діяльності свідомості, яку визначають як своєрідне переведення не тільки в іншу систему мови (знаково-символічну), а і в іншу систему мислення, необхідну для розуміння двоїстої природи предмету інтерпретації [143].

Зазначимо, що актуалізація дослідження ціннісно-сміслової сфери майбутнього педагога, його ціннісних орієнтацій, набула надзвичайного поширення як у працях російських науковців (Н. Антонова [12], Л. Берикханова [27], Є. Бондаревська [44], Т. Буюкас [56], В. Ісаєв [110] та ін.), так і українських (І. Бех [30], О. Волошенко [70], Є. Євтух [94], Е. Іщенко [112], Н. Кічук [124], О. Смакула [246] та ін.) науковців.

Аксіологічний аспект проблеми інтерпретації розкривається в межах особистісно-діяльнісного підходу. Тут варто виділити, безсумнівно пов'язані,

проте відносно самостійні напрями аналізу. Насамперед це проблема співвідношення категорій інтерпретації і цінності в освітньому процесі і друге питання зв'язане з роллю ціннісно-сислової домінанти у формуванні інтерпретаційної компетентності.

У працях педагогів (В. Кан-Калік [116], Ф. Медвідь [179], Л. Михайлова [184], О. Олексюк [192] та ін.) доведено залежність інтерпретації від сформованості ціннісно-сислової сфери особистості. Так, «високий ступінь перетворення інформації, відзначає В. Кан-Калік, пов'язаний із цінністю цієї інформації для суб'єкта, з її емоційним переживанням» [115, с.15]. Цінністю інформації прийнято вважати ту інформацію, що сприяє досягненню визначеної мети. У разі інтерпретації такою метою є знаходження оригінального рішення. Чим оригінальніше рішення, тим воно цінніше. Це такий випадок, коли цінність і оригінальність зазначеного явища збігаються (Х.Хекхаузен,1986).

Узагальнюючи вищевикладене, визначимо, що, по-перше, встановлення співвідношення між інтерпретацією й особистісними характеристиками є лише одним зі шляхів рішення питання про особливості і детермінацію інтерпретаційного процесу, а, по-друге, ціннісно-сисловий аспект інтерпретації розкриває зміст формування цінностей, спрямованих на семантичне дослідження, яке акцентує увагу на смисл знакових систем. Зазначений напрям аналізу, наголошує В. Фоменко, може бути реалізований, «якщо навчальний процес (зміст і діяльність) розгортати відповідно до вихідних логічних структур процесу навчання, адекватними структурам розумової діяльності» [284, с.39]. Продовжуючи думку автора, відзначаємо, що цим логічним структурам належить провідна роль у відтворенні механізму пошуку особистісно значущих смислів у процесі опанування характеру зв'язків між структурами.

Важливим показником аксіологічної складової, вважаємо, є емпатія, яку К. Роджерс визначає як спосіб існування з іншою людиною, що «має на увазі входження в особистий світ іншого і перебування в нім «як вдома» [222,

с.429]. Емпатія, за твердженням І. Лазаревої, – це особливий вид людської чуттєвості, який дозволяє не просто проникнути у внутрішній світ людини, а відчувати, тимчасово ототожнитися з нею, «зрозуміти відчуттям» переживання іншої людини, досягти реального когнітивного єднання того хто пізнає і пізнаваного [156]. В комунікативній діяльності емпатія сприяє збалансованості міжособистісних відносин, дає людині правильні соціальні орієнтири» [233].

Оскільки співчуття та переживання допомагають адекватному розумінню інших людей, уважаємо, що розвинена емпатія є необхідною якістю майбутніх учителів для здійснення педагогічної діяльності, в тому числі й інтерпретаційної. Уміння сприйняти почуття іншої людини як власні, здатність до емоційного відгуку є необхідним компонентом спілкування, специфічним засобом пізнання людини людиною. Емпатія сприяє збалансованості міжособистісних стосунків. Розвинена емпатія – це ключовий чинник успіху в багатьох видах діяльності [164, с.493].

Отже, показниками аксіологічної складової є позитивна мотивація студентів на здійснення інтерпретаційної діяльності, привласнення педагогічних цінностей і розвинена емпатія. Саме ці показники, на нашу думку, характеризують ціннісне ставлення студентів педагогічного коледжу до своєї майбутньої професійної діяльності та сприйняття інших людей (молодших школярів, їхніх батьків, колег тощо) як найвищої цінності.

Наступною складовою у структурі інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу є діяльнісна. Зауважимо, що інтерпретаційна діяльність у своїй основі передбачає творчість. Зазначене підтверджується трактуванням творчості науковцями, які розглядають її як відкриття невідомого, створення нового, подолання стереотипів і шаблонів (А. Брушлинський [51]), як створення нового (Л. Виготський [72]).

У філософії творча діяльність визначається як стимулювальний процес, що характеризує прагнення її суб'єктів реалізувати себе, подати як об'єктивність в об'єктивному світі та здійснити себе в ньому. Творчість – це



діяльність людини, яка перетворює природний та соціальний світ відповідно до потреб людини та людства на засадах об'єктивних законів дійсності. Творчість як утворювальна діяльність характеризується неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю [283, с.642-644].

Ми поділяємо думку Я. Пономарьова, який наголошує на тому, що для особистості, яка прагне до творчості, характерна оригінальність, ініціативність, висока самоорганізація, велика працездатність [206].

За І. Волковим, для будь-якої творчої діяльності необхідною є наявність у людини таких якостей: нахилів до цього виду діяльності, здібності до швидкого навчання, розумової активності, кмітливості й винахідливості; прагнення здобувати знання, необхідні для виконання конкретної практичної роботи; самостійності при виборі й розв'язанні задачі; працелюбності; здатності бачити загальне, головне в різному й різне в подібних явищах; потреби в постійному підвищенні кваліфікації [68].

Сучасна наука, зауважує А. Шумилін, визначає творчість як процес створення нових духовних і матеріальних цінностей, як найвищий рівень пізнання ”. Це процес розв'язання завдання, стан натхнення людини – спалах її енергетичного потенціалу, який розкриває межу невідомого, виокремлює його частину й перетворює його на відоме [215, с. 165].

У контексті дослідження особистісний смисл навчального матеріалу виникає у процесі творчого переосмислення дидактичної проблеми, коли один і той самий навчальний зміст надається різними вихідними логічними структурами. З огляду на це, наступним показником діяльнісно іскладової інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу визначаємо логічне мислення.

Значення логіки полягає в тому, що вона вчить, як за формою (структурою) побудувати судження, щоб, за умови правильного застосування формально-логічних законів, дійти істинного висновку з істинних посилянь, що розширюють наші знання [248, с.382]. Логіка і мислення, зазначає Г. Пугач – поняття взаємопов'язані і взаємообумовлені, оскільки процес

пізнання – це не що інше, як відображення у мисленні людини предметів і явищ дійсності, а будь-яке пізнання протікає у логічних формах і за законами логіки [216, с.9]. Автор наголошує, що вміння чітко, струнко й послідовно викладати свої думки, правильно користуватися поняттями, судженнями і володіти способами наукового доказу може набути кожна людина [216, с.5].

Суб'єктом мислення, зауважує О.Леонт'єв, окрема людина стає тільки, оволодівши мовою, поняттями, логікою, оскільки мислення процесом свідомого відображення дійсності в таких об'єктивних її властивостях, зв'язках і відношеннях, в які включаються і є недоступними безпосередньому чуттєвому сприйманню об'єкта [160, с. 101]. Це означає, що людина пізнає світ логічним шляхом, формуючи свої знання у вигляді понять за допомогою органів чуття. Визначення понять – логічна операція, що дозволяє розкривати зміст поняття, відрізнити предмет, що відображається поняттями, від схожих із ним предметів, встановлювати значення того чи того слова (терміна) [160, с.116].

Мислення, зауважує Є.Рапацевич, є особливим психічним процесом, завдяки якому «людина відображає суттєві ознаки та зв'язки предметів і явищ довкілля, опановує закономірності розвитку світу, що її оточує, передбачає майбутнє й діє цілеспрямовано та планомірно. Інакше кажучи, у процесі мислення здійснюється переробка наявної інформації і тієї, що надходить, вичленовування зовнішніх, випадкових, вторинних її елементів від основних, внутрішніх, які відбивають сутність досліджуваних ситуацій, розкриваються закономірні зв'язки між ними» [248, с.456].

Визначаючи сутність поняття «логічне мислення», науковці наголошують на тому що це: мислення, в якому є логіка, тобто це чітко визначене, послідовне, несуперечливе, доказове мислення (М. Тофтул [272]); яке орієнтується на закономірності відносин і зв'язків понять (А.Петровський [67, с.204]); оперує поняттями, судженнями й умовисновками (В.Давидов [84]).

Розглядаючи ціннісно-смісловий аспект інтерпретації, науковці

(В. Андросюк [11], М. Бахтін [21], Ю. Борєв [46], Є. Гуренко [80], Н. Коріхалова [139], О. Рудницька [226] та ін.) підкреслюють, що формування особистісного смислу з використанням інтерпретаційних прийомів обов'язково передбачає самопізнання, рефлексію, творче домислювання творів мистецтва. Отже, логічне мислення є необхідною якістю інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу.

Важливим показником діяльнісної складової, на нашу думку, є комунікативні вміння. С. Шатілов комунікативні вміння розглядає як уміння, які вмотивовано, логічно послідовно і зв'язно, достатньо повно і правильно в мовному відношенні, висловлювати свої думки в усній формі [297]. О. Леонтєв вважає, що до професійних комунікативних умінь потрібно включати: мовленнєве спілкування; орієнтування на співрозмовника, тобто моделювання його комунікативно важливих особливостей особистості; орієнтування в умовах комунікативного завдання (правильно вибрати зміст спілкування, знайти адекватні засоби для передання цього змісту, спланувати своє мовлення, забезпечити зворотний зв'язок); самоподання (самопрезентацію), мотивами якої виступають самоутвердження та професійна необхідність, володіння невербальними засобами спілкування; установлення контакту. Науковець визначає суттєві характеристики таких комунікативних умінь, як професійний контакт з аудиторією, мовленнєвий вплив, невербальні засоби спілкування [159].

Для реалізації цілісного педагогічного процесу, зазначає В. Кан-Калік, необхідні: вміння педагога спілкуватись на людях; уміння цілеспрямовано організувати спілкування й управляти ним; уміння швидко, оперативно та правильно орієнтуватися в умовах спілкування, що змінюються; правильно планувати та здійснювати систему комунікації, зокрема, її важливу ланку – мовленнєвий вплив; швидко й точно знаходити адекватні змісту акту спілкування комунікативні засоби, які одночасно відповідають творчій індивідуальності педагога та ситуації спілкування, а також індивідуальним особливостям вихованця; вміння постійно відчувати й підтримувати

зворотний зв'язок у спілкуванні. На його думку, зазначені групи комунікативних умінь до свого складу включають також інші вміння, а саме: встановлення психологічного контакту, завоювання ініціативи та організацію «пристосувань»; сприймання й розуміння людини людиною; використання жестів [115].

Зауважимо, що вченими (В. Кан-Калік [115], В. Каплинский [117], Г. Китайгородська [122], О. Леонтьєв [159] та ін.) комунікативні вміння розподіляються на загальнопедагогічні та спеціальні.

До загальнопедагогічних належать такі комунікативні вміння, як-от: гнучко перебудовувати складну педагогічну ситуацію, надавати їй позитивного емоційного тону, позитивної та конструктивної спрямованості; визначати поведінку та реакцію учнів до початку або на завершальному етапі педагогічної ситуації, прогнозувати труднощі; дотримуватися почуття міри на підставі зіставлення задач, умов і можливостей учасників спілкування; емоційно співчувати учню – мовленнєвому партнеру; критично оцінювати й усвідомлювати свій і колективний досвід, визнавати помилки своєї діяльності.

Спеціальні комунікативні вміння викладача включають: уміння бути мовленнєвим партнером для учня (розуміти позицію іншого у спілкуванні, проявити інтерес до його особистості, його проблеми, інтерпретувати і «читати» його внутрішній стан через нюанси поведінки, впливати на учня опосередковано, через створення умов для появи у нього бажаної реакції на явища та факти мовленнєвої культури); використовувати стимулювальні впливи порівняно з оцінювальними; вміння підтримувати рівне ставлення до всіх учасників спілкування; здійснювати соціокультурне виховання; створювати атмосферу психологічного комфорту, ситуацію співробітництва в навчанні.

Необхідним показником діяльнісної складової вважаємої рефлексивні вміння, оскільки успішно виконувати будь-яку діяльність неможливо без рефлексії. Особливо важливою здатність до рефлексії є у професії вчителя,

оскільки без рефлексії неможливо встановлювати правильні взаємовідносини з дітьми, їхніми батьками, колегами тощо.

Рефлексія, за твердженням М. Дьяченка і Л. Кандиловича, – це самоаналіз, осмислення, оцінка передумов, умов і перебіг власної діяльності, внутрішнього життя. Вони особливо акцентують на рефлексії вчителя, зауважуючи, що це процес пізнання ним себе як професіонала, свого внутрішнього світу, аналіз власних думок і переживань у зв'язку з професійно-педагогічною діяльністю, роздуми про самого себе як особистості, усвідомлення того, як його сприймають й оцінюють учні, колеги, довколишні люди [92, с. 231-232].

Аналогічної думки дотримується І. Сергєєв. Зокрема, науковець зазначає, що рефлексія – це глибоко особистісна якість, здатність учителя виходити за межі власного «Я», осмислювати, вивчати, аналізувати щось шляхом наповненого глибокими переживаннями порівняння образу свого «Я» з якимись подіями, особистостями. Рефлексію він розглядає також як настанову особистості відносно самої себе в плані своїх можливостей, здібностей, самоповаги, самоствердження, прагнення підвищити самооцінку і соціальний статус [240, с.26].

У ході усвідомлення норм, правил, моделі своєї професії (вимог до педагогічної діяльності та спілкування, до особистості) як еталонів для усвідомлення своїх якостей, зазначає О. Кузнєцова, у студентів – майбутніх учителів виникає потреба у професійно-орієнтованій рефлексії. Якщо ж студент не ознайомлений з тим, яким він повинен бути, як йому бажано будувати свої стосунки з учнями, колегами, батьками, то йому важко оцінити й себе [150].

Наявність педагогічної рефлексії О. Власова пропонує визначати за такими ознаками: глибина, проблемність та критичність мислення; відкритість, готовність до діалогу, толерантність до чужої думки, чуйність до іншої людини; гнучкість у пошуку альтернативних підходів до розв'язання проблеми; варіативність та пластичність у комунікативних стратегіях;

особистісне включення в діяльність, прийняття відповідальності за вибір рішення [65].

Розкриваючи особливості творчого мислення, М. Кларін, пов'язує його зміст з рефлексією, яка дозволяє осмислювати свій досвід. Рефлексія в цьому контексті включає в себе побудову умовисновків, узагальнень, аналогій, зіставлень та оцінок, а також переживання, згадування і рішення проблем. Вона обіймає також звернення до переконань з метою інтерпретації, аналізу, здійснення дій, обговорення чи оцінки [126, с.104].

Відтак, діяльнісна складова є важливою у структурі інтерпретаційної компетентності, показниками якої виступають сформоване логічне мислення студентів педагогічного коледжу, розвинені творчі здібності та комунікативні та рефлексивні вміння майбутніх учителів.

На нашу думку, набуття студентами педагогічного коледжу знань щодо інтерпретаційної компетентності, оволодіння ними необхідними вміннями й навичками інтерпретаційної діяльності буде відбуватись ефективно, якщо у процесі їхньої професійної підготовки будуть реалізовані відповідні педагогічні умови.

### **1.3. Педагогічні умови формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічних коледжів**

Перед тим, як визначити умови формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічних коледжів, розглянемо, як трактується поняття «умова». У словнику С. Ожегова подано кілька значень терміна «умова»: 1) це обставина, від якої що-небудь залежить; 2) вимога, яку висуває одна зі сторін, що домовляються; 3) усна або письмова угода про що-небудь; 4) правила, установлені в якій-небудь сфері життя та діяльності; 5) обстановка, у якій щось відбувається [191, с.826].

На думку філософів, умова – це «те, від чого залежить дещо інше (зумовлене); істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх стану,

взаємодій), за наявності якого з необхідністю впливає існування цього явища» [282, с.707]; сукупність об'єктів (речей, процесів, відношень), необхідних для виникнення, існування чи зміни якогось об'єкта [281, с.380].

Ю. Загородній розуміє умови як відношення предмета до явищ, що його оточують і без яких його існування неможливе [98, с.62]; Е. Бережнова – як спеціально створені дослідником обставини, за яких можлива та чи та ефективна дія [26, с.136].

Педагогічні умови В. Жернов визначає як сукупність педагогічних заходів для здійснення певного педагогічного процесу; обставина, що спеціально створюється дослідником для ефективного досягнення поставленої мети [96, с.85]. А. Найн розглядає педагогічні умови як сукупність заходів і остаточних результатів дій соціально-педагогічних процесів на відповідному етапі розвитку суспільства [190].

З огляду на вищезазначене, під педагогічними умовами формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу будемо розуміти спеціально створені обставини, що впливають на розвиток показників когнітивної, аксіологічної, діяльнісної складових інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу і сприяють їхній підготовці до організації та здійснення інтерпретаційної діяльності в майбутній професії.

На підставі теоретичного дослідження проблеми формування інтерпретаційної компетентності особистості було визначено такі педагогічні умови, як:

- 1) усвідомлення студентами значущості інтерпретаційної компетентності;
- 2) розвиток інтерпретаційних здібностей студентів засобами ігроводелювання,
- 3) активізація самостійної роботи студентів з інтерпретації педагогічних фактів, явищ, понять.

### **1.3.1. Усвідомлення студентами значущості інтерпретаційної**

**компетентності.** Кожна людина має потребу усвідомлювати себе особистістю, тобто бути впевненою в повазі до себе, у власній значущості і звідси – у позитивній оцінці з боку інших людей, зазначає У. Глассер, і учень чекає від учителя передусім розуміння своїх проблем, прагнень, він вдячний над усе за створені для самоствердження умови [76, с.27]. Вчитель забезпечує учневі визнання через вияв власного ставлення і організацію атмосфери життя в класі, через створення ситуацій розвитку учня на уроці і в позаурочному спілкуванні, сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу дитини, для її саморозкриття, самоутвердження [200]. Визначальним при цьому, наголошує І. Бех, є «соціокультурний діалог у системі «педагог – дитина» на основі її розуміння, прийняття і визнання». І продовжує, що виховна функція вчителя полягає в організації діяльності, спрямованої на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне і відповідальне самовираження [30, с.197].

На нашу думку, здійснювати таку діяльність студент педагогічного коледжу зможе тоді, коли в нього буде сформована інтерпретаційна компетентність, що передбачає вміння розуміти дітей, їхні прагнення, мотиви поведінки. Для цього студенти педагогічного коледжу повинні усвідомлювати необхідність здійснення інтерпретаційної діяльності в подальшій педагогічній діяльності.

Зазначене свідчить про необхідність усвідомлення студентами педагогічного коледжу необхідності інтерпретаційної діяльності під час їхнього навчання в педагогічному коледжі.

Усвідомлення студентами себе як майбутніх професіоналів, активних суспільних діячів, визначення свого місця в житті, власного життєвого шляху були предметом досліджень Г. Абрамової [1], В. Андрєєва [10], Г. Балла [17], Р. Бернса [28], О. Бодальова [42], М. Боришевського [47], І. Кона [136] та ін. Науковці наголошують на тісному взаємозв'язку особистісного і професійного зростання студентської молоді під час навчання у вищому навчальному закладі.



Характерними структурними компонентами свідомості, за твердженням М. Варій [58], є:

- знання про довколишній світ, природу, суспільство. Рівень свідомості перебуває в прямій залежності від рівня опанування знань і досвіду особистості. У процесі суспільно-історичного розвитку в людини виникла потреба в знаннях, яка є головною її рушійною силою, мотивом пізнавальної діяльності. В аспекті дослідження ми можемо говорити також про необхідність набуття студентами знань щодо інтерпретаційної діяльності (когнітивна складова інтерпретаційної компетентності), вироблення позитивної мотивації на її здійснення (аксіологічна складова інтерпретаційної компетентності);
- виокремлення людиною себе в предметному світі як суб'єкта пізнання, розрізнення суб'єкта «Я» та об'єкта «не Я», протиставлення себе як особистості об'єктивному світу. Характерним є самопізнання, що стало підґрунтям для самосвідомості, тобто усвідомлення власних фізичних і морально-психологічних якостей;
- цілеспрямованість, планування власної діяльності та поведінки, передбачення її результатів. Цей бік свідомості виявляється в самоконтролі та коригуванні власних дій, перебудові змісту їх стратегії і тактики, якщо цього вимагають обставини. У нашому дослідженні це можна трактувати як уміння інтерпретувати навчальний матеріал (когнітивна складова), уміння інтерпретувати й аналізувати свою діяльність і діяльність довколишніх людей, а також уміння інтерпретувати й аналізувати діяльність молодших школярів (когнітивна складова інтерпретаційної компетентності);
- ставлення до об'єктивної дійсності, до інших людей, до самої себе.

Зазначене свідчить про необхідність усвідомлення студентами себе і своїх майбутніх вихованців, а також довколишніх людей як найвищої цінності (аксіологічна складова інтерпретаційної компетентності).

Певний інтерес становить для нас розгляд Ю. Осічнюком [194] суспільної свідомості, яку він визначає як виражене в логічній, понятійній

формі і закріплене в мові усвідомлення людиною сутності світу свого буття і своєї сутності, свого місця у світі, ставлення до нього і до себе, можливостей його пізнання і перетворення. Свідомість як усвідомлення буття є, з одного боку, відображенням об'єктивної дійсності в голові людини і є об'єктивною за своїм змістом, а з іншого – містить у собі момент суб'єктивного ставлення людини до світу, оцінку людиною тих чи тих явищ дійсності.

Отже, усвідомлення є виявленням активного ставлення людини до дійсності. Це ставлення реалізується насамперед через практичне освоєння людиною довколишнього світу і є відображенням форм людської діяльності і створюваного цією діяльністю предметного світу олюдненої природи. Воно містить у собі ставлення людини до природи, до системи соціальних зв'язків і відносин, які опосередковують її життєдіяльність і визначають її якісну відмінність від тварин, а також ставлення до своєї діяльності та її результатів. Усвідомлення – це єдність знань і переживань, єдність об'єктивного змісту свідомості та його суб'єктивна оцінка [194]. Відтак, усвідомлення значущості інтерпретаційної діяльності студентами педагогічного коледжу передбачає насамперед наявність у них відповідних знань та вмінь інтерпретувати свою діяльність.

Натомість в аспекті дослідження наголосимо на тому, що інтерпретаційна компетентність не зводиться тільки до знань і вмінь інтерпретувати, вона доповнюється суб'єктивними смислами і завдяки цьому створює підставу для переживання досліджуваного знання.

Зазначимо, що різноманіття графічних схем вихідних логічних структур, тематизм задуму й ідеї уроку, що підлягають інтерпретації, а також смисл інтерпретаційних гіпотез потребує від студентів не тільки різноманітних знань і вмінь, але і прагнень, що за характером відповідають ціннісно-смісловій сфері особистості і широким професійним настановам, характерним для початкового етапу навчання у ВНЗ. Сам процес актуалізації цих уявлень у формі інтерпретаційних гіпотез виступає чинником усвідомлення цілей і смислу предмета інтерпретації.

Зазначимо також, що відповідно до герменевтичної моделі інтерпретації знання, у ході підготовки студентів передбачається «вироблення особистісних смислів педагогічного знання на підставі саморозуміння і рефлексії педагога над власним життєвим досвідом» [99, с.41].

Ключове значення в цьому контексті має герменевтично орієнтоване навчання, суть якого – у зверненості педагогічного процесу до особистості студента з метою розуміючого, чуттєвого досягнення істини за допомогою таких операцій гуманітарного пізнання, як інтерпретація, оцінювання індивідуального засобу сприйняття предмета, засвоєння механізмів спілкування з людьми.

Провідні фахівці в галузі сучасної персонології (М.Гальтон, А.Комбс, Дж.Келлі) пов'язують інтерпретацію з поняттями «образ мислення» або «рівень розуміння» явищ довколишньої дійсності, «Я-концепція», «самоусвідомлення», «саморозуміння», «самоактуалізація», та іншими якостями «самості» людини. Вони дійшли висновку, що розумінню (а значить, інтерпретації) можливо і слід навчати, і це призведе до актуалізації, прояву вищезазначених якостей, що є особливо значущими в нинішніх умовах. З позицій персонології декларується твердження, що майбутні вчителі повинні нести в собі певний потенціал реформування наявної системи освіти. Такий висновок, безумовно, потребує активних, невинних пошуків у галузі педагогіки [101].

На нашу думку, тільки тоді, коли навчальна діяльність, спрямована на оволодіння знаннями педагогічних основ, сформована на більш високому рівні, починає чітко виявлятися позитивний взаємний вплив її нормовідповідного та творчого аспектів, а головне, відбувається перебудова настанов і мотивів особистості, становлення персональної «картини світу». Якщо ж звернутися до високоефективної діяльності вчителя-новатора, вченого, художника, винахідника, то можна переконатись у тому, що тут виходять нормативні продукти й реалізуються нормативні соціальні функції саме завдяки їхній творчості (діяльнісно-творча складова), що, у свою чергу,

ґрунтується на майстерному володінні нормативними засобами діяльності, в тому числі знаннями й уміннями (когнітивна складова). Звідси безсумнівним є висновок про те, що особистість є здатною до навчання там, де і коли їй надається можливість творчого досягнення, де будується своїми силами досвід досягнення продукту діяльності й осмислення цього досвіду, що призводить до самостійного вибору нових завдань і цілей. Успішність навчання в цьому разі збільшується не тільки за рахунок зростання усвідомлення, рефлексивності знань та вмій, але й за рахунок опанування нового виду досвіду: виявлення й ідентифікації проблеми, здобуття навичок дослідження і проектування, співробітництва, застосування відомих і створення нових технологій отримання продукту, оцінювання якості результату, тобто досвіду інтерпретаційної діяльності.

До поля зору дослідників (Х. Вернеке, А. Вальтер, І. Ільясов, В. Ляудіс [285]) потрапляють також процеси особистісної динаміки, що опосередковують реальну діяльність людини (у нашому разі – інтерпретаційну діяльність) і складають дієвий психологічний зміст її вчинків. Як зазначає Н. Антонова, «акт діяльності є значущим і психологічно наповненим не тільки діями, що безпосередньо виконуються, але й внутрішньою роботою з оцінки значущості спонукань, що здійснюється людиною кожного разу» [12].

Зазначена розбіжність між процесами особистісної динаміки та психологічними процесами є важливою для визначення вибірковості відтворювання не тільки як психологічного показника навчання, але й для оцінки системної організації компонентів інтерпретаційної компетентності. Показник вибірковості відтворювання, як і показник перебудови позиції особистості, психологи відносять до оцінки смислових аспектів розуміння, а не тільки когнітивних [171].

Це відбувається на тому етапі навчання, коли студенти починають розв'язувати навчальні завдання без прямої допомоги викладача, тобто переходять до саморегульовальної навчальної діяльності, у них формується

той тип знання, який можна назвати «особистісним знанням».

На користь такої більш широкої інтерпретації показника вибіркості відтворювання свідчать і положення, висунуті у працях О. Леонтєва. Дослідник неодноразово підкреслював, що мотиви не діють автоматично, дія мотивів опосередковується процесом психологічної орієнтації. Зазначене дозволяє дійти висновку, що добір мотивів діяльності виступає одним із центральних моментів особистісної регуляції. У зв'язку з цим нагадаємо, що вільний вибір варіанту пояснення відкриває глибину розуміння, є критерієм освіченості з герменевтичного погляду.

У свою чергу, пояснення є формою інтерпретації. У психологічних дослідженнях ([101;171;173]) вибіркості відтворювання виступає як специфічний критерій для оцінки системної організації внутрішнього плану дії і наявності у свідомості суб'єкта всієї цілісності об'єкта. Це, у свою чергу, пояснює необхідність звернення вчителя до ціннісно-культурного рівня свідомості учнів як внутрішнього, суб'єктивного середовища, що є основним джерелом інтерпретації. Аналогічного погляду дотримується і С. Шуткін, який зазначає, що особисто присвоєний смисл навчального матеріалу, педагогічного конфлікту, будь-якої освітньої колізії репрезентує діяльність особистісних сфер свідомості [300].

З метою усвідомленню значущості інтерпретаційної компетентності студенти повинні оволодіти «мовою» педагогіки. Мова – це знакова система, готовий продукт, засвоєний людиною внаслідок численних актів досвіду. Мова потрібна для функціонування особистості в певній спільноті, а тому її необхідно вивчати, наголошував учений [168].

Аналізуючи філософські ідеї П. Флоренського, Г. Шпета, лінгвістичні погляди В. Гумбольдта, О. Потебні, Е. Сепіра, Б. Уорфа, праці Л. Виготського та О. Леонтєва, А. Закірова доходять висновку, що система мови не просто відповідає системі значень, а й створює умови для розвитку смислів та ідей. Науковець зазначає, що для педагогіки особливо значущим є положення Л. Виготського про те, що думка не втілюється у слові, як у чомусь

зовнішньому, а здійснюється у слові. Стандартні способи наукового опису нерідко «блокують» розуміння, попередньо нав'язують людині схему теоретичної обробки чуттєвих сприймань [99].

Взаємовідносини у процесі герменевтичної інтерпретації мови педагогіки характеризують відношення загального і часткового: педагогічних законів, що відображають найбільш загальні, усталені, повторювані зв'язки між педагогічними явищами, конкретними педагогічними фактами, що характеризуються унікальністю й неоднозначністю. Розвиток мовної здібності педагога – це нерозривна частина його професійної підготовки і самоосвіти, а рівень сформованості цієї здібності вважається одним із показників педагогічного професіоналізму, який характеризує ступінь розвитку рефлексивних і проєктивних якостей педагога [99].

Модель інтерпретації педагогічного знання, зауважує А. Закірова, передбачає такі процедури:

- засвоєння об'єктивного значення знання як системи суворих наукових понять, що відображають найбільш типові, повторювані в педагогічних явищах і виражених у формі однозначних термінів та силогізмів; цей аспект тлумачення зіставляється з формуванням пізнавальної діяльності на суцільно інтелектуальній основі (когнітивна складова інтерпретаційної компетентності);
- осягнення загальнокультурних універсальних педагогічних смислів, представлених у релігійній, філософській, художній літературі та мистецтві, де відображаються ідеали, мрії, істини про добро і красоту, втілені в культурі народів різних історичних епох; такий спосіб інтерпретації здійснюється з опорою на образне мислення та інтуїцію (аксіологічна складова інтерпретаційної компетентності);
- герменевтична інтерпретація знання означає вироблення особистісних смислів педагогічного знання на основі саморозуміння і рефлексії педагога над власним життєвим досвідом: особистісним, дитячим, батьківським, професійним тощо (діяльнісна складова інтерпретаційної

компетентності) [99].

Важливість опанування психолого-педагогічних знань виявляється в тому, що воно утворює понятійний апарат мислення педагога, використовується для побудови конструктивних принципів і критеріїв аналізу й оцінки його практичної діяльності [152, с.7], що сприятиме вмінню інтерпретувати педагогічні явища, вирішувати педагогічні ситуації, що виникатимуть у майбутній професійній діяльності.

Відтак, зважаючи на те, що усвідомлення студентами педагогічного коледжу значущості інтерпретаційної компетентності впливає на розвиток показників визначених складових, вважаємо його педагогічною умовою формування зазначеного феномена.

**1.3.2. Розвиток інтерпретаційних здібностей студентів засобами ігромоделювання..** Поняття «здібності» є одним з найбільш широко використовуваних понять у сфері освіти. Здібності є внутрішніми особливостями особистості, її індивідуально-психологічними особливостями, які відрізняють одну людину від іншої, впливають на успішність виконання певної діяльності.

У психології під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, що мають відношення до успішності виконання однієї або декількох видів продуктивної діяльності та служать для реалізації потреб, не будучи при цьому регулятором поведінки [89;214]. Водночас окремі психологи (Г. Костюк) розглядають здібності особистості як внутрішні її властивості, про які ми судимо, виходячи з життєвих фактів, в яких вони, так би мовити, виступають зовні [144]. Так, у класичній психології здібності розподіляються на загальні (життєво необхідні для людини) та спеціальні (за видами діяльності). Зокрема, В. Дружинін порівнює загальні та спеціальні здібності, диференціює їх за видами людської діяльності і співвідносить загальні здібності із загальними умовами протікання цієї діяльності, а спеціальні – з її окремими специфічними видами [89].

Педагогічні здібності – це сукупність індивідуально-психологічних особливостей особистості вчителя, що відповідають вимогам педагогічної діяльності і визначають успіх в оволодінні цією діяльністю. Педагогічні здібності, за І. Зимньою, є сукупністю різноманітних дій учителя, які насамперед співвідносяться з функціями педагогічної діяльності, значною мірою виявляють індивідуально-психологічні особливості вчителя і засвідчують його предметно-професійну компетентність [103].

В аспекті дослідження під інтерпретаційними розуміємо здібності студентів до логічного і творчого мислення, власного розуміння й інтерпретації явищ і подій, що виникають у професійно-педагогічній діяльності, встановлення структурних зв'язків між елементами наукових знань.

Уважаємо, що розвитку інтерпретаційних здібностей студентів сприятиме застосування у навчально-виховному процесі педагогічного коледжу засобів ігromodelювання.

Ігromodelювання – це один із напрямів реалізації цінностей професійного вдосконалення, а також особливий, універсальний механізм вирішення аналітичних, педагогічних, практичних задач і проблем. Моделювання передбачає проходження шляху від ознайомлення з ситуацією, що породжує труднощі в тій чи тій діяльності, до розвивальної трансформації цієї діяльності та необхідності перетворення ділових здібностей [88].

Ігromodelювання – процес моделювання в умовах гри і забезпечення можливості здійснення цієї моделі в реальності. Моделюванню, з урахуванням відповідних критеріїв, підлягають професійна діяльність чи життєдіяльність, що включає різноманітні форми взаємодії людей. Ігрова складова ігromodelювання включає в себе акторські дії перевтілення і репрезентацію подій на сцені, організацію акторських дій з боку режисера-постановника в межах змісту сценарію, розробку сценарію в межах ідеї, задуму гри і на матеріалі прототипу реального життя, виявлення і введення надії, цінності майбутньої гри, організує сприйняття, тип спостереження,



формує ставлення до того, що демонструється на сцені.

Провідним процесом в ігromodelюванні виступає сценування і пересценування діяльності в межах вирішення практичних, консультаційних, дослідницьких, навчальних, культурних, діагностичних задач і проблем. Джерелом ігromodelювання є труднощі в реальній діяльності і первісних спробах аналізу і подолання труднощів. В ігromodelюванні вводяться ті проблемні питання, вирішення яких передбачає дослідження діяльності і проявів людей у діяльності, а також конфліктів, спілкування, комунікації і т. ін. Оформлення системотвірних питань і стають підставою введення критеріїв ігromodelювання. Ігromodelювання є найбільш специфічним засобом акмеологічних досліджень і вдосконалення професійних здібностей та діяльності [4].

Відомо, що ігри сприяють кращому формуванню знань, трансформації знань у професійно-педагогічні вміння, розвитку свідомості й особистості, формуванню творчого мислення і здібностей людини. На нашу думку, саме застосування ігromodelювання в навчально-виховному процесі педагогічного коледжу сприятиме формуванню інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів, оскільки ігрова обстановка дає можливість студентам не боятися помилок, інтелектуально розкріпачуватися й активізуватися творчому потенціалу особистості. Головне, щоб ігрові умови трансформувались у свідомості майбутніх учителів і перетворились у стимули діяльності реальних цілей навчання і виховання. Ефективність ділової гри, зауважує М. Орлова, забезпечується через збалансованість реальних і умовних компонентів. Тоді навчальна ситуація усвідомлюється двояко і ця двоїстість максимально працює на вирішення навчальних і виховних завдань [193].

Ми цілком поділяємо думку М. Орлової, що беручи участь в ігromodelюванні і тренуючи свої здібності, студенти мають можливість зрозуміти і відчувати себе немов би в реальній ситуації майбутньої діяльності (квазіпрофесійна діяльність). Отже, ігromodelювання дозволяє імітувати реальний навчально-виховний процес, беручи участь у якому студенти

педагогічного коледжу розуміють, яких знань і здібностей їм не вистачає і свідомо займають позицію розвитку і тренування здібностей (когнітивна складова інтерпретаційної компетентності). Тим самим «штучно» виокремлюється професійно-пізнавальна потреба, провідна позиція якої визначає оптимальність структури мотивації навчання, за відсутності достатньої розвиненості якої може виникнути мотиваційна криза.

Формування позитивної мотивації навчально-професійної діяльності передбачає формування інтересу і мотивів цієї діяльності через інформованість, і, як наслідок, формування професійних потреб (аксіологічна складова інтерпретаційної компетентності). Інформованість створює «навчальне поле» для розвитку інтересу, унаслідок чого починають формуватися професійні потреби (аксіологічна складова інтерпретаційної компетентності).

При несформованих професійних потребах інтерес до професії має випадковий характер, ставлення до професії нестійке і мінливе, що вимагає від того, хто навчається, постійних зусиль волі. Відповідно при професійно-пізнавальних потребах, що склалися, підвищується чутливість до всього, що пов'язано з професією і відбувається перебудова пізнавальної активності у процесі навчальної діяльності, що призводить до більш легкого й ефективного опанування професійних знань, умінь і навичок (когнітивна складова).

Отже, професійні уявлення є вихідним пунктом формування мотивації професійно-навчальної діяльності [193]. Це цілком узгоджується з нашим розумінням інтерпретаційної діяльності, яка вимагає від студентів педагогічного коледжу набуття відповідних знань, умінь, позитивної мотивації до здійснення такої діяльності.

Найбільш прийнятним видом ігromodelювання в сучасній педагогіці є ділові ігри. Моделювання у грі – це створення макетів, що замінюють об'єкти реальної ситуації. Модель гри реалізується, приводиться в дію за допомогою її правил. Правила відбивають співвідношення всіх компонентів гри. Вони

можуть бути перенесені у гру із соціального контексту, в якому розгортається ігровий процес, взяті із реального життя або ж придумані. Усі ці характеристики також можна застосовувати і до ділових ігор [217].

На нашу думку, застосування ділових ігор у ході підготовки студентів педагогічного коледжу сприятиме формуванню в них інтерпретаційної компетентності, оскільки у процесі гри засвоюються одночасно норми професійних дій і норми соціальних дій, тобто відносин у колективі працівників. При цьому кожний її учасник знаходиться в активній позиції, взаємодіє з партнерами, співвідносячи свої інтереси з партнерськими і в такий спосіб через взаємодію з колективом пізнаючи себе (діяльнісна складова інтерпретаційної компетентності).

Як зазначає М. Орлова, моделюючи чи імітуючи умови і динаміку майбутньої професії, дії і відносини спеціалістів, ділова гра служить засобом актуалізації, застосування і закріплення знань і засобом розвитку практичного мислення. Цей ефект досягається через взаємодію учасників гри в заданій конкретній ситуації чи системі виробничих ситуацій.

Ділова гра реалізується на імітаційній моделі як спільна діяльність з постановки і вирішення ігрових навчальних завдань, підготовки та застосування індивідуальних і спільних рішень [193]. Окрім цього, спільна діяльність, на нашу думку, впливає і на розвиток емпатії у студентів педагогічного коледжу, і, безумовно, розвитку творчих здібностей, без яких неможливо здійснювати інтерпретаційну діяльність.

Можливості ділових ігор полягають у тому, що вони як інструмент формують особистість спеціаліста й активізують навчальний процес, при цьому впливають і на пошук управлінських рішень в умовах невизначеності і багатофакторності. По суті ділова гра є найбільш чітко вираженою формою контекстного навчання [193].

Ділова гра є формою відтворення предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності спеціаліста, моделювання таких систем відносин, що характерні для цієї діяльності як цілого, у такий спосіб

відбувається свого роду апробування найбільш успішних моделей поведінки. На думку Д. Узнадзе, «серйозна діяльність спирається на сили, розвинені в умовах гри» [193].

У діловій грі відтворюється професійна обстановка, схожа за основними сутнісними характеристикам з реальною. Водночас у діловій грі відтворюються лише типові, узагальнені ситуації у стисненому масштабі часу. Залишаючись педагогічним процесом, навчальна ділова гра є відтворенням контексту майбутньої праці в її предметному і соціальному аспектах. Вона імітує предметний контекст-обстановку умовної практики і соціальний контекст, в якому учень взаємодіє з представниками інших рольових позицій. У такий спосіб, у діловій грі реалізується цілісна форма колективної навчальної діяльності на цілісному же об'єкті – на моделі умов і діалектики виробництва, професійної діяльності [193].

У діловій грі студент педагогічного коледжу виконує квазіпрофесійну діяльність, що поєднує в собі навчальний і професійний елементи. Знання та вміння засвоюються ним не абстрактно, а в контексті професії, накладаючись на канву професійної праці (когнітивна і діяльнісна складові).

Водночас, зауважує А. Вербицький, «знання засвоюються не про запас, не для майбутнього застосування, не абстрактно, а в реальному для учасника процесі інформаційного забезпечення його ігрових дій, у динаміці розвитку сюжету ділової гри, у формуванні цілісного образу професійної ситуації» [62, с.129]. Одночасно студенти педагогічного коледжу поряд із професійними знаннями набувають через розвиток здібностей, навичок спеціальної взаємодії й управління людьми, колегіальність, вміння керувати і підкорятися. Відтак, ділова гра виховує особистісні якості, прискорює процес соціалізації [193].

Зазначене, в аспекті дослідження, свідчить, що ділова гра сприяє розвитку таких необхідних для інтерпретаційної компетентності якостей і вмінь, як емпатія, вміння інтерпретувати свою діяльність і діяльність довколишніх людей, позитивна мотивація на здійснення інтерпретаційної

діяльності, творчий підхід у майбутній професійній діяльності, що є показниками визначених складових інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу.

При цьому, ділова гра є комплексною, багатофункціональною дією, у межах якої сполучено декілька взаємопов'язаних видів діяльності: аналіз і пошук розв'язання проблем, навчання, розвиток, дослідження, консультування, формування колективної діяльності.

Традиційні ділові ігри, зауважують науковці (З. Курлянд, Т. Осипова та ін. [199]) мають заздалегідь розроблений сценарій, орієнтовані на вирішення типових проблемних ситуацій, мають за мету навчити учасників гри оптимально розв'язувати ці проблеми.

Застосування ділових ігор під час навчання дає змогу максимально наблизити навчальний процес до практичної діяльності, врахувати реалії сьогодення, приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати в учасників гри колективізм та відчуття команди, отримати результати за досить обмежений час.

У спеціально створених умовах студент «проживає» найрізноманітніші життєві ситуації, які дають йому змогу сформувати світогляд, відстояти свою позицію, що вимагає від них усвідомлення значущості інтерпретаційної діяльності, розвитку творчих здібностей, уміння інтерпретувати власну діяльність і діяльність учнів тощо.

Усі ділові ігри можна класифікувати за часом проведення (ігри без обмежень часу, з обмеженням часу, в реальному часі); за оцінкою діяльності (гру кожного учасника оцінюють або ні); за остаточним результатом (ігри з жорсткими правилами та відкриті ігри); за завершальною метою (навчальні, пошукові, констатуючі); за методологією проведення (рольові, групові, імітаційні, організаційно-діяльнісні, інноваційні, ансамблеві); за сферою використання (промислові, навчальні, кваліфікаційні).

Ділова гра, імітуючи окрему ситуацію, дає змогу розв'язувати конкретно сформульовані завдання та проблеми, розробляти методи

розв'язання проблем. Вона має жорстку структуру і правила, її головною функцією є вироблення навичок та вмінь діяти у стандартних ситуаціях. Ділову гру використовують для засвоєння нового та закріплення старого матеріалу, вона дає можливість студентам зрозуміти і вивчити навчальний матеріал з різних позицій [199].

На нашу думку, насичення навчально-виховного процесу підготовки студентів педагогічного коледжу різноманітних модифікацій ділових ігор (імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр, психосоціодрама тощо) сприятимуть розвитку визначених показників усіх складових структури інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу, оскільки ділова гра належить до активних методів навчання, які забезпечують активну творчу діяльність студента, створюють умови для підвищеної мотивації та емоційності, розвивають критичне мислення [199].

Підсумовуючи, доходимо висновку, що розвиток інтерпретаційних здібностей засобами ігromodelювання є педагогічною умовою формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу.

**1.3.3. Активізація самостійної роботи студентів з інтерпретації педагогічних фактів, явищ, понять.** Серед різноманітних засобів, які можуть забезпечити ефективність формування у студентів педагогічного коледжу інтерпретаційної компетентності, на нашу думку, особливе місце належить організації їхньої самостійної роботи, що сприяє як активізації розумової діяльності, так і розвитку творчого мислення.

Спроби вирішення проблеми самостійного оволодіння знаннями були здійснені ще Сократом, Демокритом, Я. Коменським, Ж.-Ж. Руссо та ін.. Зверталися до цього питання Л. Виготський, Н. Жинкін, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші видатні науковці.

Структура самостійної роботи, дидактичні умови, засади і методи її організації в умовах модернізації навчання були предметом наукових розвідок С. Архангельського [13], Ю. Бабанського [15], В. Буряка [53], Б. Єсипова [93],

П. Підкасистого [203] та ін.; самостійну роботу як засіб професійної підготовки, підвищення професійно-пізнавальної активності, чинник становлення та розвитку творчих здібностей студентів досліджували І. Копотюк [137], Н. Кривенко [148], Н. Лукінова [167] та ін.; як чинник гуманізації навчального процесу розглядали самостійну роботу О. Михалевич [185], Г. Романова [223] та ін.

Зокрема, П. Підкасистий наголошує на тому, що самостійна робота необхідна не лише для оволодіння змістом певної дисципліни, але й для формування здатності брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, знаходити конструктивні рішення й вихід із проблемних ситуацій і т. ін. Вона дозволяє опанувати навички навчальної, наукової та професійної діяльності.

Самостійна робота, зазначає автор, сприяє поглибленню й розширенню знань, пробудженню інтересу до пізнавальної діяльності, оволодінню прийомами процесу пізнання, розвитку пізнавальних здібностей. Натомість науковець розрізняє поняття «самостійна робота» та «самостійна діяльність» студентів. Самостійну роботу він розуміє «як дидактичний засіб навчання, штучну педагогічну конструкцію», за допомогою якої педагог організовує діяльність суб'єктів навчання як на уроці, так і під час виконання домашнього завдання. Крім того, суб'єкти навчання беруть участь у різномірних процесах навчального пізнання під час виконання того чи того типу і виду самостійної роботи. Самостійна діяльність розглядається автором як «цілеспрямований процес, що організовується та виконується у структурі навчання для розширення конкретних навчально-пізнавальних завдань» [203, с.45].

На думку Б. Єсіпова, самостійна робота, що входить до складу процесу навчання, – це така робота, яка виконується без безпосередньої участі педагога, але з виконанням його завдання у спеціально відведений для цього час. Причому суб'єкти навчання «свідомо прагнуть досягнути поставленої в завданні мети, проявляючи свої зусилля та виражаючи в тій чи іншій формі

результати своїх розумових або фізичних (або тих та інших) дій» [93, с.15].

Для навчальних дисциплін теоретичного характеру, зауважує А. Алханов, самостійна робота студентів – це «важлива форма навчального процесу під керівництвом і контролем викладача, у ході якої відбувається творча діяльність щодо набуття й закріплення наукових знань, освоюються нові навички пізнання, формується науковий світогляд і особистісні переконання з використання отриманих знань і вмінь у практичній діяльності» [6, с.87-88].

Відтак, в аспекті дослідження, організація самостійної роботи сприятиме розвитку таких якостей студентів педагогічного коледжу, як мотивація на інтерпретаційну діяльність, уміння інтерпретувати навчальний матеріал, логічне мислення, творчі здібності, без сформованості яких вони не зможуть самостійно інтерпретувати педагогічні явища, факти, поняття.

Як цілеспрямовану, внутрішньо мотивовану, структуровану самим суб'єктом діяльність, що коригується ним за процесом та результатом, визначає самостійну роботу Ю. Неймер. Її виконання, зауважує науковець, вимагає високого рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, відповідальності та доставляє особистості задоволення як процес самовдосконалення і самопізнання [214]. Зазначене також свідчить, що у процесі самостійної роботи відбувається формування і розвиток необхідних якостей для здійснення інтерпретаційної діяльності студентами педагогічних коледжів.

Педагогами (С. Гончаренко, Є. Рапацевич та ін.) самостійна робота характеризується як: різноманітні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності студентів, що здійснюється ними на навчальних заняттях або вдома за завданнями викладача, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі; важливий чинник теоретичної і практичної підготовки студентів до майбутньої діяльності, формування необхідних знань, вмінь, навичок, етично-психологічних якостей. У процесі самостійної роботи студент виступає як активна творча особистість, як творець своєї



культури та ерудиції [78, с. 297].

За твердженням О. Рудницької, самостійна робота – це така робота, що здійснюється без допомоги та безпосереднього впливу педагога і за своїми зовнішніми умовами може бути як виконавською, так і пошуковою. Щодо самостійності, то ця характеристика визначає внутрішню сутність, інтелектуальний бік роботи. Вона виявляється у розумовій продуктивності студента, його здатності ставити мету, приймати рішення, планувати свою діяльність, знаходити варіанти розв'язання пізнавальних та творчих завдань. Поняття самостійності завжди акцентує активність та ініціативність студента, його здатність ставити перед собою організаційні та пізнавальні завдання і самостійно розв'язувати їх [227, с.130].

На думку Н. Белої, «самостійна робота – це цільова якість особистості, спрямована на перетворювальну діяльність. Сформованість навичок самостійної роботи передбачає цілісне формування якостей, високий рівень загальної культури, активну виконавську діяльність та методичну підготовку» [22, с.53].

Зазначене цілком збігається з нашим розумінням інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу, оскільки в її основі лежить саме усвідомлення своїх дій і своєї діяльності, а також уміння інтерпретувати педагогічні явища, факти і події.

Зауважимо, що самостійна робота насамперед передбачає наявність активності студента, яка, у свою чергу, потребує позитивної мотивації на здійснення діяльності, в нашому разі – інтерпретаційної. Забезпечення цієї мотивації є важливим завданням педагога педагогічного коледжу, оскільки при низькому рівні мотивації пізнавальна діяльність студента має репродуктивний характер, а, отже, самостійна робота може низькою і не сприятиме набуттю інтерпретаційної компетентності.

Провідною умовою ефективності самостійної роботи щодо інтерпретації педагогічних явищ і фактів є глибоке усвідомлення її цілей і способів, усвідомлення самого себе як майбутнього вчителя, що спрямовує,

організовує та контролює процес навчання.

Самостійна робота, за В. Сластьоніним, має чотири рівні діяльності [198]. Цілком погоджуючись із науковцем, стосовно інтерпретаційної діяльності студентів виокремлюємо:

1. Наслідувальні дії за заданим зразком, тобто інтерпретація об'єктів і явищ, їх пізнання відбувається шляхом порівняння з відомим зразком. На цьому рівні здійснюється підготовка студентів до самостійної діяльності.

2. Репродуктивну діяльність з відтворення інформації. На цьому рівні розпочинається узагальнення прийомів і методів інтерпретаційної діяльності, їх перенесення на вирішення більш складних, але типових завдань.

3. Продуктивну діяльність самостійного застосування набутих знань для вирішення завдань, які виходять за межі відомого зразка, що вимагає здатності до індивідуальних і дедуктивних висновків.

4. Самостійну діяльність з перенесення знань у ході вирішення завдань в абсолютно нових ситуаціях, прийняття рішень, вироблення гіпотетичного аналогового мислення.

Отже, навчити студента самостійно здобувати знання та удосконалювати професійні вміння та навички, інтерпретувати педагогічні явища, поняття і факти є важливим завданням викладачів педагогічного коледжу. Для цього необхідно озброїти студента прийомами виконання завдань, виробити певні алгоритми опрацювання й інтерпретації матеріалу, визначити цілі самостійної роботи, її планування, способи та оцінку результатів. Тому під час виконання будь-якого виду самостійної роботи з інтерпретації педагогічних явищ, фактів, понять, слідом за В. Шаламовим, вважаємо, що студент повинен пройти такі етапи:

- визначення мети самостійної роботи;
- конкретизація пізнавального (проблемного або практичного) завдання;
- самооцінка готовності до самостійної роботи за рішенням поставленого або вибраного завдання;
- вибір адекватного способу дій, що сприятиме вирішенню завдання (вибір

- шляхів і засобів для його вирішення);
- планування (самостійно або за допомогою викладача) самостійної роботи;
  - реалізація програми виконання самостійної роботи;
  - здійснення у процесі виконання самостійної роботи: контролю за ходом самостійної роботи, самоконтролю результатів роботи, коригування на підставі результатів самоконтролю програм виконання роботи, усунення помилок та їх причин [296].

Відтак, основна мета самостійної роботи з інтерпретації педагогічних явищ, фактів, подій – це навчити студентів активному пошуку інформації, систематизації матеріалу для кращого його засвоєння; аналізу, висновків, які логічними зв'язками повинні поєднуватися з уже вивченим матеріалом.

Тобто ми можемо стверджувати, що для студента самостійна робота повинна бути усвідомлена як внутрішньо мотивована діяльність, яка допускає виконання ним ряду дій: розуміння й усвідомлення мети своєї діяльності, прийняття навчального завдання, додання йому особистісного сенсу, підпорядкування виконанню цього завдання інших інтересів і форм своєї зайнятості, самоорганізації в розподілі навчальних дій у часі, самоконтролю в їх виконанні.

Тільки самостійна робота, наголошує А. Петровський, прищеплює студентам смак до самоосвіти, завершує завдання всіх інших видів навчальної роботи [196, с.125].

Підсумовуючи, доходимо висновку, що оскільки самостійна робота з інтерпретації педагогічних явищ, фактів подій сприятиме розвитку показників виокремлених складових інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу, вона є педагогічною умовою її формування.

### **Висновки з першого розділу**

На підставі аналізу наукової літератури з'ясовано, що інтерпретаційна діяльність майбутнього вчителя ґрунтується на герменевтичному підході,

який безпосередньо звернений до встановлення майбутніми вчителями особистісних смислів, до ціннісних аспектів педагогічної діяльності.

Визначено, що педагогічна герменевтика – це педагогіка розуміння, трактування, інтерпретації і пошуку сенсу в освітній діяльності. Герменевтичні засади навчання майбутніх учителів передбачають наявність у студентів педагогічного коледжу системи знань щодо способів різноманітної інтерпретації принципів цієї роботи, конкретних методів і форм реалізації інтерпретаційних версій вирішення проблем, умінь діяти в умовах свободи вибору змісту та форм навчання, самостійно організовувати свою навчальну діяльність у відповідності з принципом інтерпретації. Герменевтична складова навчання створює реальну ситуацію формування смислових орієнтирів професійної життєдіяльності майбутнього вчителя і зумовлює необхідність формування професійної компетентності.

Доведено, що професійна компетентність учителя – це інтегративне особистісне утворення, що ґрунтується на теоретичних психолого-педагогічних і фахових знаннях, практичних уміннях та навичках, значущих особистісних і професійних якостях, ціннісних орієнтаціях та наявному педагогічному досвіді, що дозволяє йому на високому професійному рівні здійснювати навчально-виховну діяльність.

З'ясовано, що інтерпретація – це процес і результат його власної творчої професійно-педагогічної діяльності, що ґрунтується на розумінні думок, внутрішнього стану, емоцій, інтенцій, мотиваційних настанов, намірів як молодших школярів, так і їхніх батьків, колег, адміністрації навчального закладу.

Інтерпретаційну діяльність визначено як творчу взаємодію особистостей викладача і студентів, що ґрунтується на діалозі між ними та має за мету опанування і тлумачення змістовності педагогічних явищ, основною властивістю якого є поліваріантність розуміння.

У ході теоретичного дослідження дійшли висновку, що здійснювати інтерпретаційну діяльність майбутні вчителі зможуть в тому разі, якщо в них

буде сформована інтерпретаційна компетентність.

Визначено, що інтерпретаційна компетентність студентів педагогічного коледжу – це інтегративне особистісне утворення, що характеризується високим рівнем володіння психолого-педагогічними і фаховими знаннями, розвиненими творчими вміннями, визначається рівнем сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій особистості, здатної мобілізувати отримані знання, уміння та досвід інтерпретації в конкретній ситуації, а сам процес формування є рефлексійним осягненням зв'язку між логіко-пізнавальними та ціннісно-смісловими характеристиками навчальної діяльності

У структурі інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу виокремлено когнітивну, аксіологічну, діяльнісну складові.

Доведено, що формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу буде відбуватись ефективно, якщо в навчально-виховний процес педагогічних коледжів будуть впроваджені відповідні педагогічні умови.

Під педагогічними умовами формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу розуміємо спеціально створені обставини, що впливають на розвиток показників когнітивної, аксіологічної, діяльнісної складових інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу і сприяють їхній підготовці до організації та здійснення інтерпретаційної діяльності в майбутній професії.

Визначено такі педагогічні умови, як:

- усвідомлення студентами значущості інтерпретаційної компетентності;
- розвиток інтерпретаційних здібностей студентів засобами ігроводелювання;
- активізація самостійної роботи студентів з інтерпретації педагогічних фактів, явищ, понять.

Матеріали першого розділу дисертації висвітлено в публікаціях автора

[257, 258, 259, 260, 261, 264, 266, 267,268, 270,271].

## РОЗДІЛ 2

### ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

#### 2.1. Діагностування стану сформованості інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу

Перед тим, як розпочати експериментальну роботу зі студентами, вважали за необхідне з'ясувати стан сформованості інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу. Було визначене критерії і показники вимірювання рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності у студентів педагогічного коледжу

Зазначимо, що поняття «критерій» розглядається вченими по-різному: як мірило, на основі якого здійснюється оцінка об'єкту за такими ознаками, що надають можливість судити про його стан і рівень розвитку; як ознака, на підґрунті якої відбувається оцінка, визначення або класифікація будь – чого; міра судження, оцінки будь – яких явищ [132, с. 149]; ознаки, за якими класифікуються, оцінюються (та одержують оцінки) за відповідним індикатором психологічні явища, дії або діяльність [249]; підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило істинності, вірогідності людських знань, їх відповідності об'єктивній дійсності, встановлені значення параметрів та характеристик [61, с. 588]; мірило оцінки, судження, як необхідна та достатня умова прояву або існування якогось явища чи процесу [154, с. 98]; мірило для визначення оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікацій [274, с. 196]; підстава для оцінки чогось [275, с. 231]; якості явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці [119, с. 35].

Відтак, критерії відображають суттєві характеристики і вважаються достатніми для визначення сформованості або відсутності сформованості досліджуваного утворення.

Критерії конкретизуються в показниках феномена, що досліджується [23, с. 27]. Показники, що дозволяють визначити стан явищ та процесів у динаміці, є кількісною характеристикою критеріїв, зазначає І. Бізюкова. Критерії і показники тісно взаємопов'язані, оскільки науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує певний критерій [32].

У контексті дослідження було визначено адекватні теоретичним засадам дослідження критерії оцінювання рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу з відповідними показниками, а також дібрано методики, за допомогою яких вони діагностувалися.

Когнітивна складова у структурі інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу оцінювалася за знаннєвим критерієм з такими показниками, як-от: «обізнаність з інтерпретаційною діяльністю» та «уміння інтерпретувати навчальний матеріал».

Вибір зазначених показників був зумовлений тим, що в основі інтерпретаційної компетентності, по-перше, лежить розуміння студентами педагогічних коледжів сутності і соціальної значущості інтерпретаційної складової своєї майбутньої професії, прояв до неї стійкого інтересу; уміння ставити цілі, мотивувати діяльність своїх учнів на інтерпретаційну творчість з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей; по-друге, смислова ідентифікація змісту, закладеного в тексті (навчальному матеріалі) та його адаптованого смислового еквівалента, оскільки будь-яка тема навчального матеріалу має конкретне текстове вираження, що й вважається матеріальною формою знака. Зазначимо також, що об'єктивний зміст тексту складають конкретні поняття, факти, натомість при цьому повинно формуватись особисте ставлення учня до навчального матеріалу, що виражається в більшій чи меншій зацікавленості темою, і як наслідок, у ступені, глибині його засвоєння.



Уміння інтерпретувати діяльність довколишніх людей, зокрема своїх учнів, є важливим показником знаневого критерію інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу. Серед цих умінь виокремлюємо такі: вміння діагностувати, прогнозувати досягнення молодших школярів у спілкуванні; виявляти причинно-наслідкові зв'язки між психологічними явищами, що проявляються в їхній поведінці, вміння спостерігати та інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку учнів, їхній емоційний стан у ході виконання тієї чи тієї діяльності, що допомагатиме вчителю правильно планувати і прогнозувати наслідки цієї діяльності.

Відтак, обізнаність з інтерпретаційною діяльністю, уміння інтерпретувати навчальний матеріал та вміння інтерпретувати діяльність довколишніх людей виступили показниками знаневого критерію рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів, які вимірювалися за розробленими картками самооцінки (див. Додатки А.1, А.2, А.3).

Аксіологічна складова у структурі інтерпретаційної компетентності оцінювалася за мотиваційно-ціннісним критерієм з такими показниками, як: позитивна мотивація до здійснення педагогічної діяльності, педагогічні цінності та емпатія.

Здійснення будь-якої діяльності передбачає вмотивованість на неї її виконавців. Мотивація – це спонукання людини до активності, до дій, пов'язаних із намаганням задовольнити певні потреби. У формуванні інтерпретаційної компетентності важливою є мотивація студентів педагогічного коледжу до набуття знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення майбутньої педагогічної та інтерпретаційної діяльності. Для вимірювання зазначеного показника було застосовано модифіковану шкалу оцінки мотивації ставлення до професійної діяльності, за А. Кареліним (див. Додаток А.4).

Наступним показником мотиваційно-ціннісного критерію викоремлено педагогічні цінності, які за твердженнями учених (І. Бех, М. Боришевський, І. Зязюн, та ін.), регулюють поведінку людини в усіх сферах її суспільного життя. За

І. Ісаєвим, у педагогічних цінностях особистість опредмечує свої індивідуальні сили й опосередковує процес привласнення моральних, естетичних, правових та інших відносин, тобто впливаючи на інших, творить себе, визначає власний розвиток, реалізуючи себе в діяльності [110, с. 23], що, безумовно, є важливим показником інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу. Рівні сформованості за цим показником визначалися за тестом визначення гуманістичних педагогічних цінностей (див. Додаток А.5).

Важливою якістю професійно-педагогічної діяльності, в тому числі й інтерпретаційної, є емпатія, що виступає показником мотиваційно-ціннісного критерію інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу.

Емпатія, за С. Максимець, є якістю особистості вчителя, що відображає взаємозв'язок свідомості та поведінки, емоцій та настрою, які проявляються у професійній діяльності, спілкуванні й закріплені в рисах його характеру. Вона включає відповідні особистісні характеристики, емоційні та вольові якості, потреби, звички, здібності, знання, вміння, що є необхідними в педагогічній діяльності [174, с. 56]. Досліджуючи роль емпатії, Л. Виговська наголошує на тому, що тільки відображення світу переживань іншої людини й трансформація відображених переживань у власні дії надає можливість зрозуміти її, прийняти як самоцінність і налагодити конструктивну взаємодію [63, с. 5]. Отже, емпатія є важливим показником мотиваційно-ціннісного критерію інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу, рівні сформованості якого визначалися за методикою «Діагностика рівня емпатії» І. Юсупова (див. Додаток А.6).

Діяльнісна складова інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу вимірювалася за технологічним критерієм з такими показниками, як-от: розвиток логічного мислення, розвиток творчого потенціалу, сформованість комунікативних і рефлексивних умінь.

Важливим у професійній діяльності вчителя початкової школи, зокрема й інтерпретаційної є розвиток логічного мислення, яке вченими визначається як опосередковане пізнання особистістю дійсності, якому притаманні такі властивості, як визначеність, послідовність, доказовість (С. Гавриліна [73]); мислення визначене, послідовне, що є доказовим і вільним від

суперечностей; мислення, яке орієнтується на закономірності відносин і зв'язків понять (А. Петровський [67, с. 204]).

Логічне мислення студентів педагогічного коледжу передбачає наявність таких важливих знань, як: знання елементів логіки: поняття (схожі, індивідуальні, суттєві властивості об'єктів; означення понять; правила визначення; прийоми, що замінюють визначення (опис, показ, характеристика); класифікація понять; висловлення (висловлення істинні та хибні; прості, складені висловлення; зв'язки «і», «або», «або...або», «якщо..., то», «неправильно, що...», «тоді, і тільки тоді...»); умовні, категоричні висловлення); уявлення про окремі закони логіки висловлень (закон виключення третього, подвійного заперечення, суперечності); уявлення про окремі схеми правильних міркувань (умовні, умовно-категоричні, розділово-категоричні міркування); знання про логічні помилки: помилки при визначенні понять та їх класифікації, утворенні та запереченні складних висловлень; помилки в індуктивних та простих дедуктивних міркуваннях; знання про операційний склад логічного мислення у вигляді вміння знаходити закономірності, висувати гіпотези, міркувати за аналогією, індуктивно міркувати (за А. Акуленко [5, с. 8]). Маючи такі знання, студент педагогічного коледжу зможе чітко й правильно організувати навчальний процес, пояснювати й інтерпретувати навчальний матеріал доступно, зрозуміло та сприяти набуттю молодшими школярами відповідних умінь, що, у свою чергу, допоможе їм міцно засвоювати необхідні знання, вміння й навички. Зазначені вміння оцінювалися за тестом «Логічно-понятійне мислення. Утворення складних аналогій» (див. Додаток А.7).

Наступним показником технологічного критерію виокремлено «розвиток творчого потенціалу». Вважаємо, що творчість є необхідною складовою праці вчителя, особливо початкової школи, який науковим фактам, гіпотезам, теоріям дає якби нове життя, відкриваючи їм шляхи до розуму і серця своїх учнів. Творчість – необхідна умова становлення майбутнього вчителя, його самопізнання, розвитку і розкриття як особистості. Науковцями

(Ю. Бабанський [16], О. Бодальов [42], В. Загвязінський [97], І. Зязюн [108], В. Кан-Калік [115], Н. Кічук [124], Н. Кузьміна [151], В. Сластьонін [198] та ін.) виокремлюються такі найважливіші якості вчителя, що сприяють успішній творчій діяльності, як-от: здатність до нестандартного рішення; пошуково-проблемний стиль мислення; вміння створювати проблемні, нестандартні навчальні і виховні ситуації; оригінальність у всіх сферах своєї діяльності; творча фантазія, розвинена уява; а також специфічні особистісні якості (сміливість, готовність до ризику, винахідливість, цілеспрямованість, оптимізм, ентузіазм, настирливість, упевненість, кмітливість, інтуїтивне відчуття нового та оригінального тощо). Творчий потенціал студентів оцінювався за тестом «Який Ваш творчий потенціал?» (див. Додаток А.8).

Комунікативні вміння забезпечують педагогічний контакт у професійному спілкуванні вчителя. На думку В. Сластьоніна комунікативні вміння вчителя включають вміння встановлювати педагогічно доцільні відношення з окремими учнями, малими групами та учнівськими колективами, батьками, вчителями; знаходити контакт, спільну мову та правильний тон з різними людьми в різних обставинах; за необхідності перестроювати відносини з колективом і окремими учнями, регулювати взаємні стосунки в колективі тощо [245, с. 75-76]. М. Васильєва виокремлює такі вміння, як-от: планувати спілкування; визначити стратегію поведінки; входити в ситуацію та виходити з неї; орієнтуватися в комунікантах; враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів; вибирати засоби комунікації для різних ситуацій; використовувати вербальні та невербальні (жести, міміку, пантоміміку) засоби комунікації; використовувати паралінгвістичну (голос, тональність, діапазон) та екстралінгвістичну (темп мови, логічний наголос, паузи) систему знаків; слухати співрозмовника; використовувати особистісний простір («просторові зони») у спілкуванні; орієнтуватись і діяти в нестандартних та конфліктних ситуаціях [59, с. 10-11]. Рівні сформованості комунікативних умінь оцінювалися за допомогою тесту (див. Додаток А.9).

Останнім показником було визначено «сформованість рефлексивних умінь», що виявляє здатність студентів педагогічного коледжу аналізувати, узагальнювати й оцінювати власну педагогічну діяльність, здатність адекватно оцінювати свої можливості, робити відповідні висновки для покращення своєї професійної діяльності. Для вчителя, як наголошує Т. Жаровцева, рефлексія виступає способом професійної діяльності, що дозволяє знайти шлях саморозвитку, коригувати свою поведінку, діяльність, відносини у процесі педагогічної взаємодії з дітьми і батьками [95]. Рефлексивні уміння у структурі сформованості студентів педагогічного коледжу інтерпретаційної компетентності оцінювався за методикою онтогенетичної рефлексії (див. Додаток А.10).

Крім зазначених методик використовувалися опитування, бесіди, спостереження за діями студентів під час проведення рольових ігор, вирішення педагогічних ситуацій, дискусій, диспутів, аналіз звітів з педагогічної практики, самоаналізу тощо. Зазначимо, що спостереження відбувалися з інтервалом у часі, що надало можливість говорити про репрезентативність результатів вибірки.

Рівні сформованості інтерпретаційної компетентності студентів педагогічних коледжів визначались усередненими даними за такою бальною шкалою: 1 бал – ознака виражена дуже слабо; 2 бали – ознака виражена слабо; 3 бали – ознака виражена достатньо; 4 бали – ознака виражена сильно; 5 балів – ознака виражена дуже сильно. Середній бал за сукупністю ознак визначав рівень сформованості зазначеної компетентності. Відповідно до цього було виявлено три рівні сформованості інтерпретаційної компетентності: 4-5 балів – високий рівень; 2-3,9 балів – задовільний рівень; 1-1,9 балів – низький рівень.

**Низький рівень** характерний для студентів, які не вмотивовані на педагогічну діяльність, байдуже ставляться до навчання і майбутньої професії, не виявляють інтересу до формування педагогічних цінностей; не прагнуть до самовираження в майбутній професії, не сприймають молодших

школярів як найвищу цінність Вони мають слабкі знання щодо інтерпретаційної діяльності, не виявляють інтересу до її здійснення, не вміють вмотивувати учнів на інтерпретаційну творчість, не вміють інтерпретувати навчальний матеріал. У студентів виникають труднощі в аналізі минулого досвіду, вони не володіють уміннями самоаналізу та самооцінки своєї діяльності і діяльності учнів; відчують значні труднощі у використанні методів психолого-педагогічної оцінки, необ'єктивно оцінюють досягнуті результати, потребують допомоги з боку викладача, зазнають ускладнення у виявленні, аналізі й виправленні помилок у своїй діяльності. Інтерпретаційна компетентність у таких студентів виражена слабо.

**Задовільний рівень** притаманний студентам, які достатньо вмотивовані на педагогічну діяльність, добре усвідомлюють значущість педагогічної діяльності, у них наявне позитивне ставлення до навчання і майбутньої професії, проте інтерес до цінностей педагогічної діяльності має епізодичний характер; вони виявляють емпатію до молодших школярів, натомість не завжди сприймають їх як найвищу цінність. Студенти достатньо обізнані із сутністю інтерпретаційної діяльності, натомість не відчують задоволення від її здійснення; щодо мотивування діяльності своїх учнів на інтерпретаційну творчість вимагають допомоги з боку викладача, не враховують їхні індивідуальні особливості, відчують труднощі в інтерпретації навчального матеріалу. Студенти цього рівня виявляють логічного мислення, проте не здатні приймати нестандартні рішення, фантазію й уяву виявляють епізодично. Вони подекуди враховують у роботі помилок, яких припускалися в минулому, самоаналіз та самооцінка своєї діяльності, а також діяльності учнів є необ'єктивними. Ці студенти мають достатні знання щодо методів психолого-педагогічної оцінки, натомість припускаються помилок в оцінці досягнутих результатів, не володіють навичками аналізу й корекції власної діяльності. Інтерпретаційна компетентність у таких студентів виражена достатньо.

**Високий рівень** характерний для студентів, які вмотивовані на

педагогічну діяльність, позитивно ставляться до навчання і майбутньої професії, що підкріплено наявністю педагогічних цінностей; прагнуть до самовираження в майбутній професії, сприймають молодших школярів як найвищу цінність. Студенти розуміють сутність інтерпретаційної діяльності, виявляють до неї стійкий інтерес; уміють мотивувати діяльність своїх учнів на інтерпретаційну творчість з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, мають сформовані вміння інтерпретувати навчальний матеріал. Студенти цього рівня яскраво демонструють наявність логічного мислення, здатні до нестандартного рішення, вирізняються творчою фантазією, розвиненою уявою. Вони вміють аналізувати й інтерпретувати діяльність учнів, мають стійку схильність до самоаналізу та самооцінки своєї діяльності; вони вміло використовують методи психолого-педагогічної оцінки, правильно оцінюють досягнуті результати, вміють виявляти, аналізувати й виправляти наявні помилки у своїй діяльності. Інтерпретаційна компетентність у таких студентів яскраво виражена.

На констатувальному етапі експерименту взяли участь 102 студенти Одеського педагогічного училища (ОПУ), в якій передбачалося проведення експериментальної роботи з формування інтерпретаційної компетентності, та 104 студенти Балтського педагогічного училища (БПУ), в яких лише констатувався стан прояву зазначеного феномена.

На пошуковому етапі було проведено анкетування студентів результати якого виявили, що вони здебільшого не розуміють сутності інтерпретаційної компетентності та її ролі у професії вчителя початкових класів. Опишемо результати анкетування.

Так, на запитання «Як Ви розумієте поняття «інтерпретація»?» більшість (76%) студентів зазначили, що це «роз'яснення матеріалу», 5% студентів відповіли так: «це висвітлення якихсь подій в іншому світлі, під якимсь незвичним, неочікуваним кутом», 19 % респондентів не змогли дати відповіді.

На запитання «У чому, на Вашу думку, полягає сутність

інтерпретаційної діяльності?» було одержано такі відповіді: «у виявленні тієї чи тієї проблеми, події по-інакшому» (4%), «викликати інтерес, зацікавленість» (23%), «роз'яснення дитині певного матеріалу, доступне пояснення, вміння правильно донести певні думки, що були викладені в певному матеріалі» (37%), «перевтілення в іншу людину» (12%), не дали відповіді 24% студентів.

На запитання «Чи повинен учитель здійснювати інтерпретаційну діяльність? Чому?» переважна більшість студентів (82%) дали позитивну відповідь, зазначивши, що в тому разі, якщо вчитель не донесе до дитини правильно інтерпретований матеріал, дитині буде дуже складно щось зрозуміти і, швидше за все, вона і не намагатиметься; 18% респондентів не відповіли на це запитання.

На запитання «Як Ви розумієте поняття «компетентність учителя?» відповіді були такими: «його освіченість, відповідальність, серйозне ставлення до предмета й учнів» (43%), «результат творчої діяльності вчителя» (13%), «сукупність знань, здібностей, поглядів, навичок роботи з дітьми» (26%), 18% майбутніх учителів не змогли відповісти на це запитання.

Найбільше ускладнення викликало запитання «Які види компетентностей Ви знаєте?». Лише 3% студентів виокремили такі види компетентностей, як комунікативна, предметна, міжпредметна. Інші респонденти не змогли дати відповіді на це запитання.

Отже, результати анкетування засвідчили необізнаність студентів щодо інтерпретаційної компетентності, її сутності і ролі у професійній діяльності вчителя. Відтак, формування інтерпретаційної компетентності студентів вимагає здійснення цілеспрямованої роботи.

Діагностика рівнів обізнаності студентів педагогічного коледжу щодо інтерпретаційної діяльності, що є показником знаннєвого критерію здійснювалася за розробленою карткою самооцінки (див. Додаток А.1). Студентам було запропоновано оцінити свої знання, позначивши одну із цифр



від 1 до 5 в колонці поряд із виокремленими знаннями. За сумою одержаних балів визначалися рівні наявності знань щодо інтерпретації діяльності: високий рівень 18-25 балів, задовільний рівень – 9-17 балів, низький рівень 0-8 балів.

Зазначимо, що кількістю балів (19-22 бали) було позначено «знання вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів», що, на нашу думку, пов'язано з тим, що студенти вже почали вивчати педагогіку і психологію, а тому мають певні знання щодо особливостей розвитку учнів молодшого шкільного віку.

Кількість балів було отримано за показником «Знання щодо сутності інтерпретації, інтерпретаційної діяльності» – 14-15 балів. 5-7 балів отримали «знання щодо сутності інтерпретаційної діяльності вчителя початкової школи», досліджувані не змогли оцінити свої «знання теорії і методики організації інтерпретаційної діяльності в початковій школі» та «знання щодо засобів ефективного формування інтерпретаційної компетентності молодших школярів». Узагальнені середні дані обізнаності студентів педагогічного коледжу з інтерпретаційною діяльністю на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.1.

За поданими в таблиці 2.1 даними, на низькому рівні обізнаності з інтерпретаційною діяльністю перебувала найбільша кількість студентів педагогічних коледжів – 74,5% респондентів ОПУ і 72,1% БПУ, на задовільному рівні виявлено 25,5% студентів ОПУ та 27,9% БПУ, на високому рівні зафіксовано лише 8,8% студентів ОПУ і 9,6% БПУ.

**Таблиця 2.1**

**Рівні обізнаності студентів педагогічного коледжу з інтерпретаційною діяльністю на констатувальному етапі експерименту**

Студенти	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ОПУ	9	8,8	42	41,2	51	50,0
БПУ	10	9,6	41	39,4	53	51,0

Рівні сформованості інтерпретаційної компетентності за показником знаннєвого критерію «Сформованість умінь інтерпретувати навчальний матеріал» вимірювалися розробленою карткою самооцінки.

Зауважимо, що жодне з умінь не було оцінено студентами на високому рівні. 13-14 балами були оцінені вміння аналізувати й систематизувати навчальний матеріал, а також вміння доходити логічних висновків. Дещо нижче вони оцінили свої вміння знаходити необхідну інформацію для закріплення матеріалу, що вивчається – 9-10 балів, найменшою кількістю балів оцінили студенти свої вміння інтерпретувати вже отримані знання у вивченні нового матеріалу, не змогли оцінити студенти свої вміння добирати навчальний матеріал для інтерпретації молодшими школярами. Одержані результати сформованості умінь студентів педагогічного коледжу інтерпретувати навчальний матеріал на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.2.

**Таблиця 2.2**

**Рівні сформованості умінь студентів педагогічного коледжу  
інтерпретувати навчальний матеріал на констатувальному етапі  
експерименту**

Студенти	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
<b>ОПУ</b>	<b>12</b>	<b>11,8</b>	<b>36</b>	<b>35,3</b>	<b>54</b>	<b>52,9</b>
<b>БПУ</b>	<b>15</b>	<b>14,4</b>	<b>32</b>	<b>30,8</b>	<b>57</b>	<b>54,8</b>

Як видно з таблиці 2.5, переважна більшість студентів оцінили свої вміння інтерпретувати навчальний матеріал на низькому (52,9% ОПУ і 54,8% БПУ) та задовільному (35,3% ОПУ та 30,8% БПУ) рівнях. На високому рівні зафіксовано 11,8% студентів ОПУ і 14,4% БПУ.

Одержані результати самооцінки студентами своїх знань щодо інтерпретаційної діяльності та умінь інтерпретувати навчальний матеріал засвідчили, що, на жаль, у навчально-виховному процесі педагогічного коледжу недостатньо уваги приділяється саме цій роботі, здебільшого їм подається готовий навчальний матеріал, що не дає змоги висловлювати своє

розуміння якихсь явищ чи подій. Відтак, виникає необхідність проведення цілеспрямованої роботи з набуття знань відносно інтерпретаційної діяльності під час проведення експерименту.

Сформованість інтерпретаційної компетентності за показником знаннєвого критерію «вміння інтерпретувати діяльність учнів» вимірювалося за розробленою шкалою самооцінки. Студентам було запропоновано оцінити свої вміння, позначивши відповідну цифру від 1 до 5 у бланку. Віднесення студентів до того чи того рівня здійснювалося за такою шкалою: високий рівень 18-25 балів, середній рівень – 9-17 балів, низький рівень 0-8 балів.

Зазначимо, що на високому рівні сформованості зазначених умінь не оцінив себе жодний зі студентів. На середньому рівні оцінили респонденти такі вміння, як «Уміння аналізувати й інтерпретувати емоційний стан молодших школярів» (11-12 балів), та «Уміння інтерпретувати поведінку молодших школярів та довколишніх людей» (9-10 балів). Переважно на низькому рівні було зазначено такі вміння, як: «Уміння організовувати інтерпретаційну діяльність молодших учнів» (3-4 бали), «Уміння виявляти причини неуспіху інтерпретаційної діяльності молодших школярів» (1-2 бали), «Уміння коригувати інтерпретаційну діяльність учнів» (1-2 бали). Узагальнені результати одержаних даних сформованості у студентів педагогічного коледжу вмінь інтерпретувати діяльність учнів на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.3.

**Таблиця 2.3**

**Рівні сформованості у студентів педагогічного коледжу вмінь  
інтерпретувати діяльність учнів на констатувальному етапі експерименту**

Студенти	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ОПУ	4	3,9	31	30,4	67	65,7
БПУ	4	3,8	35	33,7	65	62,5

Дані, подані в таблиці 2.3, свідчать, що переважна більшість студентів

педагогічних коледжів оцінила свої вміння інтерпретувати діяльність учнів на низькому рівні – 65,7% респондентів ОПУ і 62,5% БПУ; на задовільному рівні – 30,4% студентів ОПУ та 33,7% БПУ; на високому рівні – 3,9% студентів ОПУ і 3,8% БПУ. Одержані дані підтверджують попередні результати діагностики обізнаності студентів щодо інтерпретаційної діяльності. Звісно, для того, щоб вміти інтерпретувати діяльність молодших школярів учитель повинен мати знання й уміння щодо інтерпретаційної діяльності в цілому, а також уміння застосовувати ці знання на практиці. Отже, в ході проведення експериментальної роботи особливу увагу слід приділити формуванню й розвитку у студентів педагогічного коледжу зазначених умінь.

Сформованість інтерпретаційної компетентності за показником мотиваційно-ціннісного критерію «сформованість позитивної мотивації до педагогічної діяльності» з урахуванням інтерпретаційної складової цієї діяльності вимірювався за модифікованою шкалою оцінки мотивації ставлення до професійної діяльності, за А. Кареліним (див. Додаток А.4). Студентам було запропоновано відповісти на запитання, що виражають позитивне або негативне ставлення до професійної діяльності й оцінюються від 1 до 5 балів. Ступінь мотивації позитивного ставлення студентів до здійснення педагогічної діяльності оцінювався за такою шкалою: на високому рівні перебували студенти, які отримали 56-75 балів, на задовільному – 36-55 балів і на низькому – 15-35 балів.

Аналізуючи відповіді, було виявлено, що переважна більшість респондентів не усвідомлюють важливості інтерпретаційної діяльності для професії вчителя. Так, усі студенти дали негативну відповідь на запитання «Чи враховували Ви, обираючи професію, власні інтерпретаційні здібності?», 89 студентів ОПУ і 94 студенти БПУ не відвідували б заради нових знань щодо інтерпретаційної діяльності спеціальні заняття; ствердну відповідь на запитання «Чи викликає у Вас утруднення здійснення інтерпретаційної діяльності на уроці?» дали 78 респондентів ОПУ та 83 студенти БПУ, інші не

дали відповіді на це запитання.

Лише 15 студентів ОПУ та 18 БПУ вважають, що «навчальні заняття сприяють формуванню інтерпретаційної компетентності» і «що тільки знання, отримані під час навчання у вищому навчальному закладі, дають можливість здійснювати інтерпретаційну діяльність у майбутній професії».

Запитання, пов'язані з інтерпретаційною діяльністю молодших школярів також викликали утруднення. Зокрема, на запитання «Чи зацікавлюють Вас нові ідеї, що спрямовані на формування інтерпретаційної компетентності молодших школярів?» позитивну відповідь дали лише 12 студентів ОПУ і 16 БПУ; не змогли відповісти на запитання «Чи вважаєте Ви, що Ваша професійна діяльність надасть можливість Вам формувати інтерпретаційну компетентність учнів?» 57 студентів ОПУ і 49 БПУ. Натомість на запитання «Чи вважаєте Ви, що організація інтерпретаційної діяльності учнів молодших класів має першорядне значення для розвитку їхніх розумових здібностей?» і «На Вашу думку, чи обов'язково завдання формування інтерпретаційних умінь у молодших школярів повинне супроводжувати Вашу професійну діяльність?» 96 респондентів ОПУ та 93 БПУ відповіли ствердно.

Погодилися з тим, що в молодших класах не можна формувати інтерпретаційну компетентність 25 студентів ОПУ і 31 студент БПУ. Як бачимо запитання, пов'язані з інтерпретаційною діяльністю викликали у студентів значні труднощі, що свідчить про їхню необізнаність з таким видом діяльності.

Більш упевнено респонденти відповідали на запитання, пов'язані з педагогічною діяльністю взагалі. Так, більшість студентів (91 ОПУ і 94 БПУ) дали позитивну відповідь на запитання «Чи бажали б Ви створити щось нове у сфері своєї майбутньої професійної діяльності?», лише 14 студентів ОПУ та 17 БПУ лякають несподіванки у професійній діяльності, що потребують нових виходів із ситуацій; всі респонденти дали ствердну відповідь на запитання «Чи вбачаєте Ви в учневі активного учасника навчально-виховного

процесу?».

Узагальнені результати, одержані за методикою визначення рівнів сформованості позитивної мотивації студентів коледжу до педагогічної діяльності за результатами констатувального етапу експерименту, подано в таблиці 2.4.

**Таблиця 2.4**

Рівні сформованості позитивної мотивації студентів педагогічних коледжів до педагогічної діяльності за результатами констатувального етапу експерименту

Студенти	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ОПУ	15	14,7	39	38,2	48	47,1
БПУ	14	13,5	43	41,3	47	45,2

Як видно з таблиці 2.4, більшість студентів перебували на низькому рівні (47,1 % ОПУ і 45,2 % БПУ), на середньому рівні виявлено 38,2 % респондентів ОПУ та 41,3 % БПУ, на високому рівні зафіксовано лише 14,7 % студентів ОПУ і 13,5 % БПУ.

Одержані результати свідчать про недостатню вмотивованість студентів педагогічного коледжу на інтерпретаційну діяльність у майбутній професії, що, на нашу думку, пов'язано насамперед з їхньою необізнаністю з такою діяльністю, не усвідомленням її значущості. Отже, перед викладачами коледжу постає завдання цілеспрямованої роботи з формування ціннісного ставлення у студентів як до педагогічної професії в цілому, так і до здійснення інтерпретаційної діяльності зокрема.

Сформованість педагогічних цінностей вимірювалася за тестом сформованості гуманістичних педагогічних цінностей (за С.Френе [286], див. Додаток А.5). Студенти повинні були відповісти на запитання, обравши один із запропонованих варіантів відповіді, що відповідає їхнім педагогічним поглядам. Студентів, які набрали від 0 до 7 балів, було віднесено до низького рівня, від 8 до 15 балів – до задовільного рівня, від 16 до 22 балів – до високого рівня. Узагальнені результати рівнів сформованості педагогічних цінностей у студентів педагогічного коледжу на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці

2.5.

**Таблиця 2.5.**

Рівні сформованості педагогічних цінностей у студентів педагогічного коледжу на констатувальному етапі експерименту

Студенти	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
<b>ОПУ</b>	<b>19</b>	<b>18,6</b>	<b>40</b>	<b>39,2</b>	<b>43</b>	<b>42,2</b>
<b>БПУ</b>	<b>21</b>	<b>20,2</b>	<b>36</b>	<b>34,6</b>	<b>47</b>	<b>45,2</b>

Результати, подані в таблиці 2,5, свідчать, що в більшості студентів педагогічні цінності сформовані на низькому (42,2 % ОПУ і 45,2 % БПУ) та задовільному (39,2 % ОПУ і 34,6 % БПУ) рівнях, лише 18,6 % респондентів ОПУ та 20,2 % БПУ усвідомлюють педагогічні цінності і для яких вони є значущими.

З огляду на одержані результати, перед викладачами педагогічного коледжу постає завдання допомогти студентам усвідомити значущість і важливість майбутньої професійної діяльності, вмотивувати їх на творчий саморозвиток, на досягнення успіху в ній.

Сформованість інтерпретаційної компетентності за показником мотиваційно-ціннісного критерію «сформованість емпатії» оцінювався за методикою «Діагностика рівня емпатії» І. Юсупова (див. Додаток А.6). Питальник містить 6 діагностичних шкал емпатії, що виражають ставлення до батьків, тварин, людей похилого віку, дітей, героїв художніх творів, знайомих і незнайомих людей. Було обрано таку шкалу оцінки рівнів сформованості емпатії у студентів педагогічного коледжу: високий рівень – 63-90 балів, задовільний рівень – 37-62 бали, низький рівень – 5-36 балів. Узагальнені дані одержаних результатів сформованості емпатії у студентів педагогічного коледжу на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.6.

**Таблиця 2.6**

Рівні сформованості емпатії у студентів педагогічного коледжу на констатувальному етапі

## експерименту

Студенти	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ОПУ	21	20,6	47	46,1	34	33,3
БПУ	18	17,3	49	47,1	37	35,6

Як видно з таблиці 2.6, на високому рівні сформованості емпатії перебувало 20,6% студентів ОПУ і 17,3% БПУ. У цих студентів розвинене співпереживання, вони тонко реагують на настрій співрозмовника, чутливі до потреб і проблем довколишніх, великодушні, з непідробним інтересом ставляться до людей, дорослі й діти охоче довіряють їм свої таємниці і йдуть за порадою. Такі студенти емоційно чуйні, товариські, швидко встановлюють контакти й знаходять спільну мову. Вони намагаються не допускати конфліктів й знаходити компромісні рішення; добре переносять критику на свою адресу; в оцінці подій більше довіряють своїм почуттям та інтуїції, ніж аналітичним висновкам. Вони прагнуть працювати з людьми, ніж поодиночі, постійно мають потребу в соціальному схваленні своїх дій; натомість вони не завжди акуратні в точній і кропіткій роботі.

На задовільному рівні було виявлено 46,1% респондентів ОПУ та 47,1% БПУ. Ці студенти характеризуються тим, що в міжособистісних відносинах більше схильні судити про інших по їхніх учинках, ніж довіряти своїм особистим враженням. Їм притаманні емоційні прояви, але частіше вони тримають їх під контролем; у спілкуванні уважні, намагаються зрозуміти більше, ніж сказано словами, але при зайвому звіренні почуттів співрозмовника втрачають терпіння; намагаються не висловлювати свою думку, не будучи впевненим, що вона буде прийнята. Мають труднощі у прогнозуванні розвитку відносин між людьми, тому їхні вчинки часом виявляються несподіваними.

На низькому рівні було зафіксовано 33,3% студентів ОПУ та 35,6% БПУ. Емпатійні тенденції у цих студентів не розвинені. Вони зазнають труднощів у встановленні контактів з людьми, незатишно почуваються в гучній компанії; емоційні прояви у вчинках довколишніх часом здаються їм



незрозумілими й позбавленими змісту. Особливо важкими для них є контакти з дітьми. У міжособистісних відносинах вони багато в чому не знаходять порозуміння з довколишніми людьми; надають перевагу відокремленим заняттям конкретною справою, а не роботі з людьми. Вони прихильники точних формулювань і раціональних рішень; можуть бути дуже продуктивними в індивідуальній роботі; з іронією ставляться до сентиментальних проявів; болісно переживають критику на свою адресу.

Відтак, зважаючи на одержані результати, в ході експериментальної роботи слід особливу увагу приділити розвитку емпатійних здібностей студентів педагогічного коледжу.

Діяльнісна складова у структурі інтерпретаційної компетентності студентів педагогічних коледжів оцінювалася за технологічним критерієм, першим показником якого є «розвиток логічного мислення». Для діагностики сформованості інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу за цим показником було використано тест «Логічно-понятійне мислення. Утворення складних аналогій» (див. Додаток А.7.).

Для визначення рівнів розвитку логічного мислення студентів педагогічних коледжів було обрано таку шкалу: на низькому рівні знаходилися студенти, які отримали 2-3 бали; на задовільному – 3 бали; на високому рівні – 4-5 балів. Узагальнені одержані дані розвитку логічного мислення студентами педагогічного коледжу на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.7.

**Таблиця 2.7.**

**Рівні розвитку** логічного мислення студентами педагогічного коледжу на констатувальному етапі експерименту

Студенти	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ОПУ	23	22,6	39	38,2	40	39,2
БПУ	24	23,1	43	41,4	37	35,5

Як свідчать дані таблиці 2.7, на низькому рівні розвитку логічного мислення було виявлено 39,2% студентів ОПУ і 35,5% БПУ, на середньому

рівні – 38,2% респондентів ОПУ та 41,4% БПУ, на високому рівні зафіксовано 22,6% студентів ОПУ і 23,1% БПУ.

Одержані результати свідчать про те, що студенти загалом володіють логічним мисленням, проте воно розвинене недостатньо. Відтак, під час експериментальної роботи з формування інтерпретаційної компетентності необхідно приділити увагу розвитку зазначеного показника.

Для визначення сформованості інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу за показником «розвиток творчого потенціалу» було застосовано тест «Який Ваш творчий потенціал?» (див. Додаток А.8). Студентам було запропоновано відповісти на запитання, відповіді на які оцінювалися певною кількістю балів. Студентів, які отримали 49 і більше балів було віднесено до високого рівня, від 20 до 48 балів – до задовільного рівня, 23 і менше – до низького рівня розвитку творчого потенціалу. Узагальнені результати одержаних даних розвитку творчого потенціалу у студентів педагогічного коледжу на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.8.

**Таблиця 2.8.**

**Рівні розвитку** творчого потенціалу у студентів педагогічного коледжу на констатувальному етапі експерименту

Студенти	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
<b>ОПУ</b>	<b>19</b>	<b>18,6</b>	<b>53</b>	<b>52,0</b>	<b>30</b>	<b>29,4</b>
<b>БПУ</b>	<b>21</b>	<b>20,2</b>	<b>49</b>	<b>47,1</b>	<b>34</b>	<b>32,7</b>

Як видно з таблиці 2.8, творчий потенціал було зафіксовано на низькому рівні у 29,4% респондентів ОПУ і 32,7% БПУ, на задовільному рівні – у 52,0% студентів ОПУ та 47,1% БПУ; на високому рівні – 18,6% студентів ОПУ і 20,2% БПУ. На нашу думку, це свідчить про те, що в цілому студенти тяжіють до творчої діяльності, розуміють необхідність творчого підходу до педагогічної діяльності, проте, в ході навчання вони не мають можливості виявити свій творчий потенціал, оскільки заняття, здебільшого, мають трансляційний характер. Відтак, у ході експерименту необхідно надати

студентам можливість виявити свій творчий потенціал.

Визначення рівня сформованості комунікативних умінь у студентів педагогічного коледжу, що є показником технологічного критерію, здійснювалося за тестом комунікативних умінь (див. Додаток А.9), що дозволив не лише оцінити респондента як співрозмовника, визначити його сильні і слабкі сторони, а й уміння створити дружню атмосферу, зрозуміти проблеми співрозмовника тощо. Студентів, які відзначили від 0% до 40% ситуацій, що викликають досаду і роздратування було віднесено до високого рівня, від 41% до 69% – до задовільного рівня і від 70% до 100% – до низького рівня сформованості комунікативних умінь. Одержані результати сформованості у студентів педагогічного коледжу комунікативних умінь на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.9.

**Таблиця 2.9.**

Рівні сформованості у студентів педагогічного коледжу комунікативних умінь на констатувальному етапі експерименту

Студенти	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
<b>ОПУ</b>	<b>18</b>	<b>17,6</b>	<b>50</b>	<b>49,2</b>	<b>34</b>	<b>33,2</b>
<b>БПУ</b>	<b>19</b>	<b>17,9</b>	<b>51</b>	<b>49,3</b>	<b>34</b>	<b>32,8</b>

Результати, подані в таблиці 2.9, свідчать про те, що більшість студентів (49,2% ОПУ і 49,3% БПУ) перебували на задовільному рівні сформованості комунікативних умінь. Вони мали певні недоліки у спілкуванні, критично ставляться до висловлювань, їм притаманне прийняття поспішних висновків. 33,2% респондентів ОПУ і 32,8% БПУ знаходились на низькому рівні, тобто є поганими співрозмовниками і їм потрібно працювати над собою, вчитись як слухати інших, так і правильно висловлювати свої думки. 17,6% студентів ОПУ і 17,9% БПУ виявили достатній рівень сформованості комунікативних умінь. Вони характеризуються тим, що зазвичай є гарними співрозмовниками, проте інколи відмовляють партнеру в повній увазі. Отже, постає завдання створити умови для розвитку комунікативних умінь студентів педагогічного коледжу.

Рівні сформованості інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу за показником «сформованість рефлексивних умінь» технологічного критерію вимірювалися за методикою самооцінки рівня онтогенетичної рефлексії, в основі якого лежить аналіз минулих помилок, успішного та неуспішного досвіду життєдіяльності (див. Додаток Б.10). Для розподілу результатів за рівнями було обрано таку шкалу: студентів, які набрали від 0 до 74 балів, було віднесено до низького рівня, від 75 до 112 балів – до задовільного рівня, від 113 до 150 балів – до високого рівня сформованості рефлексивних умінь. Одержані результати сформованості рефлексивних умінь у студентів педагогічного коледжу на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.10.

**Таблиця 2.10**

Рівні сформованості рефлексивних умінь у студентів педагогічного коледжу на констатувальному етапі експерименту

групи	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
<b>ОПУ</b>	<b>16</b>	<b>15,7</b>	<b>46</b>	<b>45,1</b>	<b>40</b>	<b>39,2</b>
<b>БПУ</b>	<b>15</b>	<b>14,4</b>	<b>48</b>	<b>46,2</b>	<b>41</b>	<b>39,4</b>

Як бачимо з таблиці 2.10, на низькому рівні сформованості рефлексивних умінь перебували 39,2% студентів ОПУ і 39,4% БПУ. Для них є характерне таке, що внаслідок припущених у минулому помилок, у них виникає страх перед здійсненням нових. Такі студенти дуже обережні, натомість це не завжди є гарантією життєвого успіху. Їхній критичний розум подекуди заважав виконанню їхніх бажань, у них повна відсутність рефлексії минулого досвіду. Вони вирізняються здібністю ускладнювати собі життя. Прийняті ними рішення не задовольняють ні їх самих, ні довколишніх. Вони потребують порад і допомоги більш досвідчених людей.

На задовільному рівні виявлено 45,1% студентів ОПУ і 46,2% БПУ. Ці студенти вміють аналізувати припущені в минулому помилки, натомість не роблять відповідних висновків, що може допомогти їм у тому, щоб не припускатися аналогічних помилок у подальшій життєдіяльності. Ці студенти

достатньо володіють умінням планувати свою діяльність, проте, мають труднощі щодо внесення необхідних коректив.

На високому рівні зафіксовано 15,7% респондентів ОПУ та 14,4% БПУ. Ці студенти вміють аналізувати минулий досвід і робити відповідні висновки, що не дозволить у майбутньому припускатися аналогічних помилок. У них наявні риси, якими володіють люди з великими здібностями до гарного планування і передбачення власного майбутнього, вони є творцями власного життя.

Подаємо середньоарифметичні дані одержаних результатів за критеріями інтерпретаційної компетентності студентів педагогічних коледжів, що дозволило виявити рівні сформованості зазначеної компетентності в цілому (див. табл. 2.11).

**Таблиця 2.11**

Результати рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності студентів педагогічних коледжів на констатувальному етапі експерименту

Критерії	групи	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Знаннєвий	ОПУ	9	8,8	36	35,3	57	55,9
	БПУ	10	9,6	36	34,6	58	55,8
Мотиваційно-ціннісний	ОПУ	18	17,6	41	40,2	43	42,2
	БПУ	18	17,3	42	40,4	44	42,3
Технологічний	ОПУ	19	18,6	47	46,1	36	35,3
	БПУ	20	19,2	48	46,2	36	34,6
Інтерпретаційна компетентність	ОПУ	15	14,7	41	40,2	46	45,1
	БПУ	16	15,4	42	40,4	46	44,2

Як свідчать дані таблиці 2.11, за знаннєвим критерієм на низькому рівні було зафіксовано 55,9% студентів ОПУ і 55,8% БПУ, на задовільному рівні – 35,3% респондентів ОПУ та 34,6% БПУ, на високому рівні – 8,8% студентів ОПУ і 9,6% БПУ. За мотиваційно-ціннісним критерієм на низькому рівні було виявлено 42,2% студентів ОПУ і 42,3% БПУ, на задовільному рівні – 40,2% респондентів ОПУ та 40,4% БПУ, на високому – 17,6% студентів ОПУ і 17,3% БПУ. За технологічним критерієм на низькому було виявлено 35,3%

студентів ОПУ і 34,6% БПУ, на задовільному рівні – 46,1% респондентів ОПУ та 46,2% БПУ; на високому рівні – 18,6% студентів ОПУ і 19,2% БПУ.

У цілому за рівнями сформованості інтерпретаційної компетентності студентів педагогічних коледжів було розподілено в такий спосіб: низький рівень – 45,1% студентів ОПУ і 44,2% БПУ, задовільний рівень – 40,2% респондентів ОПУ і 40,4% БПУ, високий рівень – 14,7% студентів ОПУ та 15,4% БПУ.

Одержані результати свідчать про необхідність проведення цілеспрямованої роботи зі студентами педагогічних коледжів з формування інтерпретаційної компетентності.

Для перевірки достовірності одержаних під час констатувального етапу експерименту результатів було використано розрахунок  $\lambda$  – критерію між двома емпіричними даними (за  $\lambda$ -критерієм Колмогорова-Смирнова [237]).

За даними констатувального етапу експерименту було висунуто статистичну гіпотезу  $H_0$ : різниця між двома розподілами недостовірна (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів інтерпретаційної компетентності не відрізняється від рівномірного розподілу. Одержані дані заносилися до таблиці 2.12.

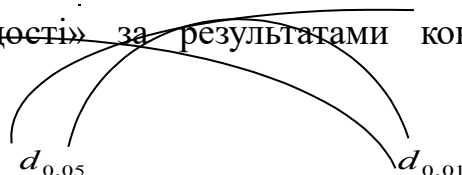
**Таблиця 2.12.**

Розрахунок  $\lambda$  –критерію при зіставленні емпіричних розподілів у Балтському та Одеському педагогічних коледжах за результатами констатувального етапу експерименту

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{КГ}^* - \Sigma f_{ЕГ}^*$
	БПУ	ОПУ	БПУ	ОПУ	$\Sigma f_{КГ}^*$	$\Sigma f_{ЕГ}^*$	$d$
Високий	16	15	0,154	0,147	0,154	0,147	0,007
Задовільний	42	41	0,404	0,402	0,558	0,549	0,009
Низький	46	46	0,442	0,451	1	1	
Суми	104	102	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 констатувального етапу експерименту:



зона незначущості

?

зона значущості

0,007

0,135

0,161

*d* *emp.*

Розрахунки критерію  $\lambda$  здійснювалися за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \quad (2.1)$$

де  $n_1$  – кількість спостережень у виборці БПК групи,  $n_2$  – кількість спостережень в ОПК групі,  $d_{\max}$  - найбільша абсолютна різниця.

$$\text{Розрахуємо } \lambda_{\text{emp}}: \lambda_{\text{emp}} = 0,007 \cdot \sqrt{\frac{104 \cdot 102}{104 + 102}} = 0,007 \cdot 7,176 = 0,05$$

За таблицею рівнів значущості розбіжностей між двома розподілами [237, с.329] з  $p=0.999$ ,  $\lambda_{\text{кр.}} = 1,27$ . Ми одержали  $\lambda_{\text{emp}} = 0,05$ .

Отже,  $\lambda_{\text{кр.}} > \lambda_{\text{emp.}}$ , що підтверджує гіпотезу  $H_0$ .

Відтак, з огляду на одержані результати констатувального етапу експерименту, дійшли висновку щодо необхідності проведення цілеспрямованої роботи з формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу під час професійної підготовки.

## **2.2. Модель формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу та змістовий аспект її реалізації**

В основу формувального експерименту була покладена ідея, що у процесі професійної підготовки студентів педагогічного коледжу особлива роль належить вмінням інтерпретувати педагогічні явища і факти, миттєво аналізувати ситуації, що виникають, оптимально змінювати їх у ході педагогічного спілкування, застосовуючи необхідні професійні й особистісні якості.

Сутність формувального етапу дослідження полягала в розробці й упровадженні моделі реалізації визначених педагогічних умов формування

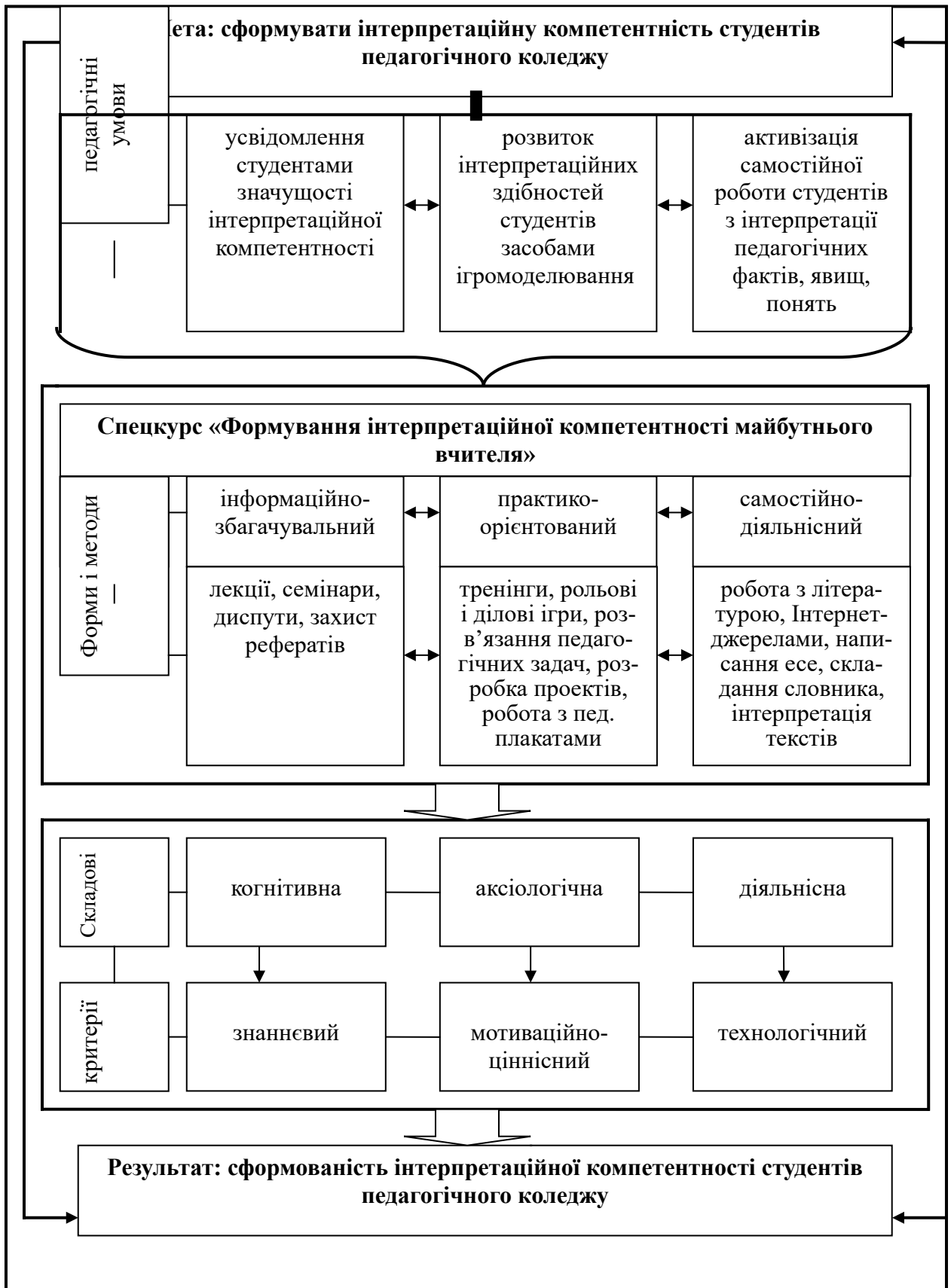
інтерпретаційної компетентності в експериментальній групі. У контрольній групі робота зі студентами здійснювалася традиційним способом, що вирізнявся ситуативним дотриманням визначених умов.

Термін «модель» походить з лат. *modus* – міра, взірць, норма, яким позначається уявний, знаковий чи матеріальний образ оригіналу: відображення об'єктів і явищ у вигляді описів, теорій, схем, креслень, графіків тощо [83, с. 22]. Науковцями модель розглядається як зменшене або збільшене відтворення чого-небудь; схема для пояснення якогось предмета, явища, процесу в природі та суспільстві [254, с. 461], як концептуальний інструмент, аналог певного фрагменту соціальної дійсності, який служить для зберігання та розширення знання про властивості й структуру процесів, що моделюються, орієнтований на керування ними [299, с. 19]; як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібний до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простому і узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язку і відносини між елементами цього об'єкта [208].

Відтак, під моделлю розуміємо схематичне зображення, що відображає основні структурні складові процесу підготовки студентів педагогічного коледжу, необхідних для формування їхньої інтерпретаційної компетентності (див. Рис. 2.1).

Розроблено модель формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу під час їхньої професійної підготовки. Модель передбачала реалізацію визначених педагогічних умов (усвідомлення студентами значущості інтерпретаційної компетентності; розвиток





**Рис. 2.1** Модель формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу

інтерпретаційних здібностей студентів засобами ігromodelювання, активізація самостійної роботи студентів з інтерпретації педагогічних фактів, явищ, понять. Педагогічні умови реалізовувалися комплексно, оскільки вони є взаємопов'язаними і взаємообумовленими. Вищезгаданий процес здійснювався за допомогою навчальних дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», спецкурсу «Формування інтерпретаційної компетентності майбутнього вчителя», що складався з трьох блоків: інформаційно-збагачувального, практико-орієнтованого, самостійно-діяльнісного і передбачали реалізацію визначених педагогічних умов.

Під час інформаційно-збагачувального блоку реалізовувалася педагогічна умова «усвідомлення студентами значущості інтерпретаційної компетентності», засобами реалізації виступали лекції, семінари, диспути, захист рефератів, що передбачали ознайомлення студентів із основними поняттями, сутністю інтерпретаційної компетентності та інтерпретаційної діяльності вчителя початкової школи.

Другий блок – практико-орієнтований – мав за мету сформувати вміння і навички застосування набутих теоретичних знань на практиці, за допомогою проведення різноманітних вправ, вирішення педагогічних ситуацій, що спрямовані на інтерпретаційну діяльність і наближені до майбутньої професійної діяльності. У такий спосіб реалізовувалася друга педагогічна умова – «розвиток інтерпретаційних здібностей студентів засобами ігromodelювання».

Третій блок – самостійно-діяльнісний – передбачав реалізацію третьої педагогічної умови «активізація самостійної роботи студентів з інтерпретації педагогічних фактів, явищ, понять» і був спрямований на виконання самостійної роботи студентами, в ході якої вони самостійно знаходили необхідний матеріал стосовно інтерпретаційної діяльності для проведення семінарів, дискусій, працювали над інтерпретацією запропонованих текстів, прислів'їв, готували реферати, працювали з педагогічними плакатами тощо.

Упровадження моделі в навчально-виховний процес педагогічного

коледжу було спрямовано на формування рівнів інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу, структура якої передбачає наявність когнітивної, аксіологічної, діяльнісної складових, що оцінювалися мотиваційно-ціннісним, знаннєвим, технологічним критеріями. Результатом виступила сформованість інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу.

Розглянемо змістовий аспект упровадження розробленої моделі. Зазначимо, що педагогічні умови реалізовувалися комплексно, оскільки вони є взаємопов'язаними і взаємозумовленими. Вищезазначений процес здійснювався у межах навчальних дисциплін «Педагогіка» та «Основи педагогічної майстерності», а також спецкурсу «Формування інтерпретаційної компетентності майбутнього вчителя».

З викладачами, які погодилися взяти участь у проведенні експерименту, було проведено спеціальний семінар, у ході якого було висвітлено мету і завдання проведення семінару й обговорено, в який спосіб ці викладачі можуть сприяти формуванню зазначеного феномена під час проведення своїх занять.

Так, на заняттях з педагогіки значна увага приділялася необхідності привласнення системи відповідних знань, їх розуміння й усвідомлення, що забезпечить успішність майбутньої професійної діяльності. Разом зі студентами ми доходили висновку, що знання вчителя не є простою сумою засвоєних дисциплін, а особистісно забарвлена усвідомлена система, де є місце власним оцінкам і критичним поглядам.

Важливою особливістю професійних педагогічних знань є їх комплексність, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного розв'язання педагогічних задач, аналізу педагогічних ситуацій, що зумовлюють необхідність осмислення психологічної сутності явищ, вибору засобів взаємодії. Розв'язання кожної педагогічної задачі актуалізує всю систему педагогічних знань учителя, що виявляються як єдине ціле.

Задля цього студентам необхідно оволодіти професійною мовою, яка

визначається як певна сукупність педагогічних термінів, понять, володіння якими забезпечує успішне навчання професійної діяльності та її подальше вдосконалення [129, с. 108-109], дозволяє більш чітко позначати педагогічну проблему і побудувати послідовну програму дій, спрямовану на її розв'язання. Адже, за К. Ушинським, «Як неможливо починати будувати піраміду з верхівки, а потрібно починати з фундаменту, так само і вивчення науки має починатися з фундаменту, з первинних суджень, із вивчення тих фактів, на яких заснована пірамідальна система науки» [276, с. 601].

При цьому наголошувалось, що головним правилом, якого потрібно дотримуватися при вживанні термінів, є таке: використовувати в тексті лише ті терміни, значення яких можете впевнено пояснити, оскільки кожний термін можна трактувати по-різному. Студентам було запропоновано за допомогою наукової літератури, Інтернету знайти визначення, наприклад, таких понять, як «педагогічні знання», «педагогічні вміння», «педагогічні навички», «педагогічні здібності». Звернути увагу на схожість у розбіжність цих понять у різних науках і в тлумаченні різних науковців. На практичному занятті здійснювалося їх обговорення і висловлювалися думки студентів щодо них, виявлялося те визначення, яке найбільше імпонувало їм.

Для систематизації отриманих знань з педагогіки студентам було запропоновано занести терміни, з якими вони ознайомилися, до глосарію педагогічних термінів і понять як логічно впорядкованої системи теоретичних знань. Зауважимо, що ми рекомендували поповнювати цей глосарій постійно, відповідно до отриманого теоретичного матеріалу як на заняттях з педагогіки, спецкурсу, так і внаслідок самостійного опрацювання різноманітних педагогічних джерел.

На практичному занятті з метою усвідомлення значущості оволодіння професійною мовою була проведена вправа «Казковий вернісаж». Студентам було запропоновано картки з інтерпретацією відомих дитячих казок. Наприклад:

В якій відомій казці сіра непривітна особистість здійснює підступний

план убивства двох осіб, і лише завдяки своєчасному втручання громадськості все закінчується добре? (Червона шапочка).

Назвіть казку, в якій різні за своїм соціальним статусом герої займали по черзі помешкання, створене в незвичайному архітектурному стилі. І все було б добре, якби до помешкання не повернувся його попередній власник зі своїм охоронцем. От героям казки й довелося залишити незаконно зайняту територію (Рукавичка).

Герой якої казки постійно виконує забаганки своєї норовливої дружини? Проте, як би він не прагнув задовольнити амбіції супутниці, вона щоразу підвищує рівень вимог. Зрештою, подружжя опиняється на початковому етапі задоволення власних потреб (Золота рибка або Про Липку та зажерливу бабу).

В якій казці головна героїня постійно й нахабно обмовляла тих, хто їй робив добро? А коли вона, щоб уникнути покарання, незаконно оволоділа чужим помешканням, то різні впливові особи намагалися провести з нею роботу з подолання її асоціальної поведінки (Коза-дерева).

Назвіть казку, в якій ідеться про спортсмена, котрий вирушає на змагання з бігу з перешкодами. Хитрість і витримка допомогли йому дуже близько підійти до фінішу, проте фінал – трагічний. Проявивши занадто велику самовпевненість, він гине (Колобок).

Назвіть казку, в якій головна героїня могла перевтілюватися в різні образи задля свого нареченого. Проте одного разу його нерозсудливість та імпульсивність у поведінці призвели до довготривалої розлуки закоханих. Та, долаючи різні перешкоди, вони все ж таки єднають свої долі (Царівна-жаба).

Зазначимо, що завдання викликало певні труднощі у студентів. Вони не одразу змогли вгадати казки, хоча дуже добре їх знали. Для самостійної роботи їм було запропоновано інтерпретувати улюблені фільми, мультфільми за допомогою педагогічних термінів.

На наступному занятті було проведено педагогічну техніку «Колаж», яка виконувалась у групах. За допомогою вирізок із журналів, газет, листівок,

які студенти підготували завчасно, але не знаючи, для чого вони знадобляться, вони повинні були створити на ватмані образ на тему: «Мрії творчого вчителя». Заняття пройшло жваво, студенти обмінювалися своїми заготівками, сперечалися під час створення колажу. По закінченні представники груп повинні були презентувати свій результат, інші – інтерпретували побачене на ватмані, що не завжди збігалося із задумом авторів.

Крім зазначених спеціально проведених вправ на заняттях з педагогіки студентам постійно надавалася можливість інтерпретувати той навчальний матеріал, який їм викладався в ході вивчення різноманітних тем, обговорювалися різні інтерпретації понять, що вивчалися, пропонувалося висловлювати свої судження, міркування тощо.

Наведемо кілька вправ, які застосовувалися на заняттях з дисципліни «Основи педагогічної майстерності». На одному із занять для виконання студентами була запропонована вправа «Слова – не головне». Алгоритм вправи полягав у демонстрації студентами знань пантомімічних поз. Кожний студент без допомоги вербальних засобів спілкування мав зобразити такі пози: «закрита поза», «незацікавленість», «підвищення інтересу», «симуляція уваги» та «критична налаштованість». Так, демонструючи закриту позу, студент схрещував руки, стискаючи кулаки; представляючи «незацікавленість» – підпирав голову рукою, постукував пальцями; виявляючи «підвищення інтересу» – широко відкривав очі, нахиляв тіло вперед» «симуляцію уваги» характеризували прямий погляд та «заморожений» вираз очей; демонстрація «критичної налаштованості» виявлялась за допомогою відхилення тіла назад, похитування головою, переплетіння пальців. У такий спосіб відпрацювання вмінь виражати свій внутрішній стан без допомоги вербальних засобів спілкування сприяло усвідомленню студентами складності невербального аспекту взаємодії у професійно-педагогічній діяльності.

За результатами виконання цих вправ студенти склали спільну

стратегію невербальної комунікації «Внутрішнє душі і почуття», яка узагальнювала такі аспекти:

- навчитися декодувати й інтерпретувати невербальну поведінку учнів; розвивати вміння «читати обличчя» інших людей, розуміти мову тіла, жестів, простору спілкування;
- розширювати власний діапазон функціоналу вербальних та невербальних засобів спілкування (розвиток постави, ходи, міміки, жестів, організації простору, візуального контакту) і самоконтролю зовнішньої техніки;
- прагнути досягти відповідності зовнішньої техніки з внутрішніми переживаннями як логічного продовження власних почуттів та емоцій як учителя.

На іншому занятті, було проведено узагальнювальну дискусію «Чи повинно бути спілкування вчителя емоційним?», з метою усвідомлення студентами значущості професійно-педагогічного спілкування, його форм і засобів, набуття ними навичок ефективного спілкування. Передусім студенти приділили увагу таким феноменам, як «образне мовлення», «емоційне спілкування», зауважуючи при цьому, що вони мають враховувати не тільки елементи предметно-практичної діяльності, але й задіювати розумову і сенсорно-перцептивну сферу особистості як професіонала. За допомогою перцепції емоційної сфери вчитель робить свої думки експресивними, яскравими, багатоаспектними. Зазначимо, що внаслідок проведення таких занять у студентів підвищувався інтерес до педагогічної діяльності, розвивались емпатійні здібності, творчий потенціал, що є елементами інтерпретаційної компетентності.

У ході занять значна увага приділялася формуванню навичок інтерпретації невербальних засобів комунікації між учителем і учнями, емоційних станів дітей, їхніх почуттів, поведінки, прихованих емоцій. Спеціально для цього було розроблено вправу «Учитель – актор», алгоритм проведення якої полягав у груповій демонстрації студентами «класу учнів», а один учасник – «учитель» – повинен був відгадати, які саме емоції виявляють

«учні». Проведення вправи відбувалося дуже емоційно. Студенти пригадували свої шкільні роки навчання, наводили приклади неправильної інтерпретації їхніх емоцій, переживань.

Зазначимо, що паралельно з проведенням занять з таких навчальних дисциплін, як «Педагогіка» та «Основи педагогічної майстерності», було проведено спецкурс «Формування інтерпретаційної компетентності майбутнього вчителя» де також відбувалось формування у студентів педагогічного коледжу інтерпретаційної компетентності.

Спецкурс містив три блоки: інформаційно-збагачувальний, практико-орієнтований, самостійно-діяльнісний. Зауважимо, що кожне заняття спецкурсу складалося із зазначених блоків і передбачало реалізацію педагогічних умов. Так, під час інформаційно-збагачувального блоку реалізовувалася педагогічна умова «усвідомлення студентами значущості інтерпретаційної компетентності», засобами реалізації виступали лекції, семінари, диспути, захист рефератів, що передбачали ознайомлення студентів із основними поняттями, сутністю інтерпретаційної компетентності майбутнього вчителя.

Другий блок – практико-орієнтований – мав за мету сформувати вміння і навички застосування набутих теоретичних знань на практиці за допомогою проведення різноманітних вправ, рольових ігор, вирішення педагогічних ситуацій, що спрямовані на інтерпретаційну діяльність і наближені до майбутньої професійної діяльності. У такий спосіб реалізовувалася друга педагогічна умова – «розвиток інтерпретаційних здібностей студентів засобами ігromodelювання».

Третій блок – самостійно-діяльнісний – передбачав реалізацію третьої педагогічної умови «активізація самостійної роботи студентів з інтерпретації педагогічних фактів, явищ, понять» і був спрямований на виконання самостійної роботи студентами, в ході якої вони самостійно знаходили необхідний матеріал стосовно інтерпретаційної діяльності для проведення семінарів, дискусій, працювали над інтерпретацією запропонованих текстів,



прислів'їв, готували реферати, працювали з педагогічними плакатами тощо.

У такий спосіб у ході проведення занять спецкурсу реалізовувались усі визначені педагогічні умови формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу.

Зазначений спецкурс апробовувався впродовж трьох років на різних потоках.

Програма спецкурсу розрахована на 60 годин, із них інформаційно-збагачувальний блок – 10 годин, практико-орієнтований – 20 годин, самостійно-діяльнісний – 30 годин і складається із 10 тренінгових занять (див. Додаток Б).

З огляду на те, що внаслідок анкетування було з'ясовано, що студенти педагогічного коледжу недостатньо володіють таким поняттям, як «компетентність», перше заняття було присвячене визначенню його сутності. З цією метою інформаційно-збагачувальний блок заняття передбачав лекцію «Професійна компетентність учителя» за таким планом: етапи трансформації уявлень учених щодо феноменології компетентнісного підходу в освіті; аналіз змістового наповнення понять «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність учителя», «компетентність учителя початкової школи».

Лекція проходила у вигляді полілогу. Увага студентів приділялась ролі компетентнісного підходу у сфері сучасної освіти, де з'ясовували її значущість у професійній діяльності вчителя, зокрема початкової школи. Для цього студенти за допомогою навідних запитань викладача визначали сутність таких понять, як «компетентність», «професійна компетентність особистості», виявляли особливості професійної компетентності вчителя початкової школи. Зауважимо, що спочатку студенти дещо неактивно брали участь у розмові, соромлячись продемонструвати свою необізнаність щодо цих термінів. Проте, в ході заняття неодноразово наголошувалось на тому, що «неправильних думок» не буває, що лише, спільно розмірковуючи над будь-якими явищами, ми можемо дійти істини. Наприкінці теоретичної частини

заняття студенти стали виявляти ініціативу і більш розкуто висловлювали свої міркування.

Практико-орієнтовний блок заняття вирізнявся творчою спрямованістю з метою розвитку педагогічної уяви, інтерпретації педагогічних явищ. Для цього було використано таку форму роботи: інтерпретація педагогічних плакатів як стратегії творчих прецедентів. Студентам було запропоновано інтерпретувати сенс педагогічних плакатів (див. Додаток В). Презентуємо окремі інтерпретації студентів педагогічного коледжу.

Інтерпретуючи зображення плакату № 1, Анастасія М. зазначила, що «школа – це фортеця, і лише від педагогів залежить, чи буде ця фортеця замком чи в'язницею. Школа сильно впливає на людину, намагається подолати її під ідеальну, на її думку, істоту. З учнів можна «зліпити» все, що завгодно. І деякі роблять з учнів подібне «овочам», які не мають власної думки, закреслюючи індивідуальність дітей. Педагог може зруйнувати учня як особистість, а може навчити думати, допомогти знайти своє місце в житті. Учні – це живі люди, із власними недоліками. І це не означає, що їх потрібно виправляти на свій лад, робити їх схожими на себе. Коригувати, прищеплювати любов до знань – це завдання вчителя. Він повинен бути союзником дітей».

Дещо по-іншому інтерпретувала цей плакат Дарина Ш.: «На цьому плакаті дуже чітко показано, як у деяких школах з яскравих, неординарних особистостей намагаються зробити дітей, які однаково мислять, є рівними. Їм дають знання, якість «прописні» істини, але не вчать їх думати й аналізувати. Лише мудрі вчителі дотримуються думки, що кожна дитина права і в кожній є своя думка, так само як і зовнішність, хобі, захоплення. Кожна людина – індивідуальна. Натомість подекуди програма і шкільна система не дозволяють дитині думати по-своєму, роблячи армію «якнадомислячих» людей. Ось і виходять зі школи всі соціалізовані й однакові».

По-своєму інтерпретувала плакат Вікторія М. «Я вважаю, що цей плакат неправильний. На ньому зображено дітей, які ідуть до школи, а

виходять з неї «деревиною» і всі однакові. На мою думку, кожна дитина неповторна, немає однаковий дітей, у кожної є своя думка, свої інтереси, цілі в житті. Вчителі у школах повинні мати індивідуальний підхід до кожного учня, а не знищувати таланти чи інтереси дитини, якщо вона любить музику, малювання, тобто надавати можливість дитині розвивати свої творчі здібності...».

Як бачимо, хоча студенти інтерпретували зображення на плакаті по-своєму, вони схожі в єдиному, що школа повинна робити все для того, щоб з неї виходили особистості, індивідуальності, а не робити з них однакових людей, які не мають власної думки.

Наведемо деякі інтерпретації студентів педагогічного коледжу змісту плакату № 2. Віталій П.: Цей плакат ілюструє образ сучасного навчання у школі. Учитель показує учням, що сидять за комп'ютерами, книгу. Цей плакат показує нинішню ситуацію, коли діти перестають читати. Книга стає все менш популярною для отримання знань. Сьогоднішнє покоління користується Інтернетом, телевізором, де можна знайти всю необхідну інформацію». Згодна з Віталієм була і Христина М., яка зазначила, що «В наш час сучасна молодь все більше цікавиться лише новинками техніки і все більше віддаляється від першопочаткових носіїв інформації – книги. І буде зовсім не випадково, якщо зовсім недалекому майбутньому люди взагалі забудуть про те, що книга – найбільший скарб. Роль учителя полягає в тому, що не дати цьому статися. Він повинен прищеплювати дітям любов до книги і до читання, оскільки це дивовижний світ фантазії, пригод, неосяжної любові. І найголовніше, книга – це знання! Знання в будь-якій сфері. Книга приховує в собі величезний досвід, який знадобиться як у навчальній, професійній діяльності, так і в особистому житті, допоможе виховати й розвинути самого себе».

Юлія Н. придумала й розповіла цілу історію за цим плакатом: «На картинці 2068 рік. Комп'ютери повністю витіснили книги, все автоматизовано. Йде урок історії. Учитель показує книгу, діти здивовані й

заінтриговані. Раніше вони тільки чули про книги, які потрібно було зберігати в якихось дивних місцях – бібліотеках. «Це ж цілі будинки для них виділяли. Вона ж дуже важка» – говорили діти. Вони дружно дійшли висновку, що книги зовсім непрактичні і добре, що їх замінили комп'ютерами, планшетами тощо. Учитель тяжко зітхнув і в одну мить згадав свою молодість, коли він носив по 5-6 книг у сумці. Як він обговорював прочитані книги зі ровесниками, їм завжди було про що поговорити, а не як зараз: тільки ігри комп'ютерні обговорюють....Яке задоволення приносила прочитана книга! Як він занурювався у світ фантазії і запах книги, ці шершаві сторінки...

Зараз все штучне, недійсне, мертво.. Ось діти й виростають - злими, брехливими, агресивними, не бажають розвиватися. Чи потрібно їм це пояснювати? Чи не будуть вони тільки насміхатися? – подумав учитель. Мине ще 30 років і бібліотеки замінять комп'ютерні клуби. Тому сьогодні саме від учителів залежить, щоб цього не сталося».

Відтак, у ході обговорення педагогічних плакатів, студенти усвідомлювали, що книга є дуже важливою в житті людини. Вона вчить людей розуміти життєві цінності, в кожному віці є своя книга. Потрібно читати книги, щоб розвивати свої розумові здібності. Вони зауважували, що книгу не може замінити ніякий комп'ютер, ніякий телевізор. Техніка може лише допомогти яскравіше уявити собі ті ситуації, людей, героїв, які описані в книзі. Саме читаючи книгу, перегортаючи сторінки, які мають свій неповторний запах, людина краще починає розуміти цей світ і саму себе.

Обговорення наступного плакату викликало жваву дискусію, оскільки поняття «цінності», «гуманістичні цінності» сьогодні є надто актуальними і надто важливими як для батьків, так і для дітей. Студентами були висловлені такі думки: «Я вважаю, що цей плакат демонструє неправильне уявлення про виховання дітей, оскільки засобом рукоприкладства батьки ніколи не зможуть навчити дитину, виховати і прищепити гуманістичні цінності. Дитина буде лише боятись і постійно очікувати покарання. Мені здається, що більш ефективним буде із самого дитинства виховувати в дитині почуття моралі,

відповідальності, етики й естетики... Діти є відображенням своїх батьків, вони копіюють їхню поведінку і манери. Вони будуть так само поводитись, як і батьки, коли стануть дорослими...» (Ганна Б.). «...Не потрібно надмірно тримати дисципліну, адже діти потребують ласки, любові, турботи. Можливо тому деякі з них виростають агресивними, без почуття гумору. Я вважаю, що дітей можна навчити і словом, але подекуди потрібно бути й суворим» (Ганна С.). «Уважаю, на плакаті показане насильницьке виховання дитини. Деякі батьки вважають, що застосування насилля до дитини, зробить її слухняною й керованою, але це не так» (Катерина А.).

Інтерпретуючи плакат, Ірина Б., зазначила, що «виховати за допомогою фізичного покарання, гуманістичні цінності не можна, оскільки само по собі гуманізм є світоглядом, у центрі якого знаходиться ідея про те, що людина – найвища цінність. І якщо це так, то чи можна таке виховання назвати гуманним?». Зауважимо, що всі студенти були одностайними в думці, що гуманістичні цінності неможливо виховати шляхом насильства, що застосовуючи фізичну силу, батьки можуть тільки виховати злість, агресивність і бажання застосовувати силу в будь-яких життєвих ситуаціях.

Актуальною для сучасної школи була визнана студентами ситуація, зображена на плакаті № 4. Майбутні вчителі зазначали, що «сьогодні кожний учень живе за принципом «учень правий» (Ганна П.), «учні надто добре ознайомлені зі своїми правами, однак вони з легкістю можуть уникати та «закривати очі» на свої обов'язки. Учні мають різноманітні знання в різних галузях (в цьому разі – юридичне право), однак знання ці вони використовують лише на користь собі» (Катерина А.). Студенти також зауважували, що вони складно собі уявляють, що робити вчителю в такій ситуації, як правильно вести себе з дітьми. Унаслідок обговорення вони дійшли висновку, що вчителю потрібно особливу увагу приділяти набуттю дітьми не тільки знань про свої права, а й певні обов'язки.

Активним було обговорення плакату № 5. Зауважимо, що студенти по-різному інтерпретували зображену на плакаті ситуацію. Зокрема, вони

наголошували на тому, що сьогодні століття нових технологій і вчителі повинні йти в ногу з часом, а не залишатися на попередньому рівні розвитку. Раїса Г. так описала ситуацію на плакаті: «Ми живемо в сучасному світі, де розвинена комп'ютерна технологія. На плакаті я бачу у вигляді свічки вчителя, який ще не ознайомлений із роботою комп'ютера, він не знає «мови» комп'ютера. У нього наявне «старе» загартування. Діти, які замість голови мають комп'ютери, вже знайомі з комп'ютерними технологіями. Сучасні діти з малечку оволодівають уміннями працювати з комп'ютером та іншими технологіями. Але тільки дитина отримує вільний доступ до комп'ютера, батьки кажуть, що вони її «втратили». І зрозуміти їм свою дитину все важче... Свічка – представник консерваторних поглядів, людина далека від віртуального світу, яка дотримується своєї позиції, вміє керувати собою, на відміну від дитини, яка перетворюється на «раба» комп'ютера».

Марія С. зауважила, що «цей плакат демонструє сучасний стан у сфері освіти. Сьогодні прогрес іде семимильними кроками, тоді як процес освіти у школах залишається на попередньому рівні. Я вважаю, що необхідно підвищити рівень технічного обладнання, замінити наявну техніку на більш нову, щоб учні мали можливість розвиватися».

З цією думкою не погодилася Катерина В., на думку якої, на плакаті зображено процес еволюції: від свічки – до комп'ютера. На жаль, зазначила студентка, подекуди вчителі вчать дітей «по-старому», не застосовують нові технології, і діти виявляються більш розвиненими в цьому сенсі, ніж ті, хто повинен нести знання. Її підтримала Вероніка В. на думку якої, на плакаті зображено своєрідний урок історії, еволюцію розуму. Вчитель-свічка, як першопочаток розуму, переносить свої знання, що поглиблюються в еволюційному розвитку до сьогодні.

Зазначимо, що всі студенти були одностайні в тому, що сьогодні вчителю потрібно так само багато вчитися, щоб не відставати від нових технологій, впровадження в навчальний процес яких надає багато можливостей для здобуття різноманітної інформації. І вчитель повинен

володіти такими вміннями, не залишатися на рівні «свічки».

Після засвоєння матеріалу практико-орієнтовного блоку студенти дійшли висновку, що компетентний учитель повинен мати системні, фундаментальні знання зі свого предмета, вміти донести їх до дітей. При цьому він не повинен пригнічувати школярів, давати їм можливість розвивати свої здібності, що вони не стали «деревиною». Особливо це стосується початкової школи, оскільки якщо перший учитель буде компетентним, він зможе прищепити молодшим школярам любов до навчання, а це, у свою чергу, впливає на те, як будуть ставитися до навчання діти в подальшому. Компетентність учителя, дійшли висновку студенти, передбачає постійне самонавчання, саморозвиток, щоб бути завжди цікавим для дітей.

Така робота сприяла набуттю знань студентами щодо інтерпретаційної діяльності, розвивала їхній творчий потенціал, здатність до оригінальності, формуванню позитивної мотивації до педагогічної діяльності, а також формуванню рефлексивних умінь.

Самостійно-діяльнісний блок першого заняття передбачав реалізацію третьої педагогічної умови формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу. Студентам було запропоновано написати есе «Мій ідеал учителя»; в якому вони повинні були: розкрити власне бачення соціальної ролі педагога чи функцію, яку він повинен виконувати; поміркувати про значення цієї соціальної ролі та її важливість; відтворити образ основних мотивів учителя, його дій, психологічних вимог до особистості, її здібностей; інтерпретувати свою «ідеальну модель» на папері.

Аналізуючи написані есе, було з'ясувано, що здебільшого образ ідеального вчителя виявився доволі схожим у всіх студентів. Більшість із них (78 %) зазначили, що обрали професію вчителя початкових класів свідомо, оскільки їм подобається працювати з малюками, вони вважають, що саме від першого вчителя залежить багато в чому подальше життя дітей, те, якими вони стануть. Деякі студенти згадували свою першу вчительку і зазначали, що хочуть бути схожими на неї, на те, як вона ставилася до них, як любила і

як вони з радістю ходили до школи.

Унаслідок обговорення есе, студентами було складено професіограму «ідеального» вчителя, в якій вони зафіксували якості і властивості, які необхідні вчителю початкової школи. Так, на їхню думку: вчитель повинен любити дітей і свою професію; бути щирим, добрим, прямолінійним, справедливим, подекуди суворим, вимогливим, дисциплінованим, об'єктивним, працелюбним, відповідальним, зовнішньо приємним, комунікабельним; мати психологічні знання, почуття гумору; почуття міри; бути здатним зацікавити дітей навчальним матеріалом; розуміти їх; вміти доступно викладати навчальний матеріал, розкривати творчий потенціал учнів. Проведення цього заняття допомагало студентам розкрити сутність професії, націлювало їх на набуття необхідних знань та вмінь для успішного її виконання.

На наступному занятті було продовжено попередню розмову про компетентність учителя. Інформаційно-збагачувальний блок передбачав проведення семінару «Види компетентностей учителя початкової школи». Студентів були розподілено на експертні групи, які повинні були презентувати експерт-повідомлення щодо певних видів компетентностей. Так, одна з груп розкривала сутність фахової компетентності, що є необхідною у професійній діяльності вчителя початкової школи і передбачає наявність відповідних знань, умінь і навичок грамотно здійснювати навчальну діяльність, позитивно ставитися до своєї професії.

Інша група студентів презентувала соціальну компетентність учителя початкової школи. На їхню думку, зазначена компетентність характеризується тим, що вчитель початкової школи повинен правильно спілкуватися з учнями, їхніми батьками, загалом із довколишніми людьми на високому професійному рівні, вміти співпрацювати з ними і бути відповідальним за результати навчання й виховання молодших школярів.

Ще одна група експертів наголошувала на значущості психологічної компетентності у професійній діяльності вчителя початкової школи. Тобто



для успішного виконання своєї педагогічної діяльності, вчитель повинен бути обізнаним із віковими, як анатомо-фізіологічними, так і індивідуально-психологічними особливостями розвитку молодших школярів, оскільки за допомогою таких знань він зможе правильно організувати навчально-виховний процес, не зашкоджуючи психологічному здоров'ю учнів, що є дуже важливим у цьому віці.

Не менш важливою, на думку наступної групи студентів, є й володіння методичними прийомами викладу навчального матеріалу, тобто методична компетентність. Для вчителя початкової школи, зауважували вони, знання методики викладання є особливо важливими, оскільки він викладає декілька предметів, а не один, як інші вчителі-предметники. Це вимагає від них підвищеної уваги в ході підготовки до уроків, вони повинні бути обізнані з підручниками з різних дисциплін, обирати з них ті, які найбільш доступними є для учнів і які допоможуть їм міцно засвоїти навчальний матеріал. Це передбачає також добір таких форм і методів роботи в початкових класів, які будуть цікаві для молодших школярів і не «відіб'ють» охоту до навчання в подальшому.

Як і на попередньому занятті значна увага також приділялася інформаційній компетентності вчителя, оскільки він повинен постійно знайомитися з новою інформацією, знаходити нові методичні прийоми, що сприятимуть підвищенню рівня знань учнів, а також вчити і самих учнів працювати з інформацією. Поряд з інформаційною компетентністю студенти наголошували на необхідності формування мовленнєвої компетентності вчителя. Адже від уміння говорити, доводити свою думку, репрезентувати навчальний матеріал багато в чому залежить успішність навчання. До того ж, вміння правильно говорити, спілкуватися з дітьми, їхніми батьками може запобігти виникненню різноманітних конфліктів, якими дуже насичена професія вчителя.

Зазначимо, що в ході теоретичного блоку поступово підводили студентів до усвідомлення необхідності оволодіння інтерпретаційної

компетентністю. Акцентували увагу студентів на тому, що вчителю необхідно вміти правильно інтерпретувати навчальний матеріал, щоб донести його до молодших школярів, щоб вони правильно його розуміли і засвоювали. Важливим для вчителя початкової школи є також уміння інтерпретувати стан учнів, розуміти причини їхньої поведінки та вчинків. Студенти також зазначили, що кожна людина по-своєму розуміє будь-який педагогічний факт, явище, як довела робота з педагогічними плакатами, тому важливо вміти дійти загальної думки, виробити єдино правильне рішення в будь-якій педагогічній ситуації. Цьому сприяє саме інтерпретаційна компетентність.

Підсумовуючи, всі студенти висловили думку, що для успішного виконання професійної діяльності вчитель початкової школи має володіти різними видами компетентностей, опанування повинно здійснюватися в ході навчання у педагогічному навчальному закладі. У такий спосіб було забезпечено формування аксіологічної, когнітивної та діяльнісної складових у структурі інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу.

Для закріплення отриманих знань у межах практико-орієнтовного блоку було проведено вправу «Моя професійна роль». Метою вправи був пошук групою ефективних засобів спілкування з класом і внутрішньої позиції, з якою вчитель повинен взаємодіяти з молодшими школярами.

Кожному учаснику було запропоновано картку, на якій зафіксовано певну професійну комунікативну позицію-роль: «Мама», «Вихователь», «Лідер», «Авторитет», «Інформатор», «Добряк», «Спостерігач», «Урокодавець», «Оцінщик», «Сухар», «Суддя», «Друг», «Гравець», «Товариш».

Студенти, в яких були однакові позиції, повинні були об'єднатися, поміркувати над тим, що означає та чи та позиція, її переваги і недоліки. На це їм відводилося 20 хвилин. Після цього студенти демонстрували власну інтерпретацію запропонованої позиції вчителя, а інші учасники тренінгу ставили запитання, наводили контраргументи проти такої позиції вчителя. Зазначимо, що вправа пройшла активно, студенти творчо поставилися до її

виконання. Так, наприклад, група студентів, яка перебувала на позиції-роль «Мама», доводили, що саме ця позиція є найважливішою в початковій школі, оскільки учні є ще маленькими і вчитель повинен поводитися з ними, як мама. Інші студенти висловлювали свою думку, зауважуючи, що вчитель не повинен грати роль мами, він повинен бути суворим, тримати дисципліну в класі, вимагати від учнів дотримання правил поведінки, що панують у школі. Інакше діти не будуть добре вчитися, не будуть слухатися вчителя. Це були студенти, які були на позиції-роль «Авторитет». Їм протистояли студенти, з позиції-роль «Урокодавець», вони наголошували на тому, що метою вчителя є надання школярам необхідного навчального матеріалу, все інше його не повинно стосуватися. Виховувати дитину повинні батьки.

Зазначимо, що наприкінці заняття студенти дійшли висновку, що кожна роль може використовуватися вчителем, залежно від ситуації. Він не повинен грати лише одну роль, його позиція повинна постійно змінюватися. Проведення цієї справи впливало на розвиток творчого потенціалу студентів, формувало позитивне ставлення до майбутньої педагогічної діяльності, сприяло набуттю студентами рефлексивних умінь. Така робота сприяла формуванню когнітивної та діяльнісної складових інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу.

Завданням для самостійної роботи було підготуватися до проведення дискусії щодо педагогічних цінностей учителя початкової школи. Студенти за допомогою педагогічної літератури, публіцистичних матеріалів, Інтернету повинні були актуалізувати свої знання щодо загальнолюдських цінностей, визначити сутність педагогічних цінностей, інтерпретувати їх.

Дискусія «Цінності педагогічної діяльності вчителя» була проведена на наступному занятті в межах інформаційно-збагачувального блоку. Метою дискусії було актуалізувати знання студентів щодо загальнолюдських цінностей, надати уявлення щодо сутності педагогічних цінностей, ціннісних орієнтацій учителя початкової школи. Дискусія проходила жваво. Студентам було запропоновано інтерпретувати цінності, визначені В.Ісаєвим,

В.Сластьоніним та Є.Шияном [198]:

- цінності, що пов'язані з усвідомленням учителем своєї ролі в соціальному та професійному середовищах. Обговорювалася суспільна значущість праці педагога, престижність педагогічної діяльності, визнання професії довколишніми людьми та ін. Студенти в цілому зазначали, що професія вчителя є однією з головних, оскільки вона передбачає навчання й виховання підростаючого покоління, проте, на жаль, сьогодні в суспільстві професія вчителя не є престижною, що підтверджується його соціальним статусом, заробітною платнею, ставленням довколишніх людей до вчителя.
- цінності, які задовольняють потребу у спілкуванні й розширюють його коло. У ході обговорення студенти доходили висновку, що в основі професії вчителя лежить цінність спілкування. Це пов'язано з тим, що вчитель початкової школи в силу своєї діяльності повинен постійно спілкуватися з учнями, їхніми батьками, колегами, вони повинні прищеплювати дітям також духовні цінності;
- цінності, що орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності. На думку студентів, без сформованості таких цінностей неможливо успішно здійснювати професійну діяльність. Учитель початкової школи повинен сприяти розвитку творчих здібностей дітей, залучати їх до світової культури, а отже він сам повинен постійно самовдосконалюватися, саморозвиватися тощо;
- цінності, які дозволяють самореалізуватися також були визнанні студентами важливими для вчителя початкової школи. При цьому наголошувалось також на тому, що праця педагога має творчий характер, дає змогу нестандартно, творчо підходити до вирішення професійних завдань. Можливість же реалізувати себе у професійній діяльності приносить не тільки задоволення, а й допомагає усвідомити значущість своїх дій для дітей, особливо для соціально незахищених.

Проведення цієї дискусії допомогло студентам усвідомити педагогічні

цінності, націлювало їх на вироблення власних педагогічних цінностей, сприяло формуванню позитивної мотивації до педагогічної діяльності, що визначено показниками аксіологічної складової інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу.

У межах практико-орієнтовного блоку було створено дискусійні групи, кожній з яких з метою рефлексивного аналізу поглядів мислителів минулого на цінності педагогічної діяльності було запропоновано інтерпретувати тексти Еразма Роттердамського («Похвала Дурості») [224] та Януша Корчака («Як любити дітей») [142], схарактеризувати дії вчителів, на які звертають увагу автори (див. Додаток Д).

Розмірковуючи над цими уривками, студенти зазначали, що описані в них вчителі по-різному ставляться до дітей. Е. Роттердамський описує вчителів граматики, які пригнічують дітей, диктують їм свою волю, уважають себе сильними, спостерігаючи дитячу слабкість. Унаслідок обговорення зазначеного уривку студенти дійшли висновку, що головною ідеєю цього твору є те, що вчитель не повинен сковувати, пригнічувати пориви і прагнення дитини. Він повинен допомагати учню. Пояснювати, а не вимагати.

Зовсім інша ситуація описана Я. Корчаком, який розповідає як він спілкується з дітьми. Головним у цьому творі, на думку студентів, є те, що вчитель повинен подружитися з дітьми, не принижувати їхнього достоїнства, переживати разом з ними. В ході обговорення дійшли висновку, що, в цілому, в обох уривках йшлося про переживання вчителя. Натомість описані Е. Роттердамським учителі граматики пов'язували свої переживання з пригніченням учнів, а вчитель, описаний Я. Корчаком, співпереживає разом із дітьми.

Продовження роботи з інтерпретації педагогічних текстів студентам здійснювалося самостійно. Їм було запропоновані проаналізувати й інтерпретувати уривки із творів Й. Песталоцці [291], Є. Ільїна [109], Ш. Амонашвілі [9] (див. Додаток Д).

Презентуємо кілька інтерпретацій. Наприклад, Валентина В. так тлумачить текст Ш. Амонашвілі «Як живе, діти?»: «Я вважаю, що в тексті йдеться про педагога, якому набридло монотонно проводити уроки. Він знає, що так методично правильно, але йому не подобається весь час так робити і те чуття, яке просинається в ньому, спонукає його до змін своїх планів. Тому він вирішує змінити свій урок і зробити його цікавим і зрозумілим за допомогою казки. Він керується душевним принципом, а не науково прийнятним».

Студентами висловлювалася думка, що в цьому тексті яскраво показано, щоб зацікавити учнів, зовсім не потрібно навантажувати їх важкими термінами, достатньо просто приділити їм увагу. Вони наголошували на тому, що вчитель повинен «живо» вести бесіду, залучаючи до неї учнів. Саме так дітям легше сприймати інформацію. Також діти люблять учитися в ігровій формі, що й використав автор тексту.

При цьому акцентувалася увага на тому, що виникнення «педагогічної музи» у вчителя на початку уроку доводить той факт, що вчитель розуміє дітей. Адже коли він подивився в їхні очі, він зрозумів, що той матеріал, який він підготував ще влітку, не є тим, що очікують від нього діти. Адже діти хочуть почути щось цікаве, казкове, дивовижне і незвичайне. Отже, необхідно довіряти своєму педагогічному чуттю, інтуїції і не боятися інколи експериментувати, змінювати свій план ведення уроку. Проте, студенти також наголошували на тому, що постійно такого робити все ж таки не можна.

Узагальнюючи міркування студентів щодо тексту Й. Песталоцці «До одного з друзів про своє перебування в Станці», наголосимо на тому, що більшість із них зазначили, що повністю поділяють ставлення автора до дітей з притулку. На думку студентів, вчитель і повинен бути такою людиною, ділити з дітьми їхні почуття, сльози і радість. Якщо людина обрала професію вчителя, вона свідомо йде на те, щоб віддавати частину серця їм, віддавати свою увагу, почуття, намагатися зрозуміти і допомогти, спрямувати дитину на правильних шлях у житті, але якщо вона буде все це робити «без душі» – вся

ця праця буде марною і безкорисною.

Інтерпретація таких педагогічних творів сприяла розумінню студентами педагогічних явищ, сприяла виробленню власних цінностей педагогічної діяльності, навчала висловлювати власну думку, своє ставлення до описаних ситуацій. Висвітлювала деякі аспекти професії вчителя.

Наступне заняття було присвячено визначенню сутності педагогіки розуміння. Метою лекції-бесіди «Педагогічна герменевтика – шлях до педагогіки розуміння», було розкрито усвідомлення ролі функціоналу педагогічної герменевтики для становлення педагогіки розуміння. Упродовж лекції розглядалися такі питання, як: Що таке педагогічне розуміння? Чи можна навчитися педагогічного розуміння? Акцентувалося на тому, що герменевтична виховна практика будується як робота з переживаннями дітей, їхніми спогадами, очікуваннями, фантазіями і вчитель не повинен цим нехтувати. Також наголошували і на тому, що герменевтичне прийняття дитини неможливе без рефлексії самого вчителя власного дитячого досвіду, власних дитячих переживань. Такий педагог не буде керувати дитиною, наставляти її, а зможе співпрацювати з нею.

Студенти доходили висновку, що педагогічне розуміння – це невід’ємна властивість, яка повинна бути притаманна вчителю. Він повинен розуміти своїх учнів, розуміти, що з ними коїться, розуміти, чому вони роблять якісь вчинки, які на нашу думку, є неправильними. Без розуміння стану учнів неможливо успішно виконувати професійну діяльність. Від уміння вчителя педагогічно розуміти школярів у класі пануватиме несприятливий психологічний клімат, що негативно позначиться і на психологічному здоров’ї учнів, і на їхній зацікавленості у навчанні, а отже і на міцності засвоєння знань.

Згадуючи свої шкільні роки, студенти зауважували, що, на жаль, не завжди вчителі розуміли їх, наголошуючи лише на тому, що їм необхідно дати певний навчальний матеріал. Як наслідок, дуже часто цей необхідний матеріал проходив «повз вуха» учнів, оскільки вони не були налаштовані на

його сприйняття, а вчитель не надавав цьому значення. Така позиція, зауважували студенти, неприпустима, особливо в початковій школі.

Продовження обговорення сутності педагогічного розуміння було в межах практико-орієнтовного блоку. Актуалізуючи знання, отриманні в ході викладання дисциплін «Педагогіка» та «Основи педагогічної майстерності», було запропоновано студентам прослухати уривки з твору А. Макаренка «Педагогічна поема» й інтерпретувати їх із позиції педагогічного розуміння.

Першою була прочитана ситуація із О. Задоровим. Зауважимо, що думки студентів відносно того, як учинив А. Макаренко у відповідь на хамство Олександра Задорова, були різними. Одні студенти наголошували на тому, що вчитель немає жодного права вдарити дитину, навіть якщо вона вже майже доросла. Ніяка поведінка дитини не повинна «виводити» вчителя із себе. Він повинен бути емоційно стійким і врівноваженим. Тільки так можна завоювати авторитет у дітей. Інші студенти заперечували й акцентували на тому, що вчитель також звичайна людина, яка має право на емоції. Що робити, якщо діти тебе не слухаються, не розуміють тебе? Ми намагалися підвести студентів до думки, що в роботі вчителя можуть статися й «вибухи», за висловом А. Макаренка, «падіння з педагогічних сходів». Можливо це також має педагогічний сенс, який дозволяє учням подивитися на вчителя з іншого боку, допомогти зрозуміти вчителя? В ході обговорення студенти дійшли думки, що важливим у професійній діяльності вчителя є не просто розуміння дітей, а налагодження взаєморозуміння.

Значний інтерес у студентів викликала й ситуація з Буруном, пов'язана з його злодійством, коли він пограбував економку. Колоністи висловили свою зневагу до Буруна, оскільки він вкрав і гроші колонії, внаслідок чого вони голодували. Діти намагалися вчинити самосуд над Буруном. Нами було запропоновано поміркувати над такими питаннями: Що слід було робити А. Макаренку? Як би повели себе Ви в такій ситуації? Чи дати колоністам самим розібратися з товаришем, чи не допустити цього? Можливо найкраще було б вигнати цього колоніста, щоб в подальшому такі вчинки не



повторювалися? У чому виявилось педагогічне розуміння А. Макаренка?

Студенти жваво обговорювали цю ситуацію. Вони висловлювали думку, що мудрість А. Макаренка полягає в тому, що він не допустив самосуду. Діти подекуди можуть бути дуже жорстокими. Необхідно правильно розуміти їхній стан, щоб не сталося лиха. Студенти зазначили, що розуміння педагога виявилось в тому, що він просто посадив Буруна на три дні на хліб та воду. Дав можливість подумати про свої вчинки і зробити правильний висновок, адже в подальшому Бурун більше ніколи нічого не крав.

Не залишила байдужими студентів і ситуація з Марусею Левченко, яка мала поганий характер, могла за одну мить зруйнувати дружбу, гарний вечір, вдачу тощо. Вона була дуже розумна, гарна, але вважала себе тупою, невродливою та невдахою. Вона ображала вчителів, не бажала вчитися. Студенти, інтерпретуючи цей уривок, висловили думку, що в цьому разі А. Макаренко також виявив педагогічне розуміння, оскільки він не гримав, не лаявся, не залякував дівчину, а висловив думку, що вона повинна вчитися, хоча при цьому буде лаятися, ображати вчителів. Саме в цьому, зауважили студенти, й полягало педагогічне розуміння. Педагог знав дівчинку, він передбачив, що саме така позиція змінить її ставлення до навчання, оскільки вона захоче довести, що вона може поводитись і інакше.

Для самостійної роботи студентам було запропоновано ознайомитись із творчою педагогічною спадщиною видатного просвітителя-гуманіста В. Сухомлинського, критично оцінити науковий доробок ученого, визначити засадові положення його педагогічної концепції. Студенти підготували невеликі експерт-повідомлення за напрямками: «Гармонійний розвиток особистості дитини», «Виховання духовної людини у творах В. Сухомлинського» та «Виховання людського в людині – шлях до педагогіки гуманізму».

У ході обговорення студенти аналізували висловлення просвітителя: «душа дитини – дорогоцінний скарб» та інтерпретували цю тезу у проекції із

сучасними вимогами до навчально-виховного процесу школи. Інтерпретуючи науково-педагогічні ідеї авторської теорії В. Сухомлинського, студенти доходили висновку, що в пошуках шляхів розбудови сучасної національної школи в Україні освітяни повинні керуватися педагогічними поглядами, висвітленими в творчому доробку педагога-гуманіста. Студенти також наголошували на тому, що педагогічна спадщина В. Сухомлинського містить виховну й дидактичну складові й намагалися самостійно накреслити напрями трансформації його ідей з метою впровадження в роботу сучасної школи. Домінуючою з-поміж запропонованих студентами тверджень виявилася теза щодо необхідності гармонійного розвитку особистості учня, вихователя духовної і благородної людини.

Обґрунтовуючи значущість педагогічної спадщини вченого, студенти зазначали, що висловлення В. Сухомлинського: «гармонійний розвиток особистості дитини з умовою формування її життєтворчого потенціалу» може бути «гаслом» сучасної концепції педагогіки розуміння. Студенти наголошували, що кожне «доторкання» вихователя до свого вихованця має бути саме тим спонуканням, що переконує дитини в її самоцінності, формує самоповагу, людську гідність.

Інформаційно-збагачувальний блок наступного заняття передбачав лекцію «Інтерпретаційна компетентність як основа педагогіки розуміння», метою було: сформулювати поняття «бар'єри розуміння», визначити бар'єри, що зустрічаються в предметному, логічному полях розуміння, особливості бар'єрів у полі взаємовідносин. Акцентувалось на тому, що педагогічне розуміння як засіб здійснення діяльності розгортається у трьох взаємопов'язаних полях. У предметному полі важливими є відношення між предметами, і розуміння цих відношень будується через різного роду пояснення: причинно-наслідкові, функціональні, генетичні. Центральне місце в логічному полі займають відношення між поняттями, фактами. У смисловому полі розуміння народжується у відносинах між людьми (учитель – учень, учень – учень, учитель – учитель). Тут значущими стають подійні

наслідки та їх розуміння, слово, погляд, жест, поза тощо [238].

Наголошувалось також на тому, що у процесі навчання бар'єр виступає як факт розриву між навчанням і життєвим досвідом школяра, як суперечність між рівнем наявних у нього знань та рівнем пізнавального завдання, яке йому пропонується. В ході лекції студенти доходили висновку, що цей бар'єр повинен бути усвідомлений учнями, що збільшує цінність спілкування, діалогу, зазначене перетворює цей бар'єр у засіб підтримки пізнавального інтересу. Підсумовуючи, студенти зауважили, що бар'єри в розумінні є стимулом розумової діяльності як учнів, так і самих учителів.

У межах практико-орієнтовного блоку було проведено вправу «Зрозумій позицію співрозмовника». Кожному студенту було роздано картки з текстом. На кожній картці текст розділений на три частини: перша частина присвячена загальному опису ситуації, і вона зачитувався до початку розмови. При цьому підкреслювалася роль, яку повинен був грати учасник – власник картки. Друга частина тексту містила те, що студент мав відкрито говорити своєму співрозмовникові, а в третій частині тексту викладена справжня причина поведінки учасника в ситуації, коли він не готовий одразу відкрито висловитись. Завданням іншого учасника, який грав іншу роль, зазначену в картці, було зрозуміти справжню позицію співрозмовника. При цьому він повинен використовувати уточнення, переказ, подальший розвиток думок співрозмовника, повідомлення про свій стан і стан співрозмовника. Наголошувалося на тому, що не потрібно вирішувати проблему співрозмовника, необхідно тільки зрозуміти, у чому справа.

У ході роботи студенти по черзі висловлювали свої думки: спочатку один з учасників пари розбирався в проблемі іншого, потім – навпаки.

Презентуємо приклади тексту картки: «Учителька приходить до директора школи і повідомляє, що хоче звільнитися, оскільки звільнилося місце в школі, яка знаходиться ближче до будинку, і вона зможе більше часу приділяти вихованню власних дітей. Насправді вона вважає, що її не оцінюють так, як вона заслуговує, і саме тому вирішила звільнитися».

Інша ситуація: «До вчительки підходить учень і просить пересадити його за іншу парту. Пояснює, що погано бачить, що написано на дошці. Насправді у хлопчика склалася напружені відносини із сусідом по парті. Вони постійно сваряться. І він хоче пересісти саме з цієї причини».

Зазначимо, що студенти із зацікавленням розігрували ситуації. Намагалися вгадати справжні причини прохань, спостерігаючи за емоційним станом співрозмовника, його поведінкою. Натомість не всім вдавалося зрозуміти позицію іншого, в деяких студентів правильне розуміння того, що відбувається було ускладнене, вони не відразу вгадували справжню причину.

Інші вправи були спрямовані на вироблення у студентів умінь правильно звертатися до учнів, правильно поводитися в несподіваних ситуаціях. Так, їм потрібно було звернутися до учня, використовуючи різні інтонації (прохання, потребу, зауваження, запитання, натяк, заохочення, гумор, побажання тощо). Під час виконання цього завдання слід було не тільки знайти потрібні інтонації, інтерпретуючи стан учня. При цьому студенти, що виконували ролі «учнів» відтворювали різні емоційні та психофізіологічні стани (збудженість, сум, захворювання та ін.). Зауважимо, що студенти намагалися зрозуміти стан учня і звернутися до нього, зважаючи на це. Унаслідок проведення такої вправи вони дійшли висновку, що необхідно звертатися до учнів правильно, враховувати їхній стан, оскільки звертання може й не досягти своєї мети.

Завданням самостійно-діяльнісного блоку було: виявити бар'єри у власній діяльності; інтерпретувати відомі прислів'я в педагогічній площині. Пропоновані для інтерпретації прислів'я подано в Додатку Е.

Наведемо приклади інтерпретації студентами деяких прислів'їв.

«Щоб інших учити, слід свій розум наточити» – це прислів'я студенти інтерпретували таким чином. «Це повинно стати золотим правилом для кожного вчителя. Адже, якщо педагог не буде сам добре освічений у предметі, який він викладає, то як він зможе навчити інших? Професія вчителя – це постійне навчання, оскільки ніщо не стоїть на місці, все

розвивається, а отже, вчителю потрібно постійно збагачувати свої знання. Натомість крім знань учитель повинен уміти їх донести дітям, передати їм їх, інакше всі його пізнання можна порівняти з нулем» (Катерина М.). «Це прислів'я я розумію так: якщо ти хочеш учити інших, ти сам повинен бути мудрим і досвідченим. Розуміти, що ти робиш, чого навчаєш і чого хочеш навчити в подальшому. Людина, яка нічого не знає і не розуміє, не зможе дати дітям те, чого сама не має... Наша мудрість і наш розум наточується з часом і це не один день і не один рік» (Вікторія М.). «У наш час ми дуже часто стикаємося з ситуаціями, коли тією чи тією справою займаються некомпетентні люди, або коли необізнана у справі людина намагається навчити всіх навколо себе, як треба діяти. З таких ситуацій ніколи не виходить нічого доброго, адже відбувається передання хибних знань. Отже, вчити когось можна тільки тоді, коли ти справді компетентний, добре знаєш свою справу, володієш достатньою інформацією» (Катерина С.). Зауважимо, що всі студенти, інтерпретуючи зазначене прислів'я, доходили висновку, що будь-яка людина, а особливо вчитель, повинні постійно вчитися, щоби володіти інформацією, яка постійно надходить, поповнювати свої знання, бути компетентною у тій справі, якою займаєшся.

Наводимо думки студентів і з приводу такого прислів'я, як «Ласкаве слово, що весняний день». Так, Ірина Б. висловила таке розуміння: «Якщо розглядати це прислів'я з педагогічного погляду, то я вважаю, що ласкаве слово для дитини – стимул для нових досягнень. Кожна людина, коли чує приємні слова на свою адресу, розквітає і їй хочеться досягати все нових і нових цілей...». На думку Аліни С., «прислів'я означає, що вчитель в певні моменти, коли учень дійсно заслужив, може похвалити його. Адже похвала вчителя – це стимул до навчання, до збагачення своїх знань. Подекуди одне гарне слово може викликати велику гордість і примусити учня повірити у свої здібності. Також учитель, проводячи заняття, може звертатися до учнів не грубим, монотонним голосом, а навпаки, вести уроки приємним голосом. Уважаю, що в такому разі учні будуть краще сприймати інформацію». Як

бачимо, студенти висловлювали схожі думки, наголошуючи, що криком і грубістю не можна добитися того, щоб учні краще вчилися. Вчитель повинен розмовляти приємним голосом, інколи підбадьорювати своїх учнів, особливо тоді, коли вони на це заслуговують.

Подаємо інтерпретацію Юлії Н. прислів'я «З бджолою водитися, що в медку знаходиться». Зокрема, студентка зауважила, що це прислів'я є неаналогічним іншому: «З ким поведешся, від того й наберешся». Вона зазначає, що сенс цього прислів'я полягає в тому, що суспільство впливає на людину, а людина впливає на суспільство, тобто, якщо ти спілкуєшся з освіченою, розумною доброю людиною, то і сам мимовільно переймаєш від неї щось гарне. Бджолу Юлія ототожнює з людиною працелюбною, яка зазвичай багато чого досягає в житті. Вони є зразком. «Це прислів'я, – продовжує студентка, – легко зрозуміти на такому прикладі: молодий учитель, який щойно закінчив університет, влаштувався на роботу. Спілкуючись з учителями, у яких більше досвіду, так званими «бджолами», молодий учитель збагачується «медком» – отримуючи допомогу, підказки у процесі роботи».

Така робота з інтерпретацією прислів'їв допомагала студентам розвивати їхній творчий потенціал, вдумливо ставитися до всього, що відбувається навколо, мати свою власну думку навіть щодо висловлювань чи прислів'їв, які знайомі з дитинства, але які вони зараз розуміють інакше. Безперечно, це впливало й на усвідомлення студентами значущості і складності педагогічної діяльності, що є однією з педагогічних умов формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу.

У межах засвоєння теми, присвяченій емпатії (наступне заняття інформаційно-збагачувального блоку), студентам було запропоновано ознайомитись зі змістом цього феномена. З цією метою було прочитано лекцію «Емпатія як професійно значуща якість особистості вчителя початкової школи», в ході якої розглядалися такі питання, як-от: «Феномен

емпатії в контексті педагогічної спадщини мислителів минулого»; «Емпатійність у системі професійно-значущих якостей учителів початкової школи»; «Емпатійність учителя початкової школи як чинник розвитку інтерпретаційних умінь».

Увага студентів зверталася на те, що культура почуттів педагога, його емоційність, емпатійність були предметом науково-педагогічного пошуку видатних вітчизняних мислителів-педагогів В. Сухомлинського, К. Ушинського, І. Франка та багатьох інших.

Неможливо уявити собі існування людини без здатності співчувати і співпереживати. Усі ми живемо серед людей, і їх переживання, а також і наші власні переживання не можуть залишатись непоміченими. Емпатія – це емоційний відгук однієї людини на переживання іншої, здатність розуміти внутрішній світ іншої людини. У ході лекції студенти доходили висновку, що найбільша проблема, з якою ми стикаємося сьогодні – це невміння спілкуватись, відсутність взаєморозуміння між людьми, нездатність співпереживати та розпізнавати почуття довколишніх. З огляду на це, важливим завданням учителів початкової школи є навчання молодших школярів приймати іншу людину такою, якою вона є. Її також називають емоційним резонансом на переживання іншої людини.

Також наголошувалось на значенні емпатії: хто уважно слухає, той може зрозуміти, що думає, відчуває інший (це з'єднує людей); емпатія дозволяє краще розуміти інших, приносить їм радість з того, що хтось їх розуміє. А це, безсумнівно, є однією з найважливіших якостей учителя початкової школи.

Для закріплення теоретичних знань, у межах практико-орієнтовного блоку було проведено дискусію «Чи потрібна вчителю емпатія?», метою якої було виявити рівень обізнаності студентів щодо проблеми емпатії, розуміння її актуальності.

Студенти повинні були відповісти на запитання: “Чи потрібно вчителю вміння співчувати та співпереживати іншим людям? Чому?”, на яке вони

повинні знайти якомога більше варіантів відповіді. Студенти повинні були швидко висловити всі ідеї, котрі спадали їм на думку. Ці ідеї записувалися без оцінок та коментарів. Після висловлення думок відбувалося активне обговорення проблеми. Зауважимо, що думки всіх студентів сходилися в одному, що емпатія є необхідною у професійній діяльності вчителя початкової школи.

У ході заняття також було проведено рольову гру «Ситуації», що імітувала різноманітні педагогічні ситуації, які потребували від студентів прояву педагогічної емпатії. Викладач розподіляв студентів на 4 групи, кожній з яких було запропоновано картку з якоюсь педагогічною ситуацією. Під час виступу однієї із груп, інші студенти виступали експертами, завданням яких було оцінити ступінь адекватності розуміння пропонованої ситуації, проаналізувати емоційний та гуманістичний зміст дій, визначити згуртованість групи у виконання завдання.

Наведемо приклади деяких ситуацій.

Ситуація «Підготовка до уроку»: Учениця на уроці відповідає слабо, невпевнено. Учителька кричить на неї, називає ледаркою. Що відчуває дівчина? Ваша версія. Побудуйте монолог, що передає стан учениці.

Обговорюючи зазначену ситуацію, студенти припустили, що дівчинка дуже боялася відповісти неправильно і вчительці потрібно проявити доброту і чуйність до неї, підбадьорити її.

Іншій групі було запропоновано таку ситуацію: Вчителька початкових класів заміняла свою більш досвідчену колегу, яку діти дуже любили. І в перший же день роботи один з учнів класу заявив їй відверто і вороже: «Ви нам не потрібні, ми хочемо нашу колишню вчительку».

Зазначимо, що ця ситуація була неоднозначно сприйнята студентами. Одні з них наполягали на тому, що діти в початковій школі не можуть так поводитися з учителем, інші наголошували на тому, що сьогодні молодші школярі не такі вже й боязкі. У ході обговорення студенти дійшли висновку, що вони повинні бути готовими до таких ситуацій, а, отже, вже сьогодні їм



потрібно вироблювати в собі вміння емпатійно ставитися до них, виявляти в разі таких випадків насамперед розуміння й емпатійно ставитися до дітей.

Оскільки інтерпретація внутрішнього стану учнів, розпізнавання їхніх емоційних проявів, рефлексивний аналіз міжособистісної взаємодії між учителем та учнями є невід'ємною характеристикою сформованості інтерпретаційної компетентності, то в межах самостійно-діяльнісного блоку, спираючись на здобуті теоретичні знання, студентам було запропоновано виконати самостійно дослідницький проект «Емпатія – уміння відчувати душу дитини». Узагальнення результатів проведення такої роботи здійснювалася у формі «творчої майстерні», де кожний студент презентував своє власне кредо як майбутній учитель початкової школи за схемою: «Як учитель початкової школи, я вважаю...». Така форма роботи дозволила студентам представити власну інтерпретацію феномена емпатії в межах професійної діяльності вчителя початкової ланки освіти.

Постулюючи необхідність реалізації концепції гуманізму, більшість студентів наголошували на тому, що в налагодженні гуманних стосунків учителя з учнями, важливу роль відіграє його здатність проникати в духовний світ дитини, співчувати їй, проймаючи її почуттями, тобто бути емпатійними. Студенти також зазначили, що педагогом-гуманістом може стати людина з розвиненим почуттям жалю, взаємодопомоги, тобто емпатійна людина.

Щодо вчителя початкової школи, то, на їхню думку, його емпатійність, як одна з найважливіших професійно-значущих якостей, передбачає вміння інтерпретувати внутрішній стан молодшого школяра за нюансами його поведінки (його вербальні висловлювання та невербальні інтенції), визначати психофізіологічний стан, спостерігаючи за виразом його очей, поз, жестів; виявляти чуйність, чутливість, співпереживання, доброту.

У ході роботи студентам було також запропоновано поміркувати над такими запитаннями: «Чи можу я входити у внутрішній світ людини?», «Чи можу я емпатійно до неї ставитися?», «Чи вмію я будувати відкриті доброзичливі взаємовідносини з довколишніми людьми?», «Чи можу я

виявляти інтереси іншої людини і враховувати їх у своїй діяльності?»).

Під час наступного заняття в межах інформаційно-збагачувального блоку було проведено лекцію «Інтерпретація навчального матеріалу». Студентам упродовж лекції ставилися такі запитання для обговорення: що означає «інтерпретувати навчальний матеріал?», «Чи потрібно цього навчати молодших школярів?», «Чи повинні учні ставити запитання?».

Обговорюючи зазначені питання, було з'ясовувано, що для процесу осмислення, тобто наповнення власним розумінням, тих чи тих фрагментів змісту освіти і вчителю, і учню потрібне їх переосмислення, включення в інший контекст, що сприяє не лише поглибленому розумінню змісту, а й розуміння світу і себе в цьому світі.

Наголошувалось також на тому, що бар'єри в розумінні навчального матеріалу є засобом пізнання, підтримання пізнавального інтересу учнів, оскільки «знання про незнання» викликає в учителя і в учнів «інтелектуальний дискомфорт» як стимул вирішення пізнавального завдання. Крім того, як зазначає Ю.Сенько [238], усвідомлення ситуації нерозуміння здатне призвести до довизначення навчальної задачі, переформулювання для себе її умов, у процесі якого відбувається знаходження нового змісту, поглиблення розуміння. У ході лекції студенти доходили висновку, що в розумінні навчального матеріалу значну роль відіграє контекст, як необхідна умова розуміння тексту, тобто мораль чи настанова, що міститься в тексті. Також студенти зазначали, що важливо, щоб на уроках також аналізувалися причини помилок школярів, який слід проводити на такому рівні спілкування, що дозволив би їм самим здійснити перегляд і інших помилок на підставі набутих знань та життєвого досвіду.

Для закріплення теоретичного матеріалу, в межах практико-орієнтовного блоку було проведено рольову гру «Фрагмент уроку», що передбачала набуття студентами вмінь створювати проблемні ситуації під час вивчення конкретної дисципліни. Для цього студентам було запропоновано розподілитися за такими ролями: студенти-«вчителі», студенти «учні»,

студенти-«експерти». Кожній із груп була надана відповідна інструкція щодо поведінки в ході рольової гри.

Інструкція для «вчителя»: Уявіть, що Вам доручили провести урок з математики (української мови, природознавства, «Я у світі» тощо) у 4 класі. Тема уроку не має прямого зв'язку з навчальним матеріалом, який вивчали раніше. Вам необхідно створити проблемну ситуацію, усіх «учнів» заключити до її аналізу, допомогти їм виокремити проблемну задачу і домогтися, щоб учні її «прийняли».

Інструкція для «учнів»: Ви учні 4-го класу. Учитель проводить з вами заняття вперше. Тому у вас виявляється інтерес до особистості педагога. Ви вперше включилися у процес аналізу проблемної ситуації і виокремлення пізнавальної задачі, що викликає у вас зацікавленість. Спочатку вам нелегко це зробити, ви виявляєте активність, але відповідаєте плутано. Та вчитель наполегливо веде вас до розуміння сутності питань, які розглядаються на уроці.

Інструкція для «експертів»: Уважно стежте за ходом дій «вчителя», спрямованих на включення «учнів» в аналіз проблемної ситуації і виділення пізнавальної задачі. Для цього вам необхідно відповісти на такі запитання: «Якою мірою пізнавальна задача спонукає «учнів» до оволодіння новим навчальним матеріалом?», «Якою мірою ці прийоми сприяють активізації пізнавальної діяльності «учнів»?», «У чому це виявляється?», «Наскільки «вчитель» урахував вікові особливості «учнів», їхні розумові можливості?».

Заняття пройшло жваво, активно, оскільки студенти придумували нестандартні підходи до подання матеріалу, використовували цікаві фрагменти уроків, які вони знайшли за допомогою Інтернет-джерел і методичних розробок у педагогічних журналах. Під час обговорення студенти доходили висновку, що не завжди матеріал у підручниках подано цікаво, а отже не викликає інтересу в дітей, тому його слід подавати незвичайно, щоб школярі не втрачали інтересу до уроків.

Для самостійної роботи студентам було запропоновано написати

рецензії на підручник, педагогічну статтю, а також найбільш цікаві методичні розробки уроків занести в портфоліо задля використання під час педагогічної практики та в подальшій професійній діяльності.

Наступне заняття тренінгу було присвячено інтерпретації емоційного стану дітей та довколишніх людей.

У межах інформаційно-збагачувального блоку було проведено лекцію-семінар «Невербальна комунікація – метамова людини», що була спрямована на усвідомлення інтерпретаційного потенціалу невербальної поведінки, передбачала визначення особливостей невербального спілкування (сигнали очей, постави, пози, рухів людини, особистий простір людини) і сприяла формуванню навичок невербального спілкування. Слід зауважити, що під час зазначеної лекції виступали самі студенти. Їм завчасно було запропоновано підготувати стислі повідомлення за такими напрямками; оптико-кінетична система або кінексика (жести, міміка, рухи тіла); пара лінгвістична система (вокалізація, діапазон та тональність голосу); екстралінгвістична система (темпи, пауза, сміх); проксемика (система організації простору і часу); візуальне спілкування (контакт очей).

Після презентації повідомлень студенти зрозуміли, що для педагогічної взаємодії з учнями невербальний аспект спілкування має вагоме значення.

Для кращого засвоєння інформації в межах практико-орієнтовного блоку студентам було запропоновано виконати вправу «Візуальний контакт: читаємо за виразом обличчя». Студентам слід було подивитися на зображення людей, обличчя яких виражало певну емоцію та спробувати розпізнати її.

Для цієї вправи було підготовлено картки із зображенням «переживання», «страх», «гнів», «смуток», «щастя» та ін. (див. Додаток Ж). Після аналізу карток студенти розповідали, що емоцію «здивування» характеризують підняті брови, широко розплющені очі, напіввідкритий рот, кінчики вуст опущені донизу. Емоцію «страх», на думку студентів, демонструють зведені над переніссям брови, широко розплющені очі, відкритий рот. Для людини обуреної «гнівом» властиві зігнуті на чолі

зморшки, стиснуті уста. Щоб розпізнати емоцію «смуток», слід звернути увагу на зведені брови людини, «погаслі» очі, приспущені кінчики вуст. Людину, яка виявляє емоцію «щастя» можна розпізнати за спокійними очами, напівпіднятими кінчиками вуст.

Для самостійного опрацювання студентам було запропоновано проаналізувати елементи невербального спілкування, за О. Булатовою [52] (вправа «Чи розумієте Ви мову міміки?». Матеріал уміщував 12 емоційних виразів людини, її емоційних станів: 1) байдужість; 2) ворожість; 3) веселість; 4) сильна злість; 5) смуток; 6) соромлива радість; 7) погане самопочуття; 8) злість; 9) бурхлива радість; 10) глибока печаль; 11) скепсис, 12) скорбота. Студенти мали декодувати ці емоції та інтерпретувати їх значення відповідно до професійно-педагогічного аспекту спілкування.

На наступному занятті було проведено лекцію-бесіду «Інтерпретація фізичного стану учнів». Актуалізуючи знання студентів з фізіології, гігієни, психології, педагогіки, теорії і методики фізичного виховання, розглядалися питання, пов'язані з необхідністю розуміння важливості індивідуального здоров'я особистості, акцентувалася увага на здоров'язберезувальній складовій професії вчителя початкової школи, з'ясовувався вплив стану фізичного здоров'я школяра на його розумову діяльність, обговорювалися дії вчителя початкової школи, що сприяють здоров'язбереженню учнів.

На підставі власного досвіду навчання, студенти зазначали, що освітньо-виховне середовище в сучасній школі не завжди відповідає рівню, який є необхідним для збереження здоров'я дитини. Вони наголошували на тому, що і школярі, і доволі часто й дорослі (учителі, батьки) не розуміють сутності здоров'я як цінності.

У ході бесіди студенти доходили висновку, що якість освіти не може розглядатися поза контекстом здоров'я суб'єктів освітнього процесу, оскільки освіта насамперед не повинна шкодити здоров'ю учнів. З огляду на це, завданням учителя початкової школи є організація такого навчально-виховного процесу, що спрямована на розвиток у школярів навичок і вмінь

здоров'язбереження.

Увага студентів акцентувалася також на тому, що перехід до шкільного життя позначається на:

- фізичному (нові навантаження, перевтомлення, суворий режим дня);
- психічному (необхідність стримувати імпульсивність; безпосередність, невимушеність поведінки; вимоги вчителя контролювати себе);
- моральному (спілкування з новими людьми, дорослими й однолітками, вчитися співіснувати в колективі);
- духовному (дитині відкривається ширше світ людських цінностей, які вона повинна засвоїти та навчитися втілювати їх у власну, ще маленьку систему світогляду) (за С.Омельченко);
- соціальному (залучення до нової спільноти, відчуття себе як учня, що передбачає певні обов'язки і зобов'язання щодо вимог правил поведінки у школі).

Студенти доходили висновку, що завданням учителя є створення доброзичливого освітнього середовища, поважливе ставлення до дитини та віра в неї. Вони також висловлювали думки щодо необхідності творчого підходу до занять з фізичної культури, що сприятиме не лише розвитку фізичних здібностей, а й творчого потенціалу дітей. Важливою є діяльність учителя щодо усвідомлення дітьми того, як виконання фізичних вправ впливає на їхнє здоров'я.

Крім того, увага студентів зверталася й на необхідність збереження власного здоров'я вчителя початкової школи, оскільки його професійна діяльність також позначається на здоров'ї, подекуди призводячи до емоційного «вигорання». Це потребує від учителя певних зусиль для свого здоров'язбереження.

У межах практико-орієнтовного блоку студенти демонстрували фрагменти уроків з фізичної культури. Для проведення такого заняття вони заздалегідь отримали завдання за допомогою періодичних видань, Інтернет-джерел знайти якісь незвичні форми роботи на уроках з фізичної культури.

Так, одна з творчих груп провела заняття, що передбачало інтеграцію уроків фізичної культури та читання для учнів 3-го класу, завданням якого було вдосконалення навичок бігу та стрибків, формування правильної постави, розвиток рухової пам'яті, координації рухів, швидкість і витривалість, закріплення знання казок, виховання дисциплінованості, працьовитості, колективізму; інші групи продемонстрували фрагменти уроків з легкої атлетики «Подорож до країни майстрів», що передбачало вдосконалення бігу на короткі дистанції, розвиток швидкості і спритності в лінійних естафетах сюжетного характеру, виховання дисциплінованості, доброзичливості, колективізму, «Подорож планетами», спрямованого на розвиток швидкісно-силових якостей, спритності, координації та гнучкості, удосконалення акробатичних елементів, виховання старанності й уважності (4 клас). Також студенти підготували розповідь про Олімпійські ігри, видатних спортсменів тощо.

Зазначимо, що студенти не лише ретельно готували фрагменти уроків, а й отримували велике задоволення від їх проведення. Спостереження засвідчили, з якою цікавістю вони виконували пропонувані завдання, які емоції при цьому в них домінували. У ході обговорення проведених фрагментів уроків студенти зауважували, що саме такі незвичні форми проведення уроків повинні викликати значний інтерес у дітей, сприяти усвідомленню ними того, що вони роблять і навіщо.

Для самостійної роботи студентам було запропоновано дібрати необхідний матеріал і розробити сценарій спортивного заходу, який впливав би на розвиток у молодших необхідних умінь та навичок здоров'язбереження за різними складовими (фізичне, психічне, моральне тощо). Також у межах самостійно-діяльнісного блоку вони повинні були дібрати українські прислів'я, приказки щодо здоров'язбереження й інтерпретувати їх у педагогічній площині. Так, їм було запропоновано інтерпретувати такі прислів'я та приказки, як-от: «Найбільше багатство – здоров'я», «Здоровому все здорово», «Як нема сили, то й світ не милий», «Без здоров'я нема щастя»,

«Веселий сміх – здоров'я», «Здорове тіло – продукт здорового розуму», «Якщо нема здоров'я, немає щастя також», «Обід без фруктів, що свято без музики».

Наступне заняття тренінгу було присвячено творчості й логіці у професійній діяльності вчителя початкової школи. З цією метою в межах інформаційно-збагачувального блоку було проведено бесіду «Логіка і творчість: їх роль у діяльності вчителя початкової школи», яка передбачала обговорення таких питань, як-от: визначення сутності понять «логічне мислення», «творчість», «творча діяльність», усвідомлення необхідності розвитку логічного мислення, важливості здійснення творчої діяльності з молодшими школярами.

Зазначимо, що студенти активно обговорювали зазначені питання, оскільки вони для них близькі і цікаві. Зокрема, вони наголошували на тому, що логічне мислення необхідне для-будь-якої професії, а тому його необхідно розвивати з раннього віку. Наявність логічного мислення, на їхню думку, сприятиме тому, що людина зможе правильно орієнтуватись у тій інформації, яка щоденно надходить і обсяг якої постійно зростає. Щодо молодших школярів, то за висловлюваннями студентів, від учителів початкової школи залежить, чи зможуть в майбутньому їхні учні доходити правильних висновків, правильних рішень і т. ін.

Не викликали жодних сумнівів і заперечень питання відносно творчої діяльності та її ролі в початкових класах. Згадуючи власний досвід навчання у школі, студенти доводили необхідність творчого підходу до викладання будь-яких дисциплін, і одностайно були переконані в тому, що саме в початковій школі цьому слід приділяти особливу увагу для того, щоб не «погасити» в молодших школярів інтерес до навчання, щоб вони отримували задоволення від навчання і із задоволенням виконували всі навчальні заняття.

Для розвитку логічного мислення в межах практико-орієнтовного блоку студентам було запропоновано завдання з логічним навантаженням (див. Додаток 3), які викликали не лише інтерес у них, а й певне здивування,



оскільки не всі завдання вони змогли виконати.

Іншим видом діяльності було передбачено виконання вправ на оригінальне використання відомих речей. Студентів було розподілено на творчі команди, кожна з яких повинна була поміркувати й запропонувати якомога більше варіантів використання старих газет, цеглин, покришок, колгот не за прямим призначенням, а якимось інакше. Виграла та команда, яка запропонувала найбільше таких варіантів.

Спостереження за студентами, засвідчило, що таке завдання викликало в них дуже багато позитивних емоцій. Кожна з команд запропонувала багато ідей щодо використання знайомих речей в іншій якості. Так старі газети можна використовувати як шпалери, одяг, головний убір, іграшку, для створення колажу, привітальної листівки і т. ін. Цеглини, крім будівництва, можна використовувати, як будку для собак, огорожі, доріжку в палісаднику, зброю від нападників, як гирю на фізкультурних заняттях, як крейду для малювання, як пристрою, щоб «не зносило вітром» і т. ін. Порвані колготи студенти пропонували використовувати як сумку, краватку, ремінь, подарунок людині, яку не любиш, сітку для збереження якихось продуктів тощо. У ході обговорення проведеного заняття студенти зазначали, що ідеї приходили раптово, навіть без докладання якихось додаткових зусиль і така робота приносила їм велике задоволення.

Крім того, студенти виконували творчі завдання, які передбачали використання образів відомих людей (співаків, режисерів, акторів, ведучих телепрограм і т. ін.), які проводили уроки в початковій школі з притаманними їм рисами, баченням того, що відбувається у світі. Так, урок природознавства проводив «Микола Дроздов», а уроки з основи здоров'я – «Олена Малишева», фізичну культуру викладав «Віталій Кличко» тощо. Зауважимо, що студенти демонстрували манери, спосіб проведення передач, інтерпретуючи їх із відповідним предметом і темою, що вивчається. Заняття пройшло з високим рівнем активності і сприяло розвитку творчого потенціалу студентів, розвитку вмінь інтерпретувати навчальний матеріал, а

також формуванню позитивного ставлення до майбутньої педагогічної діяльності.

У межах самостійно-діяльнісного блоку студентам було запропоновано ознайомитись із висловлюваннями видатних мислителів-науковців та проаналізувати їхні позиції у площині професійно-педагогічної діяльності.

Приміром, студенти розмірковували над висловом педагога-просвітителя В.Сухомлинського: «Слово вчителя – нічим не замінимий інструмент впливу на душу вихованця. Мистецтво вихователя включає насамперед мистецтво говорити, звертатися до людського серця» й намагалися зрозуміти, як «дар слова» допомагає здійснювати ефективну взаємодію з довоколишніми. Студенти зрозуміли, що насамперед за допомогою мовлення вчитель впливає на свідомість учнів, «звертається» до внутрішнього світу вихованців.

Педагог-науковець В. Сухомлинський наголошував, що вчитель повинен володіти мистецтвом говорити, висловлювати свої думки яскраво, емоційно, так, щоб його зрозуміли діти, передати їм свої внутрішні переживання, почуття. Незалежно від спеціальності, педагог повинен демонструвати емоції, забарвлення мовлення, яке йде «від душі». Аналізуючи цю тезу, студенти усвідомлювали, що педагог має бути «озброєний» необхідними знаннями щодо правильного мовлення, воно має бути емоційним, тобто таким, яке передає учням емоційний стан та відчуття вчителя.

Розмірковуючи над висловлюванням Е. Капієва «Будь першим, коли потрібно слухати, і останнім, коли потрібно говорити», студенти наголошували, що мистецтво спілкування для вчителя уналежнює насамперед мистецтво почути іншу людину за допомогою слухання, відчуття її внутрішній світ, стан, зробити все, щоб зрозуміти, що саме хоче довести до його відома співрозмовник. Зі студентами обговорювалось і те, що слухання може бути як активним, так і пасивним, але в будь-якому разі воно повинно бути вдумливим, емпатійним. Подекуди дитина може висловити свої почуття,

свою думку за допомогою емоцій, жестів, кількох слів. Саме мистецтво та вміння слухати, почути її має бути притаманне кожному вчителю.

Згадуючи на занятті висловлювання Л.Толстого «Найбільше говорить той, кому нема чого сказати», студенти наводили приклади, коли вчителі частіше говорять, ніж слухають учнів, незважаючи при цьому на думку вихованців. Така позиція вчителя є неприпустимою, адже обов'язок педагога передусім – почути кожну дитину, зрозуміти її позицію, спробувати зрозуміти, чи позитивним є вплив на засвоєння навчального матеріалу, зголосити її на висловлювання й аргументацію власного погляду. Презентуючи свої думки, студенти висловлювали різні позиції у спілкуванні, усвідомлювали, що уважне слухання співрозмовника є першочерговим умінням для вчителя.

«Питання дурне тільки тоді, коли ти його не поставив» (Пол Мак-Креді). Обговорення цього аспекту професійної діяльності вчителя викликало жваву дискусію, адже сприймати будь-яке запитання учнів важко, а брак навчального часу на уроці не завжди дозволяє розгорнуто відповісти на всі запитання вихованців. Студентам було запропоновано також проаналізувати думку П.Мак-Креді про те, що вчитель повинен бути конгруентним до будь-яких думок учнів, уважно сприймати будь-які їхні запитання, не класифікуючи їх на правильні чи неправильні. Після дискусії студенти усвідомили, що «неправильне» з першого погляду запитання може мати певний сенс, вирізнитися наявністю вірного тлумачення навчальної ситуації, бути корисним для всього класу, для більш чіткого розуміння проблеми.

Під час обговорення вислову Ш.Талейрана «Довгий виступ так само не сприяє справі, як довга сукня не допомагає ході» увагу студентів було приділено тому, що будь-які висловлювання вчителя мають бути точними, такими, щоб їх розуміли діти. Адже рівень їхньої уваги значно відрізняється від інтелектуальних можливостей дорослих. Молодші школярі краще сприймають короткі й емоційні повідомлення, ніж довгі та нецікаві. У такий спосіб студенти зрозуміли необхідність застосування прийому інтерпретації

для адекватного аналізу навчальної ситуації та рівня можливостей учнів сприймати необхідні повідомлення.

Аналізуючи твердження Піфагора «Бесіду слід завжди вести так, щоб кожний із співрозмовників здобув з неї користь, набуваючи знань», майбутні вчителі усвідомили, що спілкування та взаємодія у площині «вчитель – учень» є дуже складними. Не можна вибудовувати ефективне спілкування із вихованцями лише з метою засвоєння ними певної навчальної інформації. Спілкування між учителем та учнями повинно бути насамперед двобічним, у будь-якій ситуації вчитель повинен ураховувати позицію учня, в жодному разі не переводити спілкування у площину «суб'єкт – об'єктної» взаємодії. Кожна дитина унікальна, її внутрішній світ неповторний і кожного дня вчитель має вчитись у своїх вихованців.

По завершенні спецкурсу з інтерпретаційної компетентності було проведено підсумкову конференцію, у ході якої учасники спецкурсу розповідали про свій емоційний стан під час занять, відповідали на такі запитання, як-от: «Чого нового Ви взнали, чого навчилися?», «Як Ви оцінюєте свою участь у спецкурсі?», «Чи був корисним для Вас спецкурс?». Студенти відзначали, що спецкурс був дійсно корисним, оскільки крім набуття нових знань та вмінь, вони почали усвідомлювати значущість своєї майбутньої професії, стали краще розуміти самі себе і поведінку інших людей, сприймати їх такими, які вони є, по-іншому ставитися до інформації, навчального матеріалу тощо, навчились аналізувати свої дії і т. ін.

Відтак, упровадження визначених педагогічних умов сприяло формуванню інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу.

**2.3. Порівняльний аналіз рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу констатувального і прикінцевого етапів дослідження**

По завершенні формувального експерименту було проведено повторний зріз, метою якого було виявлення змін рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності студентів в експериментальних і контрольних групах за методиками, що застосовувалися на констатувальному етапі експерименту.

Презентуємо одержані дані на прикінцевому етапі дослідження.

Діагностика рівнів обізнаності студентів педагогічного коледжу про інтерпретаційну діяльність, що є показником знаннєвого критерію засвідчила зміни в обох групах. Як і на констатувальному етапі експерименту, найбільшою кількістю балів (23-25 балів) було позначено «знання вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів» в обох групах. що насамперед пов'язано зі специфікою підготовки студентів в педагогічному коледжі. Натомість на запитання, що пов'язані з інтерпретаційною діяльністю, відповіді у групах були різними.

Так, в експериментальній групі «Знання щодо сутності інтерпретації, інтерпретаційної діяльності» – студентами оцінено в 20-23 бали, а в контрольній групі – у 15-16 балів, тобто майже не змінилася самооцінка респондентів. Стосовно «знань щодо сутності інтерпретаційної діяльності вчителя початкової школи» також спостерігаємо різницю в рівнях самооцінки студентів: в експериментальній групі свої знання оцінили в 18-19 балів, у контрольній групі в 6-7 балів, в контрольній групі так і не змогли оцінити свої «знання теорії і методики організації інтерпретаційної діяльності в початковій школі» та «знання щодо засобів ефективного формування інтерпретаційної компетентності молодших школярів», на відміну від студентів експериментальної групи, які оцінили зазначені знання у 17-18 та 19-21 балів відповідно.

Узагальнені середні дані обізнаності студентів педагогічного коледжу з інтерпретаційною діяльністю на прикінцевому етапі експерименту подано в таблиці 2.12.

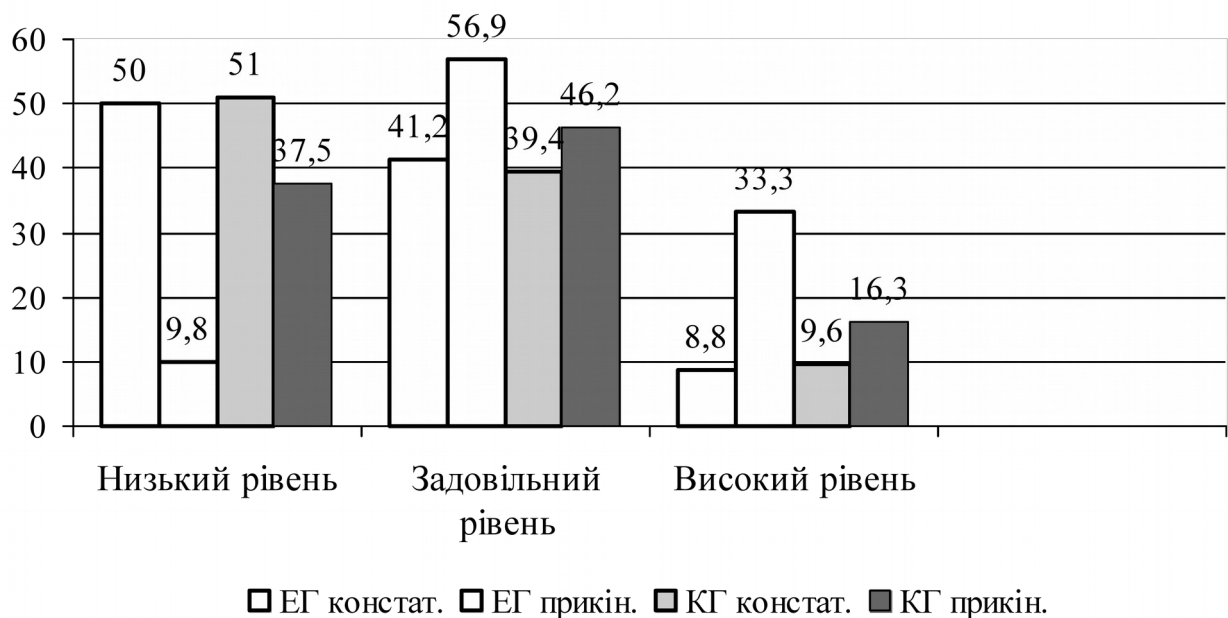
**Таблиця 2.12**

**Рівні обізнаності студентів педагогічного коледжу з інтерпретаційною діяльністю на прикінцевому етапі експерименту**

Студенти	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	34	33,3	58	56,9	10	9,8
КГ	17	16,3	48	46,2	39	37,5

Відтак, за поданими в таблиці 2.12 даними, після проведення формувального експерименту на низькому рівні обізнаності щодо інтерпретаційної діяльності перебувало 9,8% студентів ЕГ та 37,5% КГ (було 50,0% ЕГ і 51,0% КГ), на задовільному рівні виявлено 56,9% респондентів ЕГ і 46,2% КГ (було 41,2% ЕГ та 39,4% КГ), на високому рівні зафіксовано 33,3% студентів ЕГ та 16,3% КГ (було – 8,8% ЕГ і 9,6% КГ).

Наочно динаміку сформованості рівнів обізнаності студентів педагогічного коледжу про інтерпретаційну діяльність на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту подано в рис. 2.2.



**Рис. 2.2. Динаміка сформованості рівнів обізнаності студентів педагогічного коледжу з інтерпретаційної діяльності на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту**

Як бачимо з рис. 2.2, результати на низькому рівні в ЕГ зменшилися на 40,2%, у КГ – на 13,5%; на задовільному рівні вони зменшилися в ЕГ на 15,7%, у КГ збільшилися – на 6,8%, на високому рівні результати збільшилися в ЕГ на 24,5%, у КГ – на 6,7%.

Одержані результати зумовлені тим, що в експериментальній групі значна увага приділялася набуттю студентами знань щодо інтерпретаційної діяльності вчителя початкової школи під час інформаційно-збагачувального (лекції, семінари, дискусії), практико-орієнтовного (рольові ігри, інтерпретації педагогічних текстів, робота з педагогічними плакатами) та самостійно-діяльнісного (робота з періодичними виданнями, Інтернет-джерелами, самостійна робота з інтерпретації творів провідних педагогів, прислів'їв, висловлювань науковців-мислителів тощо) блоків спецкурсу, а також дисциплін педагогічного циклу. У контрольній групі, з огляду на те, що така робота не проводилася, результати практично не змінилися.

Сформованість рівнів за знаннєвим критерієм «Уміння інтерпретувати навчальний матеріал» також вимірювався за розробленою картою самооцінки студентів. Зауважимо що за цим показником результати також значно відрізняються. Узагальнені дані сформованості вмінь студентів педагогічного коледжу інтерпретувати навчальний матеріал на прикінцевому етапі експерименту подано в таблиці 2.13.

**Таблиця 2.13**

Рівні сформованості вмінь студентів педагогічного коледжу інтерпретувати навчальний матеріал на прикінцевому етапі експерименту

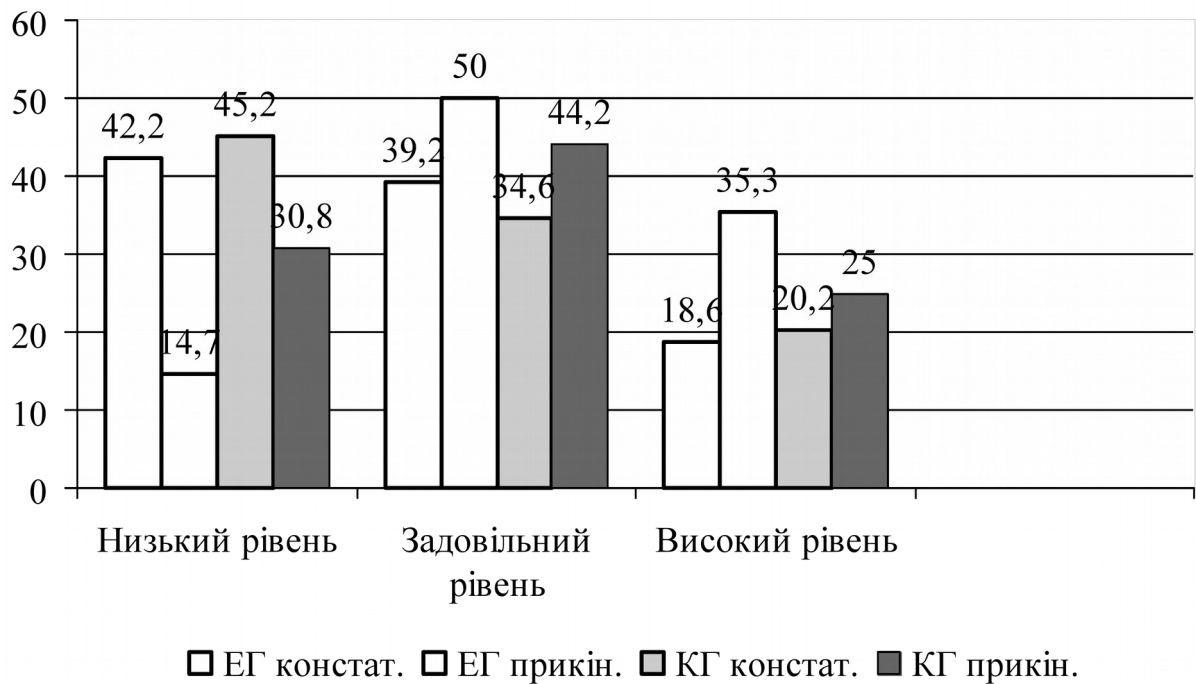
Студенти	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	41	40,2	49	48,0	12	11,8
КГ	19	18,3	57	54,8	28	26,9

Дані, подані в таблиці 2.13, свідчать, що на низькому рівні оцінили свої вміння інтерпретувати навчальний матеріал 11,8% студентів ЕГ і 26,9% КГ (було 52,9% ЕГ і 54,8% КГ), на середньому рівні виявлено 48,0%

респондентів ЕГ і 54,8% КГ (було 35,3% ЕГ та 30,8% КГ), на високому рівні зафіксовано 40,2% студентів ЕГ і 18,3% КГ (було 11,8% ЕГ та 14,4% КГ).

Наочно динаміку сформованості рівнів вмінь студентів педагогічного коледжу інтерпретувати навчальний матеріал на прикінцевому етапі експерименту подано в рис. 2.3.

Як видно з рисунку 2.3, на низькому рівні після формувального експерименту в ЕГ результати рівнів сформованості вмінь студентів інтерпретувати навчальний матеріал зменшилися на 41,1%, у КГ – на 14,4%; на задовільному рівні вони збільшилися в ЕГ на 10,8%, у КГ – на 9,6%, на високому рівні результати збільшилися в ЕГ на 16,7%, у КГ – на 4,8%.



**Рис. 2.3. Динаміка сформованості рівнів вмінь студентів інтерпретувати навчальний матеріал на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту**

Насамперед це пов'язано з тим, що студенти в ході проведення експериментальної роботи намагалися знайти цікаві форми подання навчального матеріалу, добирали різноманітні вправи, що сприяли б кращому розумінню молодшими школярами того, що вивчається. Під час проведення



такої роботи студенти усвідомлювали, як краще пояснити навчальний матеріал дітям, як створювати ситуації успіху для учнів, складали здобуті в ході самостійної роботи методичні розробки, придумані фрагменти уроків до свого портфоліо, що знадобиться їм під час подальшої професійної діяльності.

За показником «вміння інтерпретувати діяльність учнів» в експериментальній групі студенти оцінили свої вміння значно вище, ніж у контрольній групі. Узагальнені результати одержаних даних сформованості у студентів педагогічного коледжу вмінь інтерпретувати діяльність учнів на прикінцевому етапі експерименту подано в таблиці 2.14.

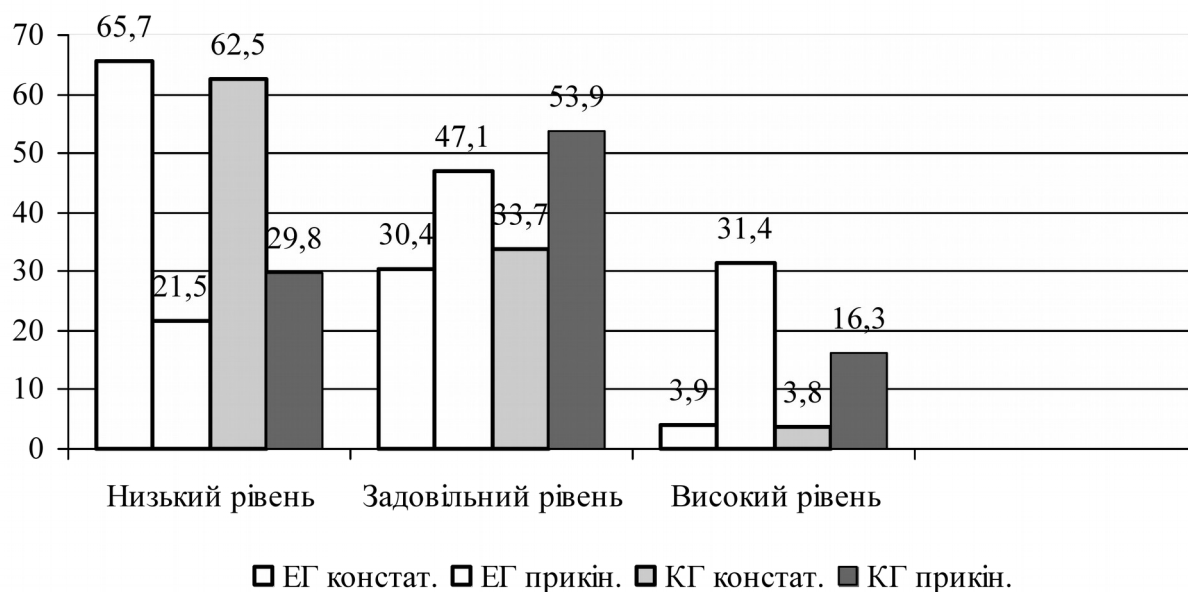
**Таблиця 2.14**

**Рівні сформованості у студентів педагогічного коледжу вмінь  
інтерпретувати діяльність учнів на прикінцевому етапі експерименту**

Студенти	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	32	31,4	48	47,1	22	21,5
КГ	17	16,3	56	53,9	31	29,8

Дані, подані в таблиці 2.14, свідчать, що оцінили свої вміння інтерпретувати діяльність учнів на низькому рівні – 21,5% студентів ЕГ і 29,8% КГ (було 65,7% ЕГ і 62,5% КГ); на задовільному рівні – 47,1% респондентів ЕГ та 53,9% КГ (було 30,4% ЕГ та 33,7% КГ), на високому рівні – 31,4% студентів ЕГ і 16,3% КГ (було 3,9% ЕГ та 3,8% КГ).

Наочно динаміку сформованості рівнів вмінь інтерпретувати й аналізувати діяльність учнів у студентів педагогічного коледжу в контрольній та експериментальній групах на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано в рис. 2.4.



**Рис. 2.4. Динаміка сформованості рівнів у студентів умінь інтерпретувати діяльність учнів на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту**

Як видно з рисунку 2.4, на низькому рівні результати сформованості умінь інтерпретувати й аналізувати діяльність учнів у студентів в ЕГ зменшилися на 44,2%, у КГ – на 23,1%; на задовільному рівні – збільшилися в ЕГ на 32,7% в КГ – на 20,2%, на високому рівні збільшилися в ЕГ на 27,5%, в КГ – на 12,5%.

За показником мотиваційно-ціннісного критерію «Наявність позитивної мотивації до педагогічної діяльності» з урахуванням інтерпретаційної складової цієї діяльності було з'ясовано, що в експериментальній групі по завершенні експерименту відбулися більш значні позитивні зміни, ніж у контрольній групі

Так, аналізуючи відповіді, було виявлено, що в експериментальній групі студентами стала усвідомлюватися важливість інтерпретаційної діяльності для професії вчителя, зокрема вони вважають, що навчальні заняття сприяють формуванню інтерпретаційної компетентності і що тільки знання, отримані під час навчання у вищому навчальному закладі, дають можливість здійснювати інтерпретаційну діяльність в майбутній професії. У студентів контрольних груп ступінь усвідомлення значущості

інтерпретаційної діяльності вчителя майже не змінився.

Узагальнені результати сформованості позитивної мотивації студентів педагогічного коледжу до педагогічної діяльності на прикінцевому етапі експерименту подано в таблиці 2.15.

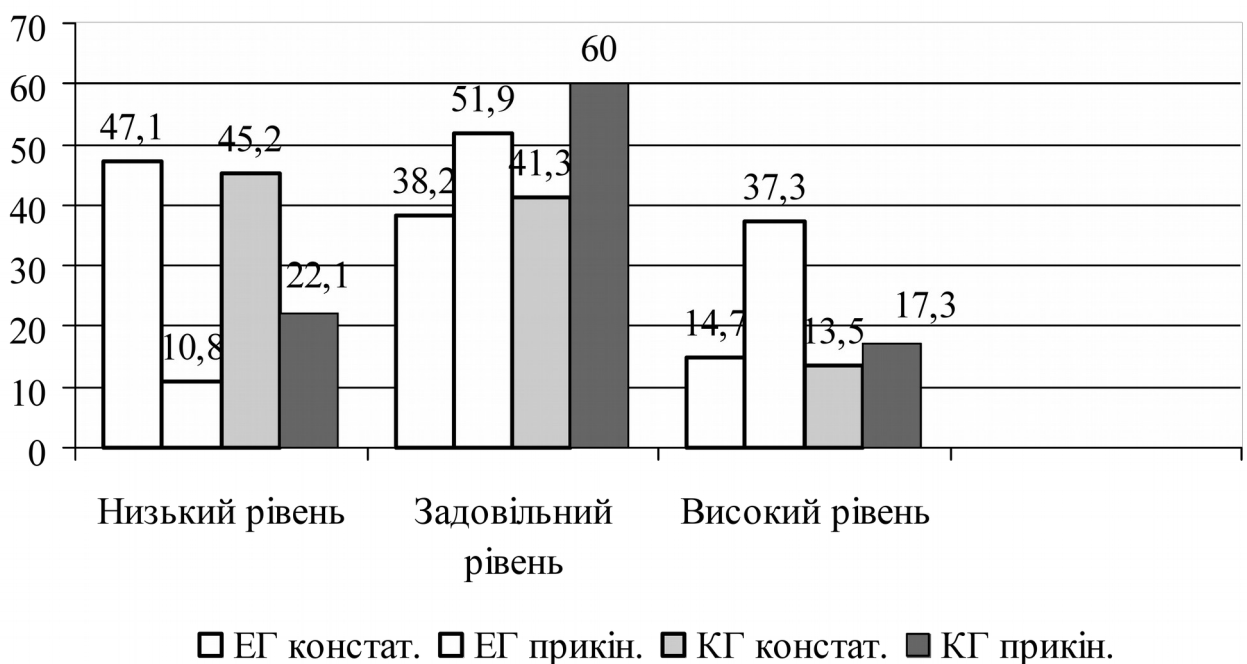
**Таблиця 2.15**

Рівні сформованості позитивної мотивації студентів педагогічних коледжів до педагогічної діяльності на прикінцевому етапі експерименту

Студенти	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	38	37,3	53	51,9	11	10,8
КГ	18	17,3	63	60,6	23	22,1

Дані таблиці 2.15 свідчать, що відбулися значні позитивні зміни в експериментальній групі і незначні в контрольній групі. Так, після проведення формувального експерименту на низькому рівні перебували 10,8% студентів ЕГ і 22,1% КГ (було – 47,1% ЕГ і 45,2% КГ), на задовільному рівні виявлено 51,9% респондентів ЕГ та 60,6% КГ (було 38,2% ЕГ та 41,3% КГ), на високому рівні зафіксовано 37,3% студентів ЕГ і 17,3% КГ (було 14,7% ЕГ і 13,5% КГ).

Наочно одержані результати подано в рисунку 2.5.



**Рис. 2.5. Динаміка сформованості рівнів позитивної мотивації студентів педагогічних коледжів до педагогічної діяльності на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту**

Як видно з рисунку 2.5, результати низького рівня в ЕГ зменшилися на 30,9%, у КГ на 23,1%; на задовільному рівні збільшилися в ЕГ на 13,7%, у КГ на 18,7%, на високому рівні результати збільшилися в ЕГ на 22,6%, в КГ на 3,8%.

Позитивним змінам у рівнях сформованості позитивної мотивації студентів коледжу до педагогічної діяльності сприяло проведення цілеспрямованої роботи під час проведення формувального експерименту, а саме теоретичний матеріал, який викладався в межах інформаційно-збагачувального блоку занять спецкурсу, що сприяв усвідомленню студентами значущості педагогічної діяльності загалом та інтерпретаційної зокрема, необхідності формувати інтерпретаційну компетентність у молодших школярів. У контрольній групі, де така робота не проводилася, значних змін у ставленні студентів до інтерпретаційної діяльності вчителя не сталося. Збільшення результатів відбулося за рахунок відповідей на запитання, пов'язаних із педагогічною діяльністю взагалі.

За показником мотиваційно-ціннісного критерію «Сформованість педагогічних цінностей» також змінилися результати в експериментальній та контрольній групах. Узагальнені результати рівнів сформованості педагогічних цінностей у студентів педагогічного коледжу по завершенні формувального експерименту подано в таблиці 2.16.

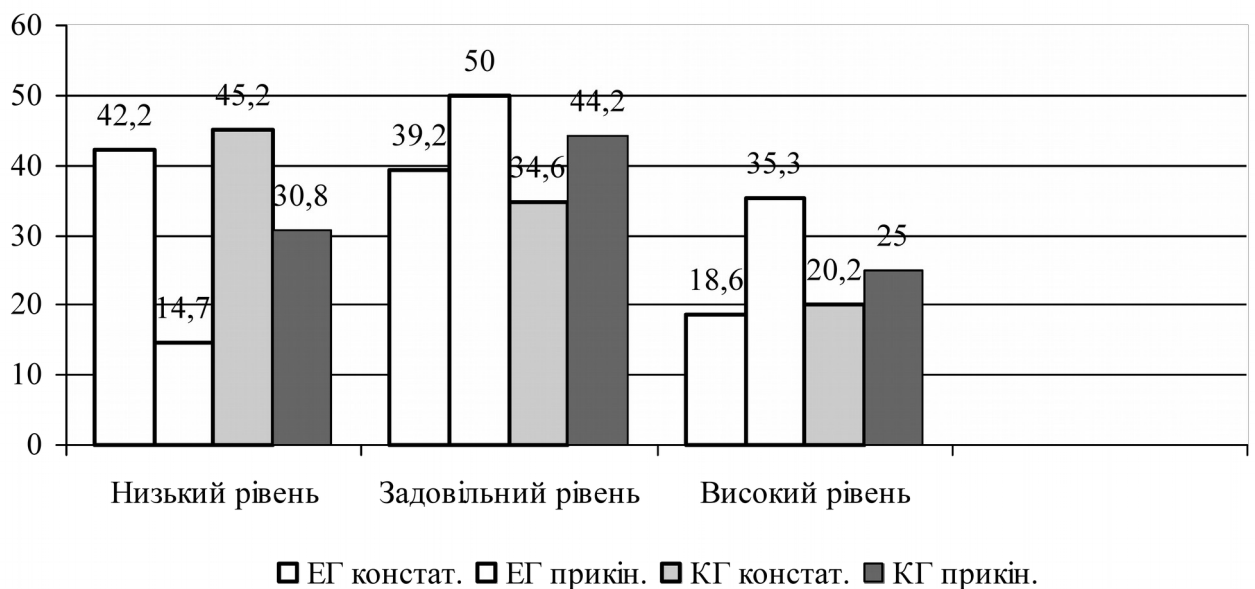
**Таблиця 2.16**

Рівні сформованості педагогічних цінностей у студентів педагогічного коледжу на прикінцевому етапі експерименту

Студенти	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	36	35,3	51	50,0	15	14,7
КГ	26	25,0	46	44,2	32	30,8

Результати, подані в таблиці 2.16, також свідчать про позитивні зміни в рівнях сформованості педагогічних цінностей. Так, низький рівень виявили 14,7% студентів ЕГ і 30,8% КГ (було 42,2% ЕГ і 45,2% КГ), задовільний рівень – 50,0% респондентів ЕГ та 44,2% КГ (було 39,2% ЕГ і 34,6% КГ), високий рівень продемонстрували 35,3% майбутніх учителів ЕГ та 25,0% КГ (було 18,6% ЕГ та 20,2% КГ).

Наочно динаміку сформованості рівнів педагогічних цінностей у студентів педагогічного коледжу на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту подано в рисунку 2.6.



**Рис. 2.6.** Динаміка сформованості рівнів педагогічних цінностей у студентів педагогічного коледжу на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Як видно з рисунку 2.6, на низькому рівні результати в ЕГ зменшилися на 27,5%, у КГ – на 14,4%; на задовільному рівні вони збільшилися в ЕГ на 10,8%, у КГ – на 9,6%, на високому рівні результати збільшилися в ЕГ на 16,7%, у КГ – на 4,8%. Зазначені результати свідчать про те, що в ході професійної підготовки в педагогічному коледжі змінюється усвідомлення педагогічних цінностей студентами. Натомість проведення спеціальної

роботи щодо розуміння значущості цінностей як загальних, так і педагогічних, сприяло більшому розумінню студентами експериментальної групи їх значущості у професійній діяльності вчителя початкової школи, на відміну від студентів контрольної групи.

За показником мотиваційно-ціннісного критерію - «сформованість емпатії» результати прояву емпатії до довколишніх людей у студентів збільшились і в контрольній, і в експериментальній групах. Узагальнені дані одержаних результатів по завершенні формувального експерименту подано в таблиці 2.17.

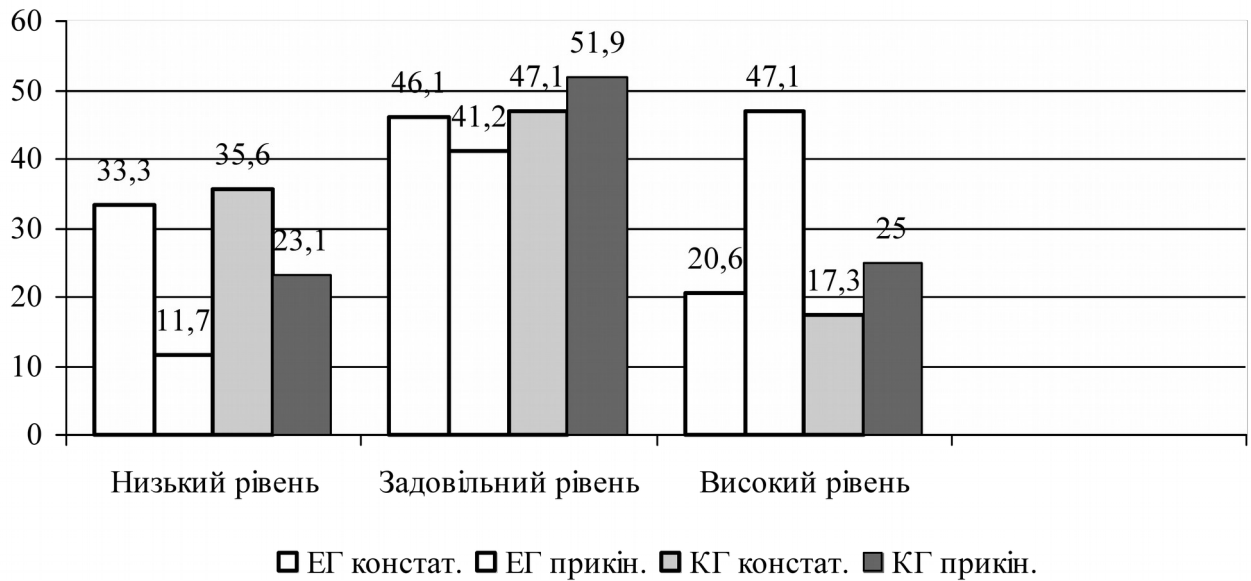
**Таблиця 2.17**

Рівні сформованості емпатії у студентів педагогічного коледжу на прикінцевому етапі експерименту

Студенти	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	48	47,1	42	41,2	12	11,7
КГ	26	25,0	54	51,9	24	23,1

Як видно з таблиці 2.17, на високому рівні сформованості емпатії після формувального експерименту перебувало 47,1% респондентів ЕГ і 25,0% КГ (було 20,6% ЕГ і 17,3% КГ), на задовільному рівні було виявлено 41,2% студентів ЕГ та 51,9% КГ (було 46,1% ЕГ та 47,1% КГ), на низькому рівні було зафіксовано 11,7% студентів ЕГ і 23,1% КГ (було 33,3% ЕГ та 35,6% КГ).

Наочно динаміку сформованості рівнів емпатії в контрольній та експериментальній групах на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано в рисунку 2.7.



**Рис. 2.7. Динаміка сформованості рівнів у студентів педагогічного коледжу емпатії на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту**

Як видно з рисунку 2.7, результати низького рівня в ЕГ зменшилися на 21,6%, у КГ – на 12,5%; на задовільному рівні вони зменшилися в ЕГ на 4,9%, у КГ збільшилися – на 4,8%, на високому рівні результати збільшилися в ЕГ на 26,5%, у КГ – на 7,7%.

Одержані дані свідчать, що результати рівнів прояву емпатії збільшилися в обох групах. Це відбулося за рахунок того, що в навчально-виховному процесі, зокрема на дисциплінах психолого-педагогічного та гуманітарного циклів, викладачами приділялась увага формуванню у студентів емпатійності. Натомість в експериментальній групі, внаслідок проведення спеціально організованої діяльності, проведення дискусій, вправ, самостійної роботи, рівень прояву емпатії студентами виявився більшим, що підтверджує правильність обраної методики в ході формувального етапу експерименту.

За показником «розвиток логічного мислення» технологічного критерію також змінилися результати в експериментальній та контрольній групах. Результати розвитку логічного мислення у студентів педагогічного коледжу на прикінцевому етапі експерименту подано в таблиці 2.18.

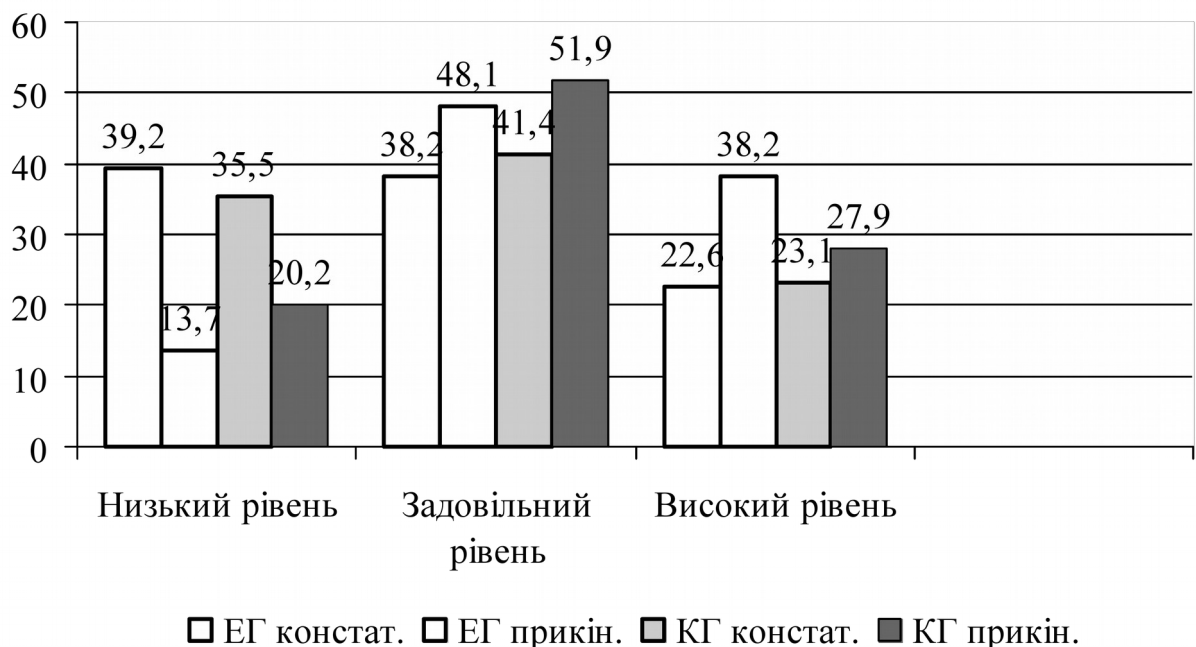
Таблиця 2.18

**Рівні розвитку** логічного мислення у студентів педагогічного коледжу на прикінцевому етапі експерименту

Студенти	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	39	38,2	49	48,1	14	13,7
КГ	29	27,9	54	51,9	21	20,2

Як свідчать дані таблиці 2.18, на низькому рівні розвитку логічного мислення по завершенні формувального експерименту було виявлено 13,7% студентів ЕГ і 20,2% КГ (було 39,2% ЕГ і 35,5% КГ, на задовільному рівні – 48,1% респондентів ЕГ та 51,9% КГ (було 38,2% ЕГ та 41,4% КГ), на високому рівні зафіксовано 38,2% студентів ЕГ та 27,9% КГ (було 22,6% ЕГ і 23,1% КГ).

Наочно динаміку сформованості рівнів розвитку логічного мислення в контрольній та експериментальній групах на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано в рисунку 2.8.



**Рис. 2.8.** Динаміка сформованості рівнів розвитку логічного мислення у студентів педагогічного коледжу на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту



Як бачимо з рисунку 2.8, результати низького рівня в ЕГ зменшилися на 25,5%, у КГ – на 15,3%; на середньому рівні результати збільшилися в ЕГ на 9,9%, у КГ – на 10,5%, на високому рівні результати збільшилися в ЕГ на 15,6%, у КГ – на 4,8%. Відтак, унаслідок проведення цілеспрямованої роботи в експериментальній групі, що передбачала проведення вправ, цікавих завдань, спрямованих на розвиток логічного мислення студентів результати виявилися значно кращими, ніж у контрольній групі, де така робота не проводилася. Це свідчить про доцільність упровадження такої роботи в навчально-виховний процес педагогічних коледжів.

Одержані результати за показником «розвиток творчого потенціалу» технологічного критерію подано в таблиці 2.19.

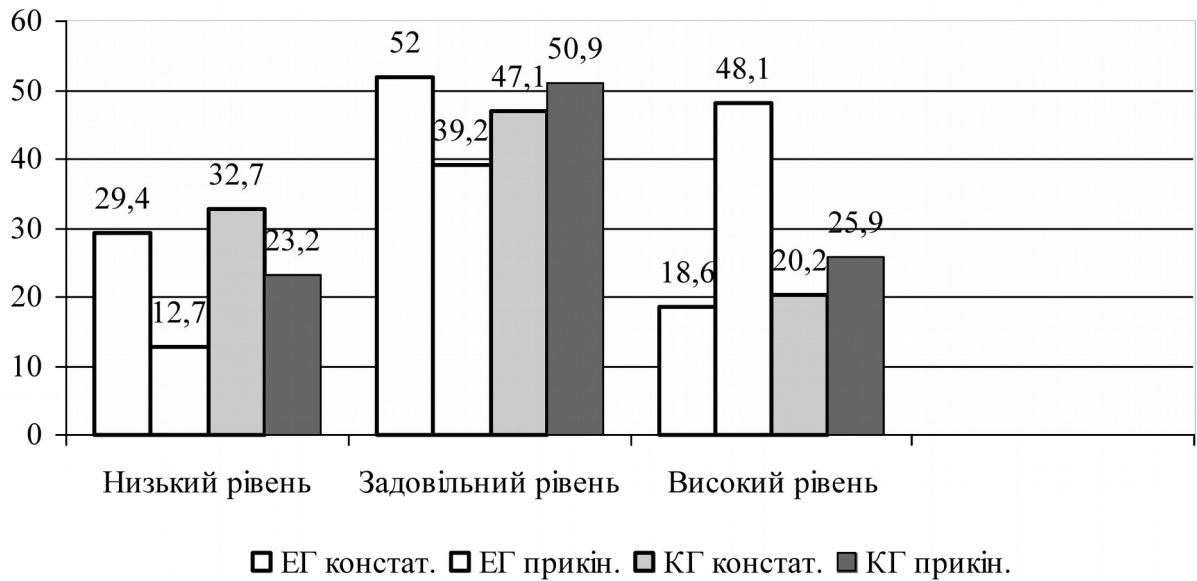
**Таблиця 2.19**

**Рівні розвитку** творчого потенціалу у студентів педагогічного коледжу на прикінцевому етапі експерименту

Студенти	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	49	48,1	40	39,2	13	12,7
КГ	27	25,9	53	50,9	24	23,2

Як видно з таблиці 2.19, після проведення формувального експерименту творчий потенціал на низькому рівні виявили 12,7% студентів ЕГ і 23,2% КГ (було 29,4% ЕГ і 32,7% КГ), на задовільному рівні зафіксовано 39,2% респондентів ЕГ та 50,9% КГ (було 52,0% ЕГ та 47,1% КГ); високий рівень продемонстрували 48,1% студентів ЕГ і 25,9% КГ (було 18,6% ЕГ і 20,2% КГ).

Наочно динаміку сформованості рівнів розвитку творчого потенціалу у студентів педагогічного коледжу в контрольній та експериментальній групах на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано в рисунку 2.9.



**Рис. 2.9. Динаміка сформованості рівнів розвитку у студентів педагогічного коледжу творчого потенціалу на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту**

Як видно з рисунку 2.9, результати на низькому рівні прояву творчого потенціалу в ЕГ зменшилися на 16,7%, у КГ – на 9,5%; на задовільному рівні результати в ЕГ зменшилися на 12,8%, у КГ збільшилися на 3,8%, на високому рівні результати збільшилися в ЕГ на 29,5%, у КГ – на 5,7%.

Відчутні зміни після проведення формувального експерименту відбулись і за показником «сформованість комунікативних умінь». Узагальнені результати сформованості у студентів педагогічного коледжу комунікативних умінь на прикінцевому етапі експерименту подано в таблиці 2.20.

**Таблиця 2.20**

Рівні сформованості у студентів педагогічного коледжу комунікативних умінь на прикінцевому етапі експерименту

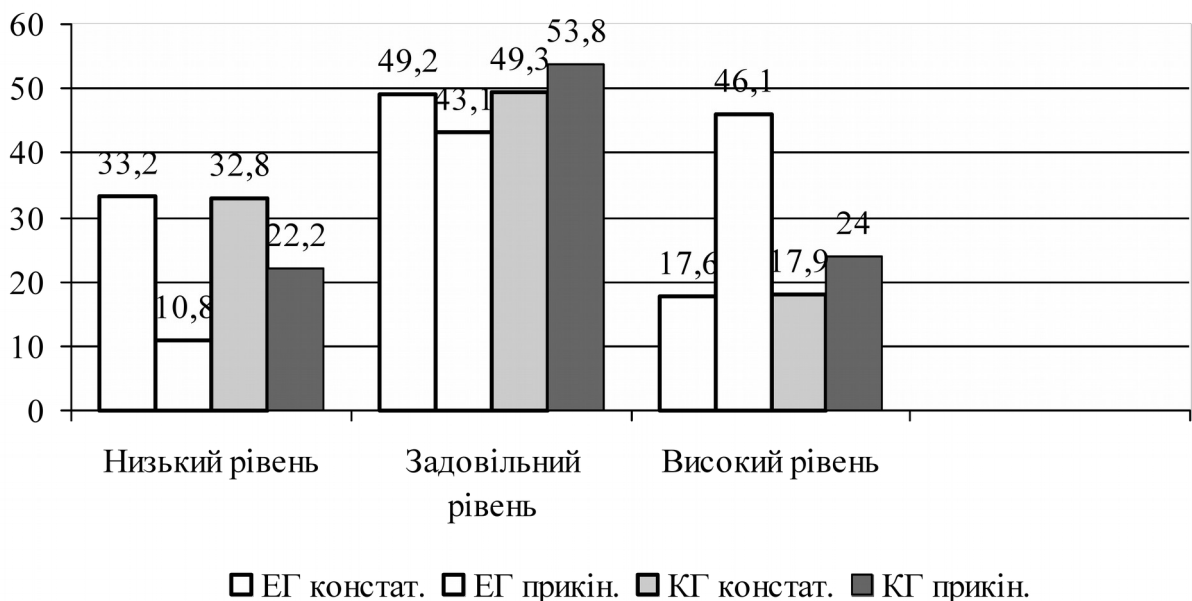
Студенти	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	47	46,1	44	43,1	11	10,8
КГ	25	24,0	56	53,8	23	22,2

Як видно з таблиці 2.20, в експериментальній і контрольній групах результати рівня сформованості комунікативних умінь значно відрізняються.

Так, високий рівень виявили 46,1% студентів ЕГ і 24,0% КГ, задовільний рівень – 43,1% респондентів ЕГ та 53,8% КГ, низький рівень – 10,8% студентів ЕГ і 22,2% КГ.

Наочно динаміку сформованості рівнів у студентів педагогічного коледжу комунікативних умінь у контрольній та експериментальній групах на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано в рисунку 2.10.

Як видно з рисунку 2.10, результати на низькому рівні сформованості комунікативних умінь у студентів ЕГ зменшилися на 22,4%, КГ – на 9,5%; на задовільному рівні результати в ЕГ зменшилися на 6,1%, у КГ на 4,5%, на високому рівні результати збільшилися в ЕГ на 28,5%, у КГ – на 10,6%.



**Рис. 2.10.** Динаміка сформованості рівнів комунікативних умінь у студентів педагогічного коледжу на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Одержані результати, на нашу думку, зумовлені тим, що під час навчання у педагогічному коледжі розвитку комунікативних умінь студентів надається певна увага в ході проведення практичних занять. Більш значні результати в експериментальній групі було одержано завдяки тому, що під час

проведення спецкурсу, а також дисциплін педагогічного циклу студентам надавалася більша можливість ставити запитання у ході лекції, що сприяло кращому розумінню ними матеріалу, який вивчається, висловлювати свої міркування, сперечатися, доводити свою думку тощо. Завдяки цьому вони вчилися висловлюватися чітко і зрозуміло, прислухатися до думки інших тощо.

За показником «сформованість рефлексивних умінь» технологічного критерію також змінилися результати в експериментальній та контрольній групах. Одержані результати сформованості у студентів педагогічного коледжу рефлексивних умінь на прикінцевому етапі експерименту подано в таблиці 2.21.

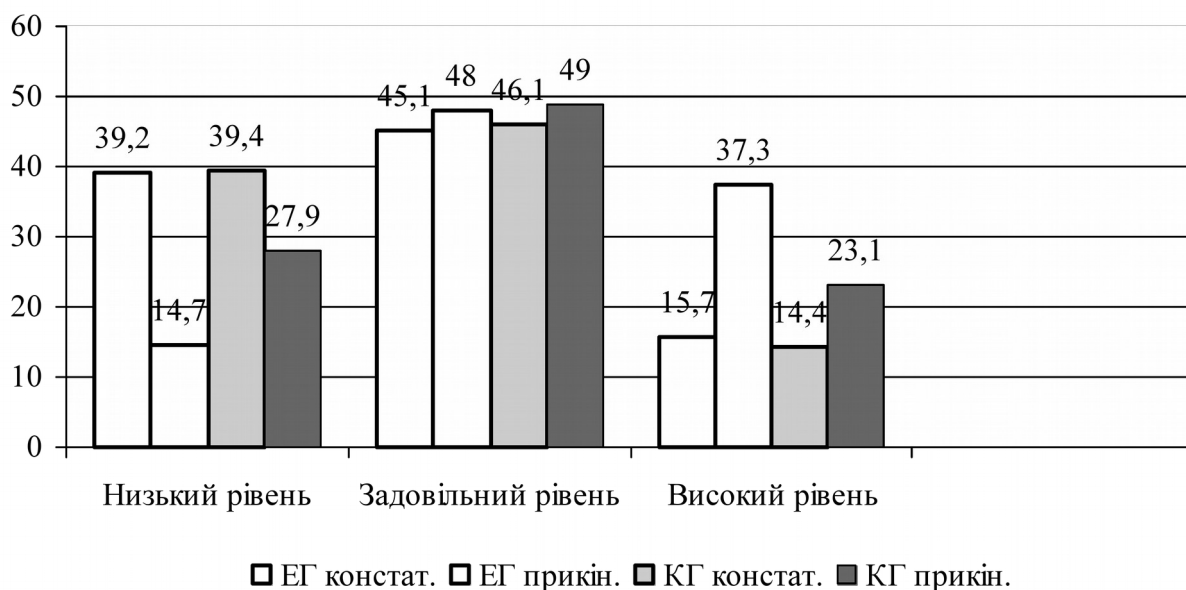
**Таблиця 2.21.**

Рівні сформованості у студентів педагогічного коледжу рефлексивних умінь на прикінцевому етапі експерименту

Студенти	Високий рівень		задовільний рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	38	37,3	49	48,0	15	14,7
КГ	24	23,1	51	49,0	29	27,9

Як бачимо з таблиці 2.21, після проведення формувального експерименту на низькому рівні сформованості рефлексивних умінь перебували 14,7% студентів ЕГ та 27,9% КГ (було 39,2% ЕГ і 39,4% КГ); на задовільному рівні виявлено 48,0% респондентів ЕГ і 49,0% КГ (було 45,1% ЕГ і 46,2% КГ); на високому рівні зафіксовано 37,3% студентів ЕГ і 23,1% КГ (було 15,7% ЕГ та 14,4% КГ).

Наочно динаміку сформованості рівнів рефлексивних умінь у студентів педагогічного коледжу на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту подано в рисунку 2.11.



**Рис. 2.11. Динаміка сформованості рівнів рефлексивних умінь у студентів педагогічного коледжу на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту**

Як бачимо з рисунку 2.11, на низькому рівні результати сформованості рефлексивних умінь в ЕГ зменшилися на 24,5%, у КГ – на 11,5%; на задовільному рівні результати збільшилися в ЕГ на 2,9%, у КГ – на 2,9%, на високому рівні результати збільшилися в ЕГ на 21,6%, у КГ – на 8,7%.

Збільшення результатів в обох групах свідчить про те, що під час підготовки студентів педагогічного коледжу увага викладачів приділяється формуванню рефлексивних умінь у ході навчальних занять. Натомість, в експериментальній групі одержані показники виявилися більш значними, що зумовлено цілеспрямованою роботою щодо формування зазначених умінь під час проведення спецкурсу з інтерпретаційної компетентності. Студенти відзначили, що спільне обговорення проведених занять, аналіз текстів, прислів'їв, висловлювань науковців сприяло тому, що вони не тільки виконували якесь завдання, а й аналізували своє ставлення до цієї роботи, вчилися більш уважно ставитися до того, що вони роблять, як це вдалося, які причини заважали успішному виконанню завдання тощо.

Після діагностування визначених показників було обчислено середньоарифметичні дані одержаних результатів за критеріями

інтерпретаційної компетентності студентів педагогічних коледжів, що дозволило виявити рівні сформованості зазначеної компетентності в цілому (див. табл. 2.22).

**Таблиця 2.22**

Порівняльні результати рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Критерії	групи	етапи	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
			кількість	відсоток	кількість	відсоток	кількість	відсоток
Знаннєвий	ЕГ	константув.	9	8,8	36	35,3	57	55,9
		прикінцевий	36	35,3	52	51,0	14	13,7
	КГ	константув.	10	9,6	36	34,6	58	55,8
		прикінцевий	18	17,3	53	51,0	33	31,7

Мотиваційно-ціннісний	ЕГ	константув.	18	17,6	41	40,2	43	42,2
		прикінцевий	41	40,2	48	47,1	13	12,7
	КГ	константув.	18	17,3	42	40,4	44	42,3
		прикінцевий	23	22,1	55	52,9	26	25,0
Технологічний	ЕГ	константув.	19	18,6	47	46,1	36	35,3
		прикінцевий	43	42,2	46	45,1	13	12,7
	КГ	константув.	20	19,2	48	46,2	36	34,6
		прикінцевий	26	25,0	54	51,9	24	23,1
Інтерпретаційна компетентність	ЕГ	константув.	15	14,7	41	40,2	46	45,1
		прикінцевий	40	39,3	49	48,0	13	12,7
	КГ	константув.	16	15,4	42	40,4	46	44,2
		прикінцевий	22	21,2	54	51,9	28	26,9

Як свідчать дані таблиці 2.22, по завершенні формувального експерименту за знаннєвим критерієм на низькому рівні було зафіксовано 13,7% студентів ЕГ (було 55,9%) і 31,7 % КГ (було 55,8%), на задовільному рівні – 51,0% респондентів ЕГ (було 35,3 %) та 51,0% КГ (було 34,6 %), на високому – 35,3% студентів ЕГ (було 8,8 %) і 17,3 % КГ (було 9,6%).

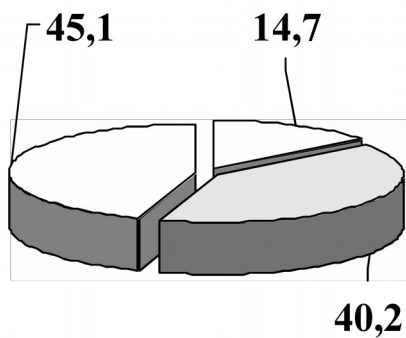
За мотиваційно-ціннісним критерієм на низькому рівні було виявлено 12,7% студентів ЕГ (було 42,2 %) і 25,0 % КГ (було 42,3 %), на задовільному рівні – 47,1% респондентів ЕГ (було 40,2%) та 52,9 % КГ (було 40,4 %), на високому – 40,2 % студентів ЕГ (було 17,6 %) і 22,1 % КГ (було 17,3 %).

За технологічним критерієм на низькому рівні було виявлено 12,7% студентів ЕГ (було 35,3 %) і 23,1% КГ (було 34,6%), на задовільному рівні – 45,1% респондентів ЕГ (було 46,1 %) та 51,9 %КГ (було 46,2%), на високому – 42,2% студентів ЕГ (було 18,6%) і 25,0% КГ (було 19,2%).

У цілому за рівнями сформованості інтерпретаційної компетентності студентів педагогічних коледжів було розподілено в такий спосіб: низький рівень – 12,7% студентів ЕГ (було 45,1%) і 26,9% КГ (було 44,2), на задовільному рівні – 48,0% респондентів ЕГ (було 40,2%) та 51,9% КГ (було 40,4%), на високому – 39,3% студентів ЕГ (було 14,7%) і 21,2% КГ (було 15,4%).

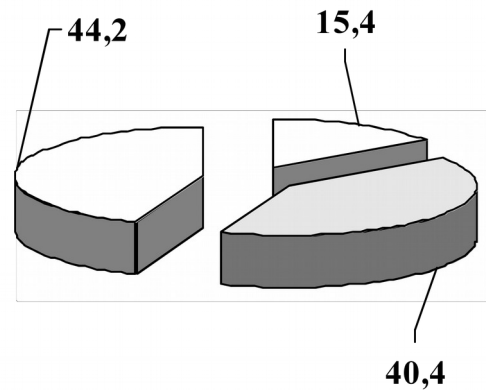
Наочно динаміку сформованості рівнів інтерпретаційної компетентності в експериментальній та контрольній групах на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано в рисунку 2.12.

Експериментальна група



- Високий рівень
- Задовільний рівень
- Низький рівень

Контрольна група



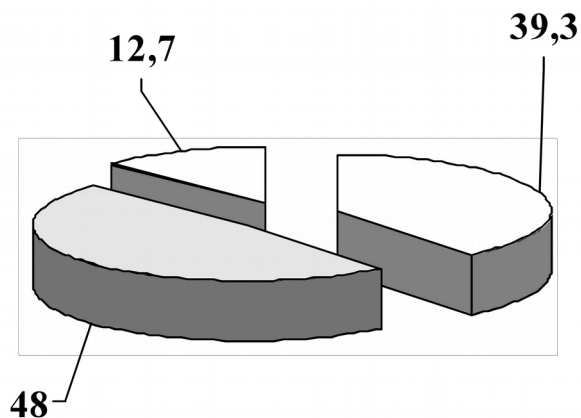
- Високий рівень
- Задовільний рівень
- Низький рівень

**Констатувальний етап**

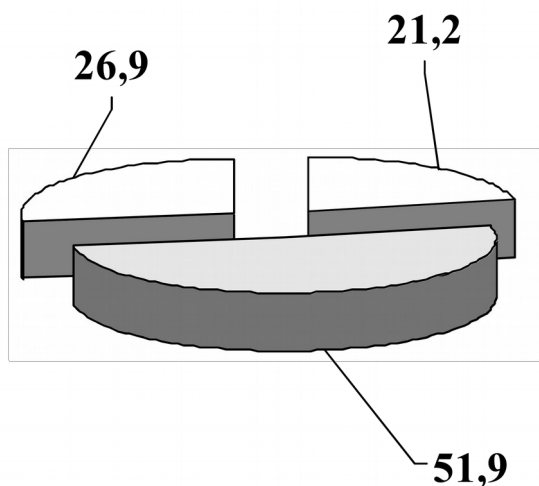


Експериментальна група

Контрольна група



- Високий рівень
- Задовільний рівень
- Низький рівень



- Високий рівень
- Задовільний рівень
- Низький рівень

### Прикінцевий етап

**Рис. 2.12. Динаміка сформованості рівнів інтерпретаційної компетентності студентів педагогічних коледжів на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)**

Як видно з рисунку 2.12 на низькому рівні результати в ЕГ зменшилися на 32,4%, у КГ – на 17,3%; на задовільному рівні результати збільшилися в ЕГ на 7,8%, у КГ – на 11,5 %, на високому рівні результати збільшилися в ЕГ на 24,6%, у КГ – на 5,8 %.

Одержані результати свідчать про доцільність впровадження запропонованої методики для формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу.

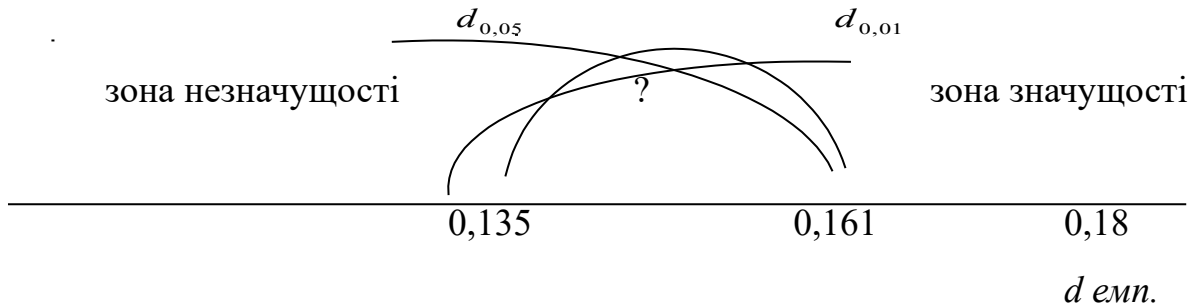
Для більш якісного аналізу одержаних внаслідок дослідження даних було повторно визначено  $\lambda$ -критерій Колмогорова-Смирнова. Було висунуто статистичну гіпотезу  $H_1$ : різниця між розподілами контрольної та експериментальної груп достовірна (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів досліджуваної готовності суттєво відрізняється. Алгоритм розрахунку  $\lambda$ -критерію між показниками контрольної та експериментальної груп за результатами формувального експерименту здійснювався за тими самими формулами і в такому ж порядку, як і на констатувальному етапі. Одержані дані заносилися до таблиці 2.23.

**Таблиця 2.23.**

Розрахунок  $\lambda$ -критерію при зіставленні емпіричних розподілів у контрольні 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	$\Sigma f_{КГ}^*$	$\Sigma f_{ЕГ}^*$	
Високий	22	40	0,212	0,392	0,212	0,392	0,18
Задовільний	54	49	0,519	0,480	0,731	0,872	0,14
Низький	28	13	0,269	0,128	1	1	
Суми	104	102	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  $\lambda$  здійснювалися за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \quad (2.1)$$

де  $n_1$  – кількість спостережень у виборці КГ групи,  $n_2$  – кількість спостережень в ЕГ групі,  $d_{\max}$  – найбільша абсолютна різниця.

$$\text{Розрахуємо } \lambda_{емп}: \lambda_{емп} = 0,18 \cdot \sqrt{\frac{104 \cdot 102}{104 + 102}} = 0,18 \cdot 7,176 = 1,29$$

За таблицею рівнів значущості розбіжностей між двома розподілами [237, с. 329] з  $p=0.999$ ,  $\lambda_{кр.} = 1,11$ . Ми одержали  $\lambda_{емп} = 1,29$ , тобто  $\lambda_{кр.} < \lambda_{емп.}$ , що підтверджує гіпотезу  $H_1$ .

Підсумовуючи, дійшли висновку, що формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічних коледжів виявилось ефективним у процесі реалізації педагогічних умов, моделі і експериментальних методик.

### Висновки з другого розділу

У другому розділі розроблено, науково обґрунтовано й експериментально апробовано методику діагностування рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу; визначено критерії, показники та рівні зазначеного процесу; розроблено модель формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного

коледжу, подано результати констатувального і формувального етапів дослідження.

У ході аналізу психолого-педагогічної та науково-методичної літератури було визначено структуру інтерпретаційної компетентності, що містить три взаємопов'язані складові (когнітивна, аксіологічна, діяльнісна). Критеріями рівнів сформованості організаційної компетентності та їх показниками було обрано: знаннєвий (обізнаність про інтерпретаційну діяльність, уміння інтерпретувати навчальний матеріал та вміння інтерпретувати діяльність довколишніх людей), мотиваційно-ціннісний (сформованість позитивної мотивації до здійснення педагогічної діяльності, сформованість педагогічних цінностей, сформованість емпатії), технологічний (розвиток логічного мислення, розвиток творчого потенціалу, сформованість комунікативних і рефлексивних умінь).

Рівні сформованості інтерпретаційної компетентності студентів педагогічних коледжів було визначено усередненими даними за такою бальною шкалою: 1 бал – ознака виражена дуже слабо; 2 бали – ознака виражена слабо; 3 бали – ознака виражена достатньо; 4 бали – ознака виражена сильно; 5 балів – ознака виражена дуже сильно. Середній бал за сукупністю ознак визначав рівень сформованості зазначеної компетентності. Відповідно до цього було виявлено три рівні сформованості інтерпретаційної компетентності: 4-5 балів – високий рівень; 2-3,9 балів – задовільний рівень; 1-1,9 балів – низький рівень.

На констатувальному етапі було проведено низку методик, за якими було визначено рівень сформованості інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу. Результати за рівнями сформованості інтерпретаційної компетентності у студентів розподілено у такий спосіб: низький рівень – 45,1% студентів ОПУ і 44,2% БПУ, задовільний рівень – 40,2% респондентів ОПУ і 40,4% БПУ, високий рівень – 14,7% студентів ОПУ та 15,4% БПУ.

Відтак, за результатами констатувального етапу експерименту

з'ясовано, що більшість студентів педагогічного коледжу перебуває на низькому й задовільному рівнях сформованості інтерпретаційної компетентності, високого рівня досягла незначна їх кількість.

Унаслідок теоретичного аналізу проблеми та за результатами констатувального етапу експерименту було побудовано модель формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу, що впливала на формування визначених складових інтерпретаційної компетентності (когнітивної, аксіологічної, діяльнісної). Результатом упровадження моделі стала сформованість інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу.

Засобом реалізації визначених педагогічних умов ефективного протікання процесу формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу виступили заняття з дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», спецкурс «Формування, інтерпретаційної компетентності майбутнього вчителя», у ході яких використовувалися лекції, дискусії бесіди, що ґрунтувалися як на поданні навчального матеріалу викладачем, проведення активних методів навчання, так і передбачали самостійну пошукову діяльність студентів.

На прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи було проведено контрольні зрізи в експериментальній та контрольній групах. Аналізуючи одержані результати внаслідок проведення експериментальної роботи, дійшли висновку що показники за всіма визначеними критеріями, за якими оцінювався рівень сформованості інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу значно збільшилися в експериментальній групі, де проводилася цілеспрямована робота зі студентами, на відміну від контрольної групи, де навчання здійснювалося за традиційною програмою. Хоча результати в контрольній групі також змінилися на краще, проте ці зміни, на відміну від показників експериментальної групи, не дуже значні.

Середньоарифметичні дані, які було одержано внаслідок проведеного

контрольного зрізу по закінченні експериментальної роботи, свідчать про те, що реалізація визначених педагогічних умов сприяла більшій результативності процесу формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу в експериментальній групі.

Порівняльні дані прикінцевого етапу експерименту виявлено такими: низький рівень – 12,7% студентів ЕГ (було 45,1%) і 26,9% КГ (було 44,2 ), на задовільному рівні – 48,0% респондентів ЕГ (було 40,2%) та 51,9% КГ (було 40,4%), на високому – 39,3% студентів ЕГ (було 14,7%) і 21,2% КГ (було 15,4%).

Отже, аналізуючи одержані дані, дійшли висновку, що впровадження моделі сприяло формуванню інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу.

Матеріали другого розділу дисертації висвітлено в публікаціях автора [255, 256, 262, 263, 265, 269].

## ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми, що виявляється в розробці, науковому обґрунтуванні педагогічних умов формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу.

1. Виявлено, що інтерпретаційна компетентність педагога ґрунтується на педагогічній герменевтиці. Педагогічна герменевтика – це педагогіка розуміння, трактування, інтерпретації та пошуку сенсу в освітній діяльності. Герменевтичні засади навчання майбутніх учителів передбачають наявність у студентів педагогічного коледжу системи знань про способи різноманітної інтерпретації, принципи цієї роботи, конкретні методи і форми реалізації інтерпретаційних версій вирішення проблем, умінь діяти в умовах свободи вибору змісту і форм навчання, самостійно організовувати свою навчальну діяльність у відповідності з принципом інтерпретації.

2. Визначено, що професійна компетентність учителя – це інтегративне особистісне утворення, що ґрунтується на теоретичних психолого-педагогічних і фахових знаннях, практичних уміннях та навичках, значущих особистісних і професійних якостях, ціннісних орієнтаціях та наявному педагогічному досвіді, що дозволяє йому на високому професійному рівні здійснювати навчально-виховну діяльність.

Встановлено, що інтерпретація розглядається як процес і результат власної творчої професійно-педагогічної діяльності вчителя, що ґрунтується на розумінні думок, відчуттів, мотивацій, намірів як молодших школярів, так і довколишніх людей.

3. Доведено, що інтерпретаційна компетентність студентів педагогічного коледжу – це інтегративне особистісне утворення, що характеризується високим рівнем володіння психолого-педагогічними і фаховими знаннями, розвиненими творчими вміннями, визначається рівнем сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій особистості, здатної

мобілізувати отримані знання, вміння та досвід інтерпретації в конкретній ситуації, а сам процес формування є рефлексійним осягненням зв'язку між логіко-пізнавальними та ціннісно-смысловими характеристиками навчальної діяльності.

4. Визначено структуру інтерпретаційної компетентності, що містить три взаємопов'язаних складові (когнітивна, аксіологічна, діяльнісна). Критеріями сформованості інтерпретаційної компетентності та їх показниками було обрано: знаннєвий (обізнаність про інтерпретаційну діяльність, уміння інтерпретувати навчальний матеріал та вміння інтерпретувати діяльність довколишніх людей), мотиваційно-ціннісний (сформованість позитивної мотивації до здійснення педагогічної діяльності, сформованість педагогічних цінностей, сформованість емпатії), технологічний (розвиток логічного мислення, розвиток творчого потенціалу, сформованість комунікативних і рефлексивних умінь). Схарактеризовано рівні сформованості зазначеної компетентності (високий, задовільний, низький).

5. Визначено й обґрунтовано такі педагогічні умови формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу, як: усвідомлення студентами значущості інтерпретаційної компетентності; розвиток інтерпретаційних здібностей студентів засобами ігроводелювання, активізація самостійної роботи студентів з інтерпретації педагогічних фактів, явищ, понять.

6. Розроблено й експериментально апробовано модель і методика формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу під час їхньої професійної підготовки. Педагогічні умови реалізовувалися комплексно в межах навчальних дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», спецкурсу «Формування інтерпретаційної компетентності майбутнього вчителя». Методика формування інтерпретаційної компетентності включала проведення занять за інформаційно-збагачувальним, практико-орієнтованим, самостійно-



діяльнісним блоками, що передбачали впровадження визначених педагогічних умов.

Під час інформаційно-збагачувального блоку реалізовувалася педагогічна умова «усвідомлення студентами значущості інтерпретаційної компетентності», засобами реалізації виступили лекції, семінари, диспути, захист рефератів, що передбачали ознайомлення студентів із основними поняттями, сутністю інтерпретаційної компетентності та інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя.

Другий блок – практико-орієнтований – мав за мету формування вмінь і навичок застосування набутих теоретичних знань на практиці за допомогою проведення різноманітних вправ, вирішення педагогічних ситуацій, що спрямовані на інтерпретаційну діяльність і наближені до майбутньої професійної діяльності. У такий спосіб реалізовувалася друга педагогічна умова – «розвиток інтерпретаційних здібностей студентів засобами ігromodelювання».

Третій блок – самостійно-діяльнісний – передбачав реалізацію третьої педагогічної умови «активізація самостійної роботи студентів з інтерпретації педагогічних фактів, явищ, понять» і був спрямований на виконання самостійної роботи студентами, в ході якої вони знаходили необхідний матеріал стосовно інтерпретаційної діяльності для проведення семінарів, дискусій, працювали над інтерпретацією запропонованих текстів, прислів'їв, готували реферати, працювали з педагогічними плакатами тощо.

7. Реалізація моделі та методики формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу з упровадженням визначених педагогічних умов виявило значні позитивні зміни в експериментальній групі: низький рівень зафіксовано у 13,8 % студентів (було 44,1 %), на середньому рівні перебувало 48,0 % респондентів (було 39,4 %), високий рівень продемонстрували – 38,2 % майбутніх учителів (було 14,7 %).

У контрольній групі результати виявилися такими: низький рівень

зафіксовано у 26,9 % студентів (було 45,2 %), на середньому рівні перебувало 51,9 % респондентів (було 40,4 %), високий рівень продемонстрували –21,2 % майбутніх учителів (було 15,4 %).

Аналізуючи одержані дані, дійшли висновку, що впровадження моделі і методики формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу сприяло більш швидкому переходу студентів на вищий рівень сформованості інтерпретаційної компетентності, що підтвердило й математичне обчислення, проведене за  $\lambda$ -критерієм Колмогорова-Смирнова:  $\lambda_{\text{емп.}} > \lambda_{\text{кр.}}$

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу. До перспективних напрямів подальших наукових досліджень відносимо створення і впровадження інтегрованих курсів з формування інтерпретаційної компетентності студентів у навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів, закладів післядипломної освіти, вивчення зарубіжного досвіду й упровадження його прогресивних ідей у практику підготовки майбутніх учителів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Практическая психология / Г. С. Абрамова. – М.: Академия, 1997. – 366 с.
2. Августин Блаженный Аврелий. Христианская наука или Основания Священной Герменевтики и Церковного Красноречия / Блаженный Августин, епископ Иппонский. – СПб.: Библиополис, 2006. – 508 с.
3. Акимова А. П. Формирование у студентов творческих умений решать педагогические задачи в области воспитания: автореф. дис. на здобуття ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики»/ А. П. Акимова. –Л., 1972. – 19 с.
4. Акмеологический словарь / Под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 161 с.
5. Акуленко А. І. Система диференційованих вправ з логічним навантаженням як засіб розвитку логічного мислення учнів 5-6 класів при вивченні математики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ А. І. Акуленко. – К., 2000. – 19 с.
6. Алханов А. Самостоятельная работа студентов / А. Алханов // Высшее образование в России. – 2005. – № 11. – С.86-89.
7. Альманах психологических тестов. – М. : КСП,1995. – 400 с.
8. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! [пособие для учителя] / Ш. А. Амонашвили. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
9. Амонашвили Ш. А. Как живете, дети / Ш. А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.
10. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В. И. Андреев. – Казань, 1996. – Кн. 1. – 567 с.
11. Андросюк В. Г. Юридична психологія: [підруч. для студ. юрид. вищ. навч. закл. і фак.] / В. Г. Андросюк, Л. І. Казміренко, Я. Ю. Кондратьєв та ін.; За заг. ред. Я. Ю. Кондратьєва. – К: Видавничий Дім «Ін Юре»,

1999. – 352 с.
12. Антонова Н. В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения / Н. В. Антонова // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С.23-28.
  13. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
  14. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М.: «Педагогика», 1984. – 158 с.
  15. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
  16. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Сост. М. Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
  17. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92-100.
  18. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец/ 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Баркасі. – Одеса, 2004. – 21 с.
  19. 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.
  20. Батищев Г. С. Педагогическое понимание как сотворчество (к философской проблематике нового педагогического мышления) / Г. С. Батищев, Н. Н. Лебедева // Вестник высшей школы. – 1989. – № 8. – С. 58-63.
  21. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества: Сборник избранных трудов / М. М. Бахтин; Примеч. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова. – М.:

- Искусство, 1979. – 423 с.
22. Белая Н. Л. Формирование творческой активности студентов музыкально-педагогических факультетов педвузов в процессе индивидуального обучения: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Белая Наталья Леонидовна. – К., 1985. – 212 с.
  23. Беликов В. А. Организация педагогического эксперимента в образовательных учреждениях: методические рекомендации. / В. А. Беликов. – Магнитогорск: МГПИ, 1998. – 40 с.
  24. Белякова Е. Г. Смыслоориентированная педагогическая позиция / Е. Г. Белякова // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 49-54.
  25. Бережнова Е. В. Педагогическое исследование: социально-гуманитарный аспект / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 23-30.
  26. Бережнова Е. В. Прикладное исследование в педагогике: [монография] / Елена Викторовна Бережнова. – М. – Волгоград : Перемена, 2003. – 164 с.
  27. Берикханова Л. Ю. Педагогическая импровизация как индивидуально – своеобразный компонент педагогической деятельности / Л. Ю. Берикханова // Творческая индивидуальность педагога. – Тюмень, 1991. – С.32-38.
  28. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания / пер. с англ. общ. ред. Н. Ф. Пилиповского / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.
  29. Бершадский М. Е. Понимание как педагогическая категория / М. Е. Бершадский. – М.: Педагогический поиск, 2004. – 176 с. – (Б-ка образовательных дисциплин).
  30. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 203 с.
  31. Библер В. С. Культура. Диалог культур (Опыт определений) / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 8.– С.31-42.
  32. Бизюкова И. В. Теоретические основы оценки работников управления

- производством / И. В. Бирюкова // Материалы семинара «Оценка деятельности и материальное стимулирование труда ИТР и служащих». – М.: МДНТП имени Ф. Э. Дзержинского, 1978. – 121 с.
33. Бим-Бад Б. Педагогическая антропология / Б. Бим-Бад. – [Электронный текст]. – Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/VimBad/04.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/VimBad/04.php)
34. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Надія Бібік // Початкова школа. – 2010. – № 9. – С. 1-4.
35. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: К.І.С., 2004. – С. 47-53.
36. Бласс Ф. Герменевтика и критика / Ф. Бласс; пер. с нем. Л. Ф. Воеводский. – Одесса: Тип. Штаба Одесского Военного окр., 1891. – 194 с.
37. Бобакова І. П. Самостійна робота як фактор удосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя музики: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інна Петрівна Бобакова. – К., 1998. – 164 с.
38. Богин Г. И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику / Г. И. Богин. – М.: Психология и бизнес ОнЛайн, 2001. – 731 с.
39. Богуш А. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: програма та методичні рекомендації / укл. А. М. Богуш. – Одеса: Маяк, 1999. – 88 с.
40. Богуш А. М. Мовленнєва компетенція дошкільника як лінгводидактична проблема / А. М. Богуш // Розвиток творчих здібностей дітей засобами мовлення: зб. наук. пр./ Ред.колегія: А. М. Богуш, П. І. Білоусенко, Г. І. Григоренко та ін. – К., Запоріжжя, 1998. – С. 5-15.
41. Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників / А. М. Богуш. – Педагогічна і психологічна науки в

- Україні. – Том 2. – К.: «Педагогічна думка», 2007. – С. 155-170.
42. Бодалев А. А. Психология новой эры: компетентность или беспомощность. – [Электронный текст]. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/2001/47/45.htm>
43. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.8-14.
44. Бондаревська Е. В. Парадигмальний підхід до розробки змісту ключових педагогічних компетенцій / Е. В. Бондаревська, С. В. Кульневич // Педагогіка. – 2004. – № 10. – С.23-31.
45. Бондаренко И. И. Развитие математической компетентности студентов гуманитарных специальностей в практико-ориентированном обучении: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. И.Бондаренко. – Оренбург, 2007. – 23 с.
46. Боров Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Боров. – [3 изд.]. – М.: Изд. Полит. лит., 1981. – 399 с.
47. Боришевский М. И. Теоретические вопросы самосознания личности / Психологические особенности самосознания подростка / М. И. Боришевский. – К. Вища школа, 1980. – С. 5-38.
48. Бороздина И. Е. Компоненты понятия интерпретационной компетенции как части профессиональной компетентностибудущих бакалавров лингвистики. – [Электронный текст]. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-464517.html?page=5>
49. Брудный А. А. Понимание и текст / А. А. Брудный // Загадка человеческого понимания. – М.: Политиздат, 1991. – С. 114-128.
50. Брудный А. А. Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. – М.: Лабиринт, 2005. – 336 с.
51. Брушлинский А. В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1994.

- № 3. – С. 17-27.
52. Булатова О. С. Педагогический артистизм: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / О. С. Булатова. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
53. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся / В. К. Буряк. – М.: Просвещение, 1984. – 64 с.
54. Бут Т. В. Использование герменевтического метода в начальном обучении / Татьяна Владимировна Бут // Начальная школа. – 2009. – № 9. – С. 1-2.
55. Бучельников Д. Ю. Формирование интерпретационной компетентности у будущих инженеров пожарной безопасности: автореф. диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Д. Ю. Бучельников. – Челябинск, 2010. – 32 с.
56. Буякас Т. М. Личностное развитие в условиях работы самопонимания, опосредованного символами / Т. М. Буякас // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С.96-108.
57. Ваганова О. И. Развитие критического мышления студентов на занятиях по педагогике: [учебное пособие] / О. И. Ваганова. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2009. – 92 с.
58. Варій М. Й. Загальна психологія: [навчальний посібник] / М. Й. Варій. – [2-ге видан., випр. і доп.]. – К.: «Центр учбової літератури», 2007. – 968 с.
59. Васильєва М. П. Формування комунікативних умінь як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. П. Васильєва. – Х., 1997. — 23 с
60. Ващенко Л. Інноваційні процеси в системі загальної середньої освіти: особливості управління / Л. Ващенко// Освіта і управління. – 2003. – Т.6. –№ 3. – С.97-104.



61. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [Голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
62. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: [метод. пособие] / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
63. Виговська Л.П. Емпатійність як механізм реалізації суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми / Л.П.Виговська // Психологія: Збірник наукових праць НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Вип. 4(7). – К., 1999. – С.61-66
64. Виленский М. Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента: учебное пособие / М. Я. Виленский, А. Г. Горшков. – [3-е изд., стер.]. – М.: КНОРУС, 2013. – 240 с. – (Бакалавриат).
65. Власова О. І. Педагогічна психологія: [навч. посібник] / О. І. Власова. – К., 2005. – 315 с.
66. Вознюк О. В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки(друга половина ХХ століття): автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Вознюк. – Житомир, 2009 . – 20 с.
67. Возрастная и педагогическая психология/ Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973. – 288 с.
68. Волков И. П. Учим творчеству/ И. П. Волков. – М.: Педагогика, 1988. – 96 с.
69. Волков Ю. Г. Человек: энциклопедический словарь / Ю. Г. Волков, В. С. Поликарпов. – М.: Гардарики, 2002. – 520 с.
70. Волошенко О. В. Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості в умовах коледжу: дис... канд.. пед. наук : 13.00.04 / Олена Валентинівна Волошенко. – К., 2000. – 180 с.
71. Воронова Н. А. Формирование компонентов педагогического мышления студентов с учетом их индивидуально-психологических

- особенностей : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Н. А. Воронова. – Москва, 2003. – 22 с.
72. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб: Союз, 1997. – 224 с.
73. Гаврилина С. Е. Логика / С. Е. Гаврилина, Н. Л. Кутявина, И. Г. Топоркова, С. В. Щербинина. – М.: Эксмо, 2005. – 64 с.
74. Гадамер Г. Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Г. Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 699 с.
75. Гетманова А. Д. Логика / А. Д. Гетманова – М.: Новая школа, 1995. – 416 с.
76. Глассер У. Школы без неудачников / У. Глассер. – [Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. В. Я. Пилиповского]. – М.: Прогресс, 1991. – 184 с.
77. Голованчук Л. П. Навчання учнів основної загальноосвітньої школи культурно-країнознавчої компетенції на уроках англійської мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / Л. П. Голованчук. – К., 2003. – 20 с.
78. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
79. Гришунин А. Л. Яндекс. Словари – БСЭ. – 1969-1978. – [Электронный текст]. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/герменевтика/БСЭ/Герменевтика/>
80. Гуренко Э. Г. Проблемы художественной интерпретации: (философский анализ) / Э. Г. Гуренко. – Новосибирск: Наука, 1985. – 86 с.
81. Гусаковский М. А. Университет в поисках нового образа научности: материалы Международного конгресса [«Наука и образование на пороге 3 тысячелетия»], (3-6 октября 2000 р.): В 2-х кн. – Минск, 2000. – Кн.1. – С.10-11.
82. Гусев С. С. Проблема понимания в философии: философско-

- гносеологический анализ / С. С. Гусев, Г. А. Тульчинский. – М.: Политиздат, 1985. – 192 с.
83. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 224 с.
84. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов // Межд. Асоц. «Развивающее обучение». – М.: Интор, 1996. – 544 с.
85. Демакова И. Д. Воспитательная деятельность педагога: междисциплинарный подход / И. Д. Демакова // Классный руководитель. – 2002. – № 5. – С. 97-108.
86. Денисенко Т. А. Кризис психологической науки и герменевтико-феноменологическая разработка онтологии личности как условие его преодоления / Т. А. Денисенко, О. Э. Петруся // Вестник Моск. ун-та, Серия 7: Философия. – 2004. – № 1. – С.54-73.
87. Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблема его понимания / Л. П. Доблаев. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
88. Доценко Т. В. Ігромодельовання як одна з технологій професійного удосконалення персоналу в умовах ринку / Т. В. Доценко. – [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://nauka.kushnir.mk.ua/?p=762>
89. Дружинин В. Н. Структура и логика психологического исследования / В. Н. Дружинин. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 144 с.
90. Дубасенюк О. А. Професійне становлення педагога / О. А. Дубасенюк. – Житомир: ЖДШ, 1993. – 108 с.
91. Дубравська Д. М. Основи психології: [навч. посібник] / Д. М. Дубравська. – Львів: Світ, 2001. – 280 с.
92. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн.: «Хэлтон», 1998. – 399 с.
93. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках /

- Б. П. Есипов. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1961. – 239 с.
94. Євтух М. Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя / М. Б. Євтух // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі: зб. наук. пр. – Рівне: Волинські обереги, 2002. – С.170 -175.
95. Жаровцева Т. Г. Підготовка фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: основні категорії дослідження / Т. Г. Жаровцева // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: зб. наук. пр. – 2005. – № 11-12. – С. 133-141.
96. Жернов В. И. Теоретико-методологические основы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента педагогического вуза: [монография] / В. И. Жернов / [Под ред. М. Е. Дуранова]. – Магнитогорск: МаГУ, 1999. – 116 с.
97. Загвязинский В. И. Педагогическое предвидение / В. И. Загвязинский. – М.:Просвещение, 1987. – 80 с.
98. Загородній Ю. І. Педагогічні умови політичної соціалізації студентської молоді в умовах великого промислового міста: дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Юрій Іванович Загородній. – Луганськ, 2004. – 201 с.
99. Закирова А. Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания / А. Ф. Закирова // Педагогика. – 2004. – №1. – С.32-42.
100. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: [монография] / А. Ф. Закирова. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2001. – 152 с.
101. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: [учебное пособие] / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2000. – 368 с.
102. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.

103. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. МПСИ, МОДЭК, 2010. – 448 с.
104. Зинченко В. П. Мир образования или образование мира / В. П. Зинченко // Мир образования. – 1996. – № 3. – С. 7-15.
105. Знаков В. В. Понимание в познании и общении / В. В. Знаков. – М.: Институт психологии РАН, 1998. – 232 с.
106. Знаков В. В. Психология понимания: проблемы и перспективы / В. В. Знаков. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 448 с.
107. Зязюн І. А. Гуманістична парадигма в освіті: матеріали міжн. наук.-практ. конф. [«Вища освіта в Україні : реалії, тенденції, перспективи розвитку»], (17-18 квітня 1996 р.). – К., 1996. – Ч. І: Нова парадигма вищої освіти. – С.8-12.
108. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. – К; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С 10-18.
109. Ильин Е. Н. Искусство общения: из опыта работы учителя литературы 516-й школы Ленинграда / Е. Н. Ильин. – М.: Педагогика, 1982. – 110 с.
110. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / И. Ф. Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
111. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т. Е. Исаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 55-60.
112. Ищенко Е. Н. Новая парадигма интерпретации в дискурсивном поле современной философии / Е. Н. Ищенко // Вестник МГУ. – Серия 7 Философия. – 2004. – № 6. – С. 62–74.
113. Изотова Г. М. Интегрований урок фізичної культури та читання. 3 клас / Г. М. Изотова // Фізичне виховання в школах України. – 2012. – № 6 (42) червень. – С.6-9.
114. Изотова Г. М. Урок легкої атлетики «Подорож до країни майстрів» /

- Г. М. Изотова // Фізичне виховання в школах України. – 2011. – № 4 (28). – С.9-10.
115. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В. А. Кан-Калик. – М., 1976. – 286 с
116. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М., 1990. – 144 с.
117. Каплинский В. В. Структурные компоненты педагогического общения как основа классификации коммуникативных. – [Электронный текст]. – Режим доступа: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/6438-2013-02-16-06-36-32>
118. Карпова Л. Г. Формування професійної компетенції вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Карпова. – Харків, 2004. – 20 с.
119. Карпова Э. Э. Качество профессиональной деятельности учителя: Теория и практика / Э. Э. Карпова. – Одесса: ОГПИ, 1993. – 123 с .
120. Катаев В. Б. Проза Чехова: проблемы интерпретации / В. Б. Катаев. – М., 1979. – 327 с.
121. Кацова Л. І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. І. Кацова. – Харків, 2005. – 19 с.
122. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М.: Издательство Московского университета, 1986. – 175 с.
123. Кичева И. В. Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века / И. В. Кичева. – Пятигорск, 2004. – С. 123.
124. Кичук Н. В. Формирование творческой личности учителя в процессе вузовской профподготовки: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Надежда Васильевна Кичук. – К., 1993. – 362 с.

125. Кічук Н. В. Ключові компетентності особистості фахівця як педагогічна проблема / Н. В. Кічук // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: зб. наук. пр. – 2004. – № 8-9. – С. 53-58.
126. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М: Арена, 1994. – 222 с.
127. Кларин М. В. Инновация в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
128. Кларин М. В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания / М. В. Кларин // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 34-39.
129. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури: [монографія] / І. А. Княжева. – Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2014. – 32 с.
130. 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.
131. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология: [учебное пособие для студентов вузов по спец. «Педагогика и психология»] / Г. М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
132. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : МарТ, 2005. – 448 с.
133. Козак М. В. Формирование у будущих учителей готовности к пониманию и учету особенностей эмоциональных состояний младших школьников: дис... канд. пед. наук: 13.00.01; 13.00.04 / Мирослава Васильевна Козак. – К., 1995. – 168 с.
134. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: [пособие

- для преподавателей] / А. К. Колеченко. – СПб.: КАРО, 2001. – 368 с.
135. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
136. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
137. Копотюк И. Г. Самостоятельная работа студентов как средство повышения их профессионально-познавательной активности в процессе изучения педагогических дисциплин в колледже: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Копотюк Ирина Геннадьевна. – Ярославль, 1999. – 186 с.
138. Корепанова Н. В. Профессионально-личностное становление и развитие педагога / Н. В. Корепанова // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 66-71.
139. Корихалова Н. П. Интерпретация музыки: Теоретические проблемы музыкального восприятия и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике / Н. П. Корихалова. – Л.: Музыка, 1979. – 206 с.
140. Корноухов М. Д. Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании: методологический аспект: дис... доктора пед. наук: 13.00.08 / Корноухов Михаил Дмитриевич. – М., 2011. – 550 с.
141. Коробов Е. Понимание как дидактическая проблема / Е. Коробов // Московский психологический журнал. – 2005. – № 12. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazine.mospsy.ru/nomer12/s09.shtml>.
142. Корчак Я. Как любить детей / Я. Корчак // Избранные произведения. – М.: Просвещение, 1996. – 470 с.
143. Костюк А. Г. Восприятие мелодии. Мелодические параметры процесса восприятия музыки / А. Г. Костюк. – К.: Наукова думка, 1986. – 189 с.
144. Костюк Г. С. О психологии понимания / Г. С. Костюк // Избранные



- психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – С. 195-228.
145. Коткавирта Ю. Философская герменевтика Х.-Г. Гадамера / Ю. Коткавирта // Герменевтика и деконструкция / [под ред. В. Штегмайера, Х. Франка, Б. Маркова]. – СПб., 1999. – 255с.
146. Кошман М. Г. Игро моделирование в системе повышения квалификации специалистов по физическому воспитанию детей и учащейся молодежи. – [Электронный текст]. – Режим доступа: [http://lib.sportedu.ruhttp://limej.ru/index.php/stat/142-stat/73167-Igromodelirovanie\\_v\\_sisteme\\_povisheniya\\_kvalifikatsii.html](http://lib.sportedu.ruhttp://limej.ru/index.php/stat/142-stat/73167-Igromodelirovanie_v_sisteme_povisheniya_kvalifikatsii.html)
147. Кравченко Н. М. Подорож планетами. Урок гімнастики. 4 клас / Н. М. Кравченко // Фізичне виховання в школах України. – 2011. – № 1 (25). – С.9-11.
148. Кривенко Н. В. Самостоятельная работа как средство развития творческих способностей студентов колледжа: на примере изучения гуманитарных дисциплин: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кривенко Наталья Витальевна. – Сургут, 2008. – 227 с.
149. Кузнецов В. Герменевтика и ее путь от конкретной методике до философского направления / В. Кузнецов // Логос. Философско-литературный журнал. – 1999. – № 10. – С.43-88.
150. Кузнецова О. А. Потреба у професійно-орієнтованій рефлексії як умова формування самовизначення майбутнього вчителя / О. А. Кузнецова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: зб. наук. пр. – 2004. – № 5-6. – С. 67-74.
151. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. Высшая школа, 1990. – 119 с.
152. Кулюткин Ю.Н. Практическая деятельность учителя и его потребность в непрерывном образовании / Ювеналий Николаевич Кулюткин // Взаимосвязь теории и практики в процес се підготовки и повышения

- квалификации педагогических кадров: сб. научн. тр. / Редкол. Ю.Н.Кулюткин и др.. – М.: АПН СССР, 1990. –102 с.
153. Куляскина И. Я. Аксиология: место в системе знания / И. Я. Куляскина // Вестн. Моск. ун-та: – Серия 7: Философия. – 2002. – № 3. – С.90-97.
154. Курлянд З. Н. Нові підходи до формування педагогічних здібностей у системі неперервної освіти / З. Н. Курлянд // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. – 1998. – № 2-3. – С.97-100.
155. Курьшев Е. В. Исполнительская практика как форма профессиональной подготовки учителя музыки: [учебное пособие] / Е. В. Курьшев. – К.:КГПИ, 1989. – 75 с.
156. Лазарева И. В. Гносеологический аспект эмпатии / И. В. Лазарева / Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2004. – №1. –С.34-36.
157. Левицька І. М. Формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки: автореф. дис ... наук на здобуття ступеня канд. пед. н.: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. М. Левицька. – Одеса, 2012 . – 21 с.
158. Лемешко І. П. Інтегрований урок фізичної культури та літератури. 4 клас / І. П. Лемешко // Фізичне виховання в школах України. – 2013. – № 7 (55). – С.4-6.
159. Леонтьев А. А. Психология общения: [пособие для дополнительного образования] / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
160. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 305 с.
161. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. / А. Н. Леонтьев.– М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – 392 с.
162. Линенко А. Ф. Герменевтичний підхід у підготовці вчителів музики / А. Ф. Линенко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. –

- Одеса, 2006. – Спецвипуск. – С.15-21.
163. Лісун Д. В. Формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці: автореф. дис ...на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Д. В. Лісун. – К., 2011. – 20 с.
  164. Ломов Б.Ф. Методологические проблемы психологи / Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
  165. Лотман Ю. М. Избранные статьи: В 3 т. / Ю. М. Лотман. – Таллин: Александра, 1992. – Т.1: Статьи по семиотике и типологии культуры – 475 с.
  166. Лубышева Л. И. Концепция физкультурного воспитания: методология развития и технология реализации / Л. И. Лубышева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. – № 1. – С. 11-17.
  167. Лукинова Н. Г. Самостоятельная работа как средство и условие развития познавательной деятельности студента: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Надежда Григорьевна Лукинова. – Ставрополь, 2003. – 177 с.
  168. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р.Лурия / Под. ред.. Е.Д.Хомской. – [2-е изд.]. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
  169. Лучшева Л. М. Интерпретация и идентификация эмоциональных состояний по голосу (на примере педагогов): дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Лучшева Людмила Михайловна. – Новосибирск, 2010. – 318 с.
  170. Лялюк Г. М. Проблема формування ціннісних орієнтацій підлітків / Г. М. Лялюк // Наука і освіта. – 2004. – № 6-7. – С. 157-160.
  171. Ляудис В. Я. Продуктивная совместная деятельность учителя с учениками как метод формирования личности / В. Я. Ляудис // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации / Под ред.. В. Я. Ляудиса. – М., 1984. – С.64-73.
  172. Ляшенко О. Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичних творів /

- О. Д. Ляшенко // Мистецтво та освіта. – К., 1988. – С.54-58.
173. Майданов А. С. Интеллект решает неординарные проблемы / А. С. Майданов. – М.: ИФРАН, 1998. – 181 с.
174. Максимець С.М. Вплив емпатійності на соціально–психологічну адаптацію майбутніх учителів: дис. ... канд.. психол. наук: 19.00.01 – «Загальна психологія, історія психології» / С.М. Максимець. – Одеса, 2001. – 189с.
175. Мамардашвили М. К. Символ и сознание: метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке / М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский / Под общей редакцией Ю. П. Сенокосова. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 224 с.
176. Мамчич О. Б. Формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». / О. Б. Мамчич. – К., 2003. – 20 с.
177. Марков В. В. Организационно-педагогические условия развития творческой активности учащихся профессионального лицея: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Владимир Владимирович Марков. – СПб., 2006. – 190 с.
178. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: МГФ «Знание», 1996. – 308 с.
179. Медвідь Ф. М. Гуманізація та гуманітаризація фізкультурної освіти та підготовки кадрів у контексті українського національного відродження / Ф. М. Медвідь // Науковий вісник Волинського державного університету ім. Лесі Українки. – Луцьк: Вежа, 1997. – С.105-109.
180. Мельник І. С. Особливості усвідомлення майбутніми вихователями необхідності набуття психологічних компетенцій. – [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua/>

181. Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетенції майбутніх учителів англійської мови і літератури: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Мельниченко Галина Володимирівна. – Одеса, 2004. – 273 с.
182. Менжулова Р. В. Обучение студентов пониманию текста гуманитарных наук на основе герменевтического подхода в личностно-ориентированном образовательном процессе: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Рита Владимировна Менжулова. – Ростов н/Д, 2002. – 177 с.
183. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: [підручник] / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
184. Михайлова Л. Б. Художественно-педагогическая интерпретация песенного репертуара как компонент профессиональной деятельности учителя музыки: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Людмила Борисовна Михайлова. – М., 1993. – 237 с.
185. Михалевич Е. А. Самостоятельная работа студентов как фактор гуманизации педагогического процесса торгово-экономического вуза: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Елена Александровна Михалевич. – Иркутск, 2007. – 217 с.
186. Мільто Л. О. Методика розв'язання педагогічних задач: [навчальний посібник] / Л. О. Мільто. – Х.: Ранок-НТ, 2004. – 422 с.
187. Могилевская И. Педагогический аспект проблемы интерпретации музыкального текста / И. Могилевская // Трансформація музичної освіти: культура та сучасність / Під ред. М. Л. Огреніча: зб. ст. – Одеса: Астропрінт, 1998. – Ч. 1. – С. 80-85.
188. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя: [навч. посібник] / О. Г. Мороз. – К.: НПДУ, 1997. – 166 с.
189. Надель-Червинская М. А. Большой толковый словарь иностранных слов / М. А. Надель-Червинская, П. П. Червинский. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1995. – Т.2. – 544 с.

190. Найн А. Я. Инновации в образовании / А. Я. Найн. – Челябинск: ФИНО РФ, 1995.– 218 с.
191. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / Под ред. докт. филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. – [13-е изд., испр.]. – М.: Русский язык, 1981. – 816 с
192. Олексюк О. М. Творча самореалізація майбутнього фахівця-музиканта в інтерпретаційному процесі / О. М. Олексюк // Наукові записки Тернопільського ДПУ імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 1999. – № 3. – С. 116-120.
193. Орлова М. А. Возможности игромоделирования как метода квазипрофессиональной направленности обучения в логике компетентностного подхода / М. А. Орлова // Материалы междунар. науч. конф. [«Проблемы и перспективы развития образования»], (апрель 2011 г.). – Пермь: Меркурий, 2011. – Т. II. – С. 108-111.
194. Осічнюк Ю. В. Філософія: [навчальний посібник] / Ю. В. Осічнюк. – К.: Атіка, 2003. – 464 с.
195. Основы научных исследований / И. М. Грушко, В. М. Сиденко. – Харьков: Вища школа, 1983. – 224 с.
196. Основы педагогики и психологии в высшей школе / [под ред. А. В. Петровского]. – М: Изд-во Московского ун-та, 1986. – 303 с.
197. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
198. Педагогика: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
199. Педагогіка вищої школи: [навчальний посібник] / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, Т. Ю. Осипова та ін. [3-е вид., допов. і перероб.]. – К.: «Знання», 2007. – 478 с.
200. Педагогічна майстерність: [підручник для студ. вищ. пед. навч.

- закладів] / І. А. Зязюн, Л. В. Карамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид., доп. і перероб.] – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
201. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во Московского университета, 1989. – 216 с.
202. Петушкова О. Г. Подготовка будущего учителя к предупреждению конфликтных ситуаций в образовательных учреждениях: дис... канд. пед. н.: 13.00.08 / Ольга Геннадьевна Петушкова. – Магнитогорск, 2001. – 178 с.
203. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов: [учебное пособие] / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 112 с.
204. 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.
205. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18.
206. Пономарев Я. А. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Я. А. Пономарев. – М.: Наука, 1990. – 222 с.
207. Поташник М. М. Качество образования: проблемы и технология управления: (В вопросах и ответах ) / М. М. Поташник. – М.: Пед. общество России, 2002. – 351 с.
208. Почуева О. О. Моделирование в теории управления образовательными процессами – [Электронный текст]. – Режим доступа: <http://virtkafedra.ucoz.ua/ik4/Pochueva.pdf>
209. Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: МГПУ, 1986. – 132 с.
210. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти /

- Постанова Кабінету Міністрів України № 462 від 20 квітня 2011 р. – [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-п>
211. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій / Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23.11.2011 р. – [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>
212. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: [монографія] / Авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. С. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін. / За заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2006. – 316 с.
213. Психологические тесты / Под ред. А. А. Карелина. – М.: ВЛАДОС, 1999. – В 2-х т. – Т. 2. – 248 с.
214. Психологический словарь / [Под общ. ред. Ю. Л. Неймера]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003 – 640 с.
215. Психология: учебник / Ред. П. А. Рудик. – М.: Физкультура и спорт, 1974. – 512 с.
216. Пугач Г. В. Мыслить правильно – значит мыслить логично / Г. В. Пугач. – Пермь, 1963. – 51 с.
217. Пугачев В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: [учебник для студентов вузов] / В. П. Пугачев. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 285 с.
218. Развитие логического мышления учащихся на уроках и во внеклассной работе по математике / Под ред. Н. А. Шмаковой – Свердловск: Свердл. гос. пед. ин-т, 1974. – 255 с.
219. Ракитов А. И. Понимание и рациональность / А. И. Ракитов // Вопросы философии: материалы круглого стола «Понимание как философско-методологическая проблема». – 1986. – № 7. – С.69-73.
220. Ратушняк О. М. Формування інтерпретаційної компетентності



- старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.02. «Теорія і методика навчання» / О. М. Ратушняк. – К., 2008. – 21 с.
221. Раченко И. П. Диагностика развития педагогического творчества учителя / И. П. Раченко. – Пятигорск, 1992. – 196 с.
222. Роджерс К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, М.В.Фаликман. – М.: ЧеРо, 2002. – С. 428-430.
223. Романова Г. М. Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних університетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец/ 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. М. Романова. – К., 2003. – 21 с.
224. Роттердамский Э. Похвала глупости / Перевод с латинского Губера П. К.. Иллюстрации Ганса Гольбейна Младшего. Статьи и комментарии Пинского Л. Е.. Оформление художника Бисти Д. С. – М. Изд-во Художественная литература, 1960. – 168 с.
225. Рубинштейн Ф. Л. Основы общей психологии: в 2-х т. / Ф. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогіка, 1989. – Т.1. – 488 с.
226. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: [навчальний посібник] / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
227. Рудницька О. П. Професійна освіта і мистецтво / О. П. Рудницька // Мистецтво та освіта. – 1996. – № 1. – С.39-45.
228. Рузавин Г. И. Герменевтика и проблемы интерпретации, понимания и объяснения / Г. И. Рузавин // Вопросы философии. – 1983. – № 10. – С.62-70.
229. Рузавин Г. И. Методология научного исследования: [учеб. пособие для вузов] / Г. И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.

230. Савельев А. Я. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе / А. Я. Савельев, Л. Г. Семушина, В. С. Кагерманьян – М. : НИИ ВО, 2005. – 72 с. – (Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования : содержание, формы и методы обучения в высшей школе ; вып. 3).
231. Савельева С. С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. пед. наук: спец/ 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. С. Савельева. – Коломна, 2007. – 20 с.
232. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі / О. П. Савченко // Вісник Черкаського національного університету. [Серія: Педагогічні науки]. – Черкаси, 2010. – Вип. 189. – Ч. II. – С.16-19.
233. Састамойнен Т. Толерантность в многоконфессиональном обществе / Т. Састамойнен // Наука и религия. – 2006. – № 5. – С. 48.
234. Сафин Р. Р. Развитие концепций гуманистического воспитания в истории отечественной педагогики (последняя четверть XX в.): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец/ 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Р. Р. Сафин. – Казань, 2009. – 20 с.
235. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: [учебное пособие] / Е. М. Семенова. – [2-е изд., доп.]. – М.: Изд-во института психотерапии, 2005. – 256 с. – (Советы психолога учителю).
236. Семенов О. М. Етнокультурна компетентність особистості в реаліях сьогодення: аксіологічні виміри / О. М. Семенов // Українська література в школі, 2013.- № 3.-С.15-18.
237. Семенов О. М. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів-словесників / О. М. Семенов // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації»: матеріали

- методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м.Київ: [у 2 ч.]. Ч.2 / Нац. акад.пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 – С.181-188
238. Сенько Ю. В. Педагогика понимания: [учеб. пособие] / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с.
239. Сенько Ю. В. Педагогическая технология в герменевтическом круге / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 2005. – № 6. – С.15-23.
240. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности: [учебное пособие] / И. С. Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
241. Серкіс Ж. Нові підходи до управління сучасною освітньою організацією. – [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=15&c=101>
242. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с.
243. Сикорский Н.М. Теория и практика редактирования / Н. М. Сикорский. – М.:Высшая школа, 1971. – 367 с.
244. Сисоєва С. О. Формування психолого-педагогічної компетентності студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції: зб. матеріалів міжнар. науково-практ. конф. (Київ-Житомир, 22-24 квітня 2009 р.) / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К.: КІМ, 2009. – 800 с.
245. Сластенин В. А. К вопросу о профессиограмме учителя общеобразовательной школы / В. А. Сластенин // Советская педагогика.– 1973. – № 5. – С. 72-80.
246. Смакула О. І. Формування ціннісного ставлення майбутніх вчителів до фізичної культури : автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Н.: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. І. Смакула. – К.,2004. – 25 с.

247. Современный словарь иностранных слов. – М.: Иностранная литература, 1993. – 606 с.
248. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
249. Соціально педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – К.: «ЕксОб», 2004. – 304 с.
250. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Практикум / Ред.-сост. Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: «Феникс», 1999. – 576 с.
251. Сулима И. И. Педагогическая герменевтика: [монография] / И. И. Сулима. – Нижний Новгород: Нижегородский юридический институт МВД РФ, 2000. – 255 с.
252. Сулима И. И. Философская герменевтика и образование / И. И. Сулима // Педагогика. – 1999. – № 1. – С.36-42.
253. Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Геннадий Владимирович Суходольский. – Л.: ЛГУ, 1976. – 120 с.
254. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень [уклад. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк]. – К.: Довіра, 2006. – 789 с. – (Словники України).
255. Ткачук И. А. Диагностическая программа изучения интерпретационной компетентности студентов педагогического колледжа / И. О. Ткачук // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, 2007. – № 11. – С. 43-48.
256. Ткачук И. А. Формирование интерпретационной компетентности студентов педагогического колледжа в условиях семинара-тренинга / И. А. Ткачук // Концепт: научно-методический электронный журнал – 2014. – № 04 (апрель). – ART 14102. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14102.htm>. – Гос. рег. Эл No ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

257. Ткачук І. О. Герменевтичний підхід у сучасній педагогіці: матеріали всеукр. науково-практ. конф. з міжнар. участю [«Науковий діалог «Схід-Захід»], (10 липня 2013 р.): у 4-х частинах. – Д.: ТОВ «Інновація», 2013. – Ч. 4. – С. 128-130.
258. Ткачук І. О. До питання про актуальність дослідження проблеми формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу/ І. О. Ткачук // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, 2007. – № 12. – С. 16-21.
259. Ткачук І. О. Забезпечення усвідомлення майбутніми вчителями необхідності інтерпретаційної діяльності: матеріали III всеукр. науково-практ. конф. з міжнар. участю [«Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук»], (20 грудня 2013 р.): у 5-х частинах. – Д.: ТОВ «Інновація», 2013. – Ч. 3. – С. 76-79.
260. Ткачук І. О. Зміст інтерпретаційного компонента в навчальному плані педагогічного коледжу / І. О.Ткачук // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, 2007. – № 9-10. – С. 180-184.
261. Ткачук І. О. Компетентнісний підхід до підготовки студентів педагогічних коледжів: матеріали II всеукр. науково-практ. конф. з міжнар. участю [«Науковий діалог «Схід-Захід»], (12 жовтня 2013 р.): у 4-х частинах. – Д.: ТОВ «Інновація», 2013. – Ч. 2. – С. 93-95.
262. Ткачук І. О. Критерії та показники рівнів сформованості інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу: матеріали III міжнар. науково-практ. конф. [«Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток»], (14-15 лютого 2014р.). – Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2014. – С. 82-85.
263. Ткачук І. О. Методика діагностики інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу / І. О. Ткачук // Наша школа: науково-методичний журнал. – Одеса, 2008. – № 3. –

- С. 21-23.
264. Ткачук І. О. Педагогічні умови формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічних коледжів / І. О. Ткачук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / Редкол.: І. Ф. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2014. – Випуск 40. – С. 126-130.
265. Ткачук І. О. Педагогічно організована ситуація вибору, як засіб формування творчого ставлення студентів до навчання / І. О. Ткачук // Наука і освіта: науково-практ. журнал ПНЦ НАПН України. – Одеса, 2007. – № 6-7. – С. 140-143.
266. Ткачук І. О. Принцип інтерпретації у змісті навчального предмету / І. О. Ткачук // Збірник наукових праць Бердянського педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ, 2008. – № 3. – Ч. 2. – С. 189-193.
267. Ткачук І. О. Проблема герменевтико-орієнтованого навчання студентів / І. О. Ткачук // Наука і освіта: науково-практ. журнал ПНЦ НАПН України. – Одеса, 2008. – № 1-2. – С. 111-113.
268. Ткачук І. О. Проблема герменевтико-орієнтованого навчання студентів: матеріали всеукр. науково-практ. конф. [«Якість підготовки фахівців в умовах Болонського процесу»]. – Одеса, 2008. – С. 95-97.
269. Ткачук І. О. Результативний аналіз ефективності експериментальної роботи з формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу матеріали міжнар. науково-практ. конф. [«Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук»], (м. Київ, Україна, 4 квітня 2014 року). – К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2014. – С. 60-62.
270. Ткачук І. О. Сущность понятия «интерпретационная компетентность» студента / І. О. Ткачук // Науковий вісник Південноукраїнського

- державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, 2007. – № 9-10. – С. 167-172.
271. Ткачук І. О. Філософсько-теоретичне обґрунтування складових інтерпретаційної компетентності студентів / І. О. Ткачук // Наука і освіта: науково-практ. журнал ПНЦ НАПН України. - Одеса, 2008. – № 1-2. – С. 203-206.
272. Тофтул М. Г. Логіка: [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / М. Г. Тофтул. – К.: Вид.центр «Академія», 2003. – 185 с.
273. Трофімов Ю. Л. Психологія: [підручник] / Ю. Л. Трофімов, М. І. Алексєєва, П. А. Гончарук та ін. / За ред. Ю. Л. Трофімова. – [3-тє видання, стереотип]. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
274. 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.
275. Управление организацией: [учебник] / Под ред. А. Поршнева, З. Румянцевой, Н. Соломатина – М.: ИНФРА, 1999. – 669 с.
276. Ушинский К. Д. Собрание починений: В 11 т. / К.Д.Ушинский. – М.-Л.: Изд-во АПН СССР, 1948. – С.601.
277. Федорчук В. В. Основи педагогічної майстерності / В. В. Федорчук. — Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д., 2008. – 140 с.
278. 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.
279. Филатов В. П. Научное познание и мир человека / В. П. Филатов. – М.: Политиздат, 1989. – 270 с.
280. Философский словарь / [Под ред. И. Т. Фролова]. – [6-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
281. Философский словарь. – М., 1994. – Т. 3. – 444 с.
282. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. энцикл., 1983. –

- 840 с.
283. Философский энциклопедический словарь / Сост. С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, П. Ф. Ильчев, С. М. Ковалев, Н. М. Ланда, В. Г. Панов, В. С. Степин, П. Н. Федосеев. – [2-е изд.]. – М., 1989. – 815 с.
284. Фоменко В. Т. Исходные логические структуры процесса обучения / В. Т. Фоменко. – Ростов н\Д: Изд-во РГУ, 1985. – 222 с.
285. Формирование учебной деятельности студентов / В. Я. Ляудис, Х. Варнеке, И. И. Ильясов и др.; под ред. В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.
286. Френе С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе. – М.: Прогресс, 1990. – С. 266-302.
287. Фролова Н. Г. Воспитание культуры толерантности: герменевтический аспект / Н. Г. Фролова // Электронный научно-педагогический журнал, 2002. – Режим доступа: <http://emissia.al.ru/p2002/1/0303.htm>
288. Хайдеггер М. Время и бытие / М. Хайдеггер / Статьи и выступления: Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1988. – С.334-356.
289. Хайду П. Воспитание ценностных ориентаций / П. Хайду // Моральные ценности и личность/ под ред. А. И. Титаренко, Б. О. Николаичева. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – С.155-164.
290. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [текст] / В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – [Електронний ресурс] . – Режим доступу: <http://zakinpro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>
291. Хрестоматия по истории педагогики: в 4 т. / под общ. ред. С. А. Каменева. – М.: Учпедгиз, 1936. – Т. I : Античный мир. Средние века. Начало нового времени: [для высш. пед. учеб. заведений] / сост. И. Ф. Сवादковский. – [2-е изд.]. – 1936. – 640 с.
292. Хуторской В. А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты/



- В. А. Хуторской // Доклад на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. – Центр «Эйдос».
293. Чепелева Н. В. Тенденции и перспективы психологической герменевтики / Н. В. Чепелева // Практична психологія в контексті культур. – К.: Ніка-центр, 1998. – С.174-182.
294. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М. А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 157 с.
295. Чупрова Л. В. Развитие креативности студентов в условиях современного образовательного процесса: материалы II междунар. научно-практ. конф. [«Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования»], (20–21 ноября 2012 г.). – Пенза: Семей; Шадринск: Науч.-издат. центр «Социосфера». – 2012. – № 41. – С. 103-106.
296. Шаламов В. В. Организация самостоятельной работы в образовательных учреждениях: материалы четвертых всероссийских историко-педагогических чтений [«IV Историко-педагогические чтения: Историческая наука и историческое образование на рубеже XX-XXI столетий»]. – Екатеринбург: УрГПУ, Банк культурной информации, 2000. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ahey.narod.ru/sborniki/pch4/pch4-shalamov.htm>
297. Шатилов С.Ф. Основные направления педагогизации и профессионализации учебного процесса на факультете иностранных языков педагогического вуза: сб. статей,- Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1975. – С. 72-81.
298. Шикирінська О. А. Формування когнітивно-інформаційного компоненту готовності майбутніх вчителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів / О. А. Шикирінська // Традиції та інновації в педагогіці початкової школи : зб. матер. міжвуз. наук. - практ. конф. – Сімферополь: РВНЗ «КПУ», 2011. – С. 70-73.

299. Штоф В. А. Моделирование и философия: [монография] / В. А. Штоф. – М.-Л. : Наука, 1966. – 301 с.
300. Шуткин С. Н. Педагогические условия воспитания основ самоорганизации личности на уроке физической культуры: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сергей Николаевич Шуткин. – Липецк, 1999. – 192 с.
301. Щедровицкий Г. П. Методологические проблемы понимания: материалы Всесоюзного симпозиума [«Мышление и общение»], (22-25 мая 1973 г.) / Г. П. Щедровицкий, С. Г. Якобсон. – Алма-Ата, 1973. – С. 28-32.
302. Энциклопедический словарь.– М., 1963.– 627 с.
303. Юдзіюнок Н. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя у музично-інтерпретаційній діяльності: автореф. дис ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. н.: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. М. Юдзіюнок. – Одеса, 2011. – 21 с.
304. Ядровская Е. Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5-11 классы): автореф. дис. на соискание ученой степени докт. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (литература, уровень общего образования)» / Е. Р. Ядровская. – Санкт-Петербург, 2012. – 42 с.
305. Яценко Н. Е. Толковый словарь обществоведческих терминов / Н. Е. Яценко. – Санкт-Петербург, 1999. – 544 с.
306. Allport G.W. Pattern and Growth in Personality. New York: Holt. Rinehart and Winston.
307. Chladenius J.U. Einl. Zur. Richtigen Auslegung vernunftiger Reden und Schriften (Введення до правильного викладання розумних промов та творів). – Neudruck, 1970. – 182 p.
308. Davidson D. The method of truth in metaphysics // Davidson D. Inquiries into truth and interpretation. – Oxford, 1984. – P. 199-214.

309. Die Idee der Deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. –Darmstadt, 1956. – 386 p.
310. Dilthey. Das Leben Scheirmachers. II, 1 und 2. – Berlin, 1966.
311. Foucault M. Discourse and truth: the problematization of parrhesia (six lectures given by Michel Foucault at the University of California at Berkeley, Oct-Nov. 1983). – Eyanston, 1985. – 182 p.
312. Jain A. K. Die psychologie der metaphor und die vermittelte «innerlichkeit» der erkenntnis – metaphorische ver-dichtung als basis einer metaphorischen heuristik // Journal für psychologie. – 2001. – Vol. 9. – № 4. – P.35=47.
313. Jaspers K. Die Idee der Universität. – Berlin, Heidelberg, N.Y., 1980. – 132 p.
314. Maslow L. Perceived educational value of the classroom and tefcher- puple interpersonal relation pip.. jornal of Secondary Education.44. – P.135-139.
315. Mead G. H. Mind, self, and society. – Chicago, 1934. – 389 p.
316. Schleiermacher F. Hermeneutic. – Heidelberg: Winter, 1959. – 175 p.

**Д О Д А Т К И**

### Додаток А.1.

## КАРТКА САМООЦІНКИ РІВНЯ ВОЛОДІННЯ ЗНАННЯМИ ТА ВМІННЯМИ ЩОДО ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Інструкція. Просимо Вас оцінити свій рівень знань та вмінь щодо інтерпретаційної діяльності. Відзначте ту цифру, яка, на Вашу думку, найбільш точно відповідає оцінці досягнутого рівня розвитку, 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
Наявність знань вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів	5 4 3 2 1
Наявність знань щодо сутності інтерпретації, інтерпретаційної діяльності	5 4 3 2 1
Знання щодо сутності інтерпретаційної діяльності вчителя початкової школи	5 4 3 2 1
Знання теорії і методики організації інтерпретаційної діяльності в початковій школі	5 4 3 2 1
Знання щодо засобів ефективного формування інтерпретаційної компетентності молодших школярів	5 4 3 2 1
Загальна сума балів	

Дякуємо Вам за допомогу в роботі!

### Додаток А.2.

## КАРТКА САМООЦІНКИ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ

## ВМІНЬ ІНТЕРПРЕТУВАТИ НАВЧАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ

Просимо Вас оцінити свій рівень умінь інтерпретувати навчальний матеріал. Відзначте ту цифру, яка, на Вашу думку, найбільш точно відповідає оцінці досягнутого рівня вмінь, ураховуючи 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
Уміння аналізувати й систематизувати навчальний матеріал	5 4 3 2 1
Уміння робити логічні висновки	5 4 3 2 1
Уміння знаходити необхідну інформацію для закріплення матеріалу, що вивчається	5 4 3 2 1
Уміння інтерпретувати вже отримані знання у вивченні нового матеріалу	5 4 3 2 1
Уміння добирати навчальний матеріал для інтерпретації молодшими школярами	5 4 3 2 1
Загальна сума балів	

Дякуємо за допомогу в роботі!

**Додаток А.3.**

**КАРТКА САМООЦІНКИ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ  
ВМІНЬ ІНТЕРПРЕТУВАТИ Й АНАЛІЗУВАТИ ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ**

Просимо Вас оцінити свій рівень умінь аналізувати й інтерпретувати діяльність учнів. Відзначте ту цифру, яка, на Вашу думку, найбільш точно відповідає оцінці досягнутого рівня вмінь, ураховуючи 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
Уміння організовувати інтерпретаційну діяльність молодших учнів	5 4 3 2 1
Уміння аналізувати й інтерпретувати емоційний стан молодших школярів	5 4 3 2 1
Уміння інтерпретувати поведінку молодших школярів та довколишніх людей	5 4 3 2 1
Уміння виявляти причини неуспіху інтерпретаційної діяльності молодших школярів	5 4 3 2 1
Уміння коригувати інтерпретаційну діяльність учнів	5 4 3 2 1
Загальна сума балів	

Дякуємо за участь у роботі!

#### Додаток А.4.

### ОЦІНКА МОТИВАЦІЇ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

модифікована шкала оцінки мотивації ставлення до професійної діяльності за

А.А.Кареліним [213]

Інструкція: дайте відповіді на запитання, що виражають позитивне або негативне ставлення до інтерпретаційної діяльності. 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 майбутньої професійної діяльності?
2. Якщо Ви позбавитеся можливості працювати вчителем, то чи втратить сенс Ваше життя?
3. Чи лякають Вас несподіванки у професійній діяльності, які потребують нових виходів із ситуацій?
4. Чи вважаєте Ви, що навчальні заняття сприяють формуванню Інтерпретаційної компетентності?
5. Чи відвідували б Ви заради нових професійних знань щодо інтерпретаційної 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 інтерпретаційну діяльність в майбутній професії?
8. Чи вважаєте Ви, що Ваша професійна діяльність надасть можливість Вам формувати інтерпретаційну компетентність учнів?
9. Чи вважаєте Ви, що організація інтерпретаційної діяльності учнів молодших класів має першорядне значення для розвитку їхніх розумових здібностей?
10. Чи згодні Ви з тим, що в молодших класах не можна формувати інтерпретаційну компетентність?
11. На Вашу думку, чи обов'язково завдання формування інтерпретаційних умінь у молодших школярів повинне супроводжувати Вашу професійну діяльність?



12. Чи викликає у Вас утруднення здійснення інтерпретаційної діяльності на уроці?
13. Чи враховували Ви, обираючи професію, власні інтерпретаційні здібності?
14. Чи втрачає учитель, який займається інтерпретаційною діяльністю, можливість спілкування з учнями?
15. Чи зацікавлюють Вас нові ідеї, що спрямовані на формування інтерпретаційної компетентності молодших школярів?

**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

**Додаток А.5.****ТЕСТ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ  
ГУМАНІСТИЧНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ [286]**

Інструкція. Уважно прочитайте запропоновані положення, які розшифровані у трьох варіантах. Виберіть той варіант, який найбільше відповідає Вашим педагогічним поглядам.

1. Природа дитини така ж, як і природа дорослого. Різниця між ними не в самій природі, а лише в ступені розвиненості:
  - а) так
  - б) певною мірою
  - в) ні
2. Поведінка дитини в школі залежить від її психологічних особливостей і стану здоров'я:
  - а) так
  - б) певною мірою
  - в) ні
3. Ваше ставлення до методів виховання:
  - а) Ви вирішили відмовитися від авторитарних методів;
  - б) Ви вважаєте за краще діяти авторитарно за будь-яких умов;
  - в) Ви шукаєте більш м'які, ліберальні методи, але у вас ще не зжиті замашки авторитарності.
4. Який варіант поведінки здається Вам найбільш прийнятним:
  - а) відмовитися від авторитарних вимог, від суворої дисципліни в школі і перейти до дисципліни трудового співробітництва;
  - б) спробувати добитися дисципліни з мінімумом зовнішнього примушування;
  - в) притримуватися лише авторитарних методів муштри.
5. Ваше ставлення до вибору роботи з дітьми:
  - а) так організувати розподіл робіт, щоб у дітей завжди створювалось

враження, що вони самі вибирають собі завдання;

- б) вільний вибір завдань можна допустити на уроках мови і математики;
- в) краще вчителю самому давати завдання, не погоджуючи їх з дітьми.

6. Ваше ставлення до успіхів і невдач учнів у навчанні:

- а) навчання неможливе без масових невдач;
- б) необхідно прагнути, щоб діти менше зазнавали невдач;
- в) навчання повинно сприяти успіхам дітей.

7. Вибір методів навчання:

- а) Ви за навчання, засноване на досліді й експерименті;
- б) Ви за поєднання вербальних методів і експерименту;
- в) Ви залишили б незмінною пояснювально-ілюстративну методичку навчання.

8. Місце запам'ятовування у навчальному процесі:

- а) пам'ять має відігравати допоміжну роль у процесі навчання;
- б) навчання засноване головним чином на пам'яті;
- в) пам'яті приділяється значна роль у процесі навчання.

9. Ваше ставлення до заучування правил і законів:

- а) Ви за організацію живої експериментальної роботи по самостійному виведенню дітьми правил і законів;
- б) Ви за поєднання такої роботи із заучуванням правил і законів в надії, що вони можуть згодитися;
- в) Ви за навчання, що на перше місце ставить заучування напам'ять правил і законів.

10. Ваше ставлення до оцінки:

- а) Ви за виставлення оцінного балу;
- б) Ви по-іншому назвали б оцінку;
- в) Ви за новаторську організацію роботи без виставлення оцінного балу.

11. Ваше ставлення до покарань:

- а) необхідно повністю відмовитися від усіляких каральних заходів;
- б) слід уникати покарань, але це не завжди вдається;

в) покарання необхідні, не варто відмовлятися від їх застосування.

Для визначення рівня сформованості у Вас гуманістичних педагогічних цінностей використайте ключ-дешифратор:

1			2			3			4			5			6			7			8			9			10			11					
а	б	в	а	б	в	а	б	в	а	б	в	а	б	в	а	б	в	а	б	в	а	б	в	а	б	в	а	б	в	а	б	в	а	б	в
2	1	0	2	1	0	2	0	1	2	1	0	2	1	0	0	1	2	2	1	0	2	0	1	2	1	0	0	1	2	2	1	0	2	1	0

**Додаток А.6.****МЕТОДИКА «ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ЕМПАТІЇ» І. ЮСУПОВА**

[278]

**Інструкція до тесту.** Пропонуємо оцінити кілька тверджень. Ваші відповіді не будуть оцінюватися як гарні або погані, тому просимо виявити відвертість. Над твердженнями не слід довго роздумувати. Достовірні відповіді ті, які першими прийшли в голову. Прочитавши твердження, відповідно до його номера відзначте у відповідному аркуші вашу думку під одною із шести градацій: «не знаю», «ніколи або ні», «іноді», «часто», «майже завжди», «завжди або так». Жодне із тверджень пропускати не можна.

**Тестовий матеріал**

1. Мені більше подобаються книги про подорожі, ніж книги із серії «Життя чудових людей».
2. Дорослих дітей дратує турбота батьків.
3. Мені подобається міркувати про причини успіхів і невдач інших людей.
4. Серед всіх музичних телепередач для мене найкраща «Сучасні ритми».
5. Надмірну дратівливість і несправедливі докори хворого треба терпіти, навіть якщо вони тривають роками.
6. Хворій людині можна допомогти навіть словом.
7. Стороннім людям не слід втручатися в конфлікт між двома людьми.
8. Старі люди, як правило, ображаються без причин.
9. Коли в дитинстві я слухав сумну історію, на мої очі самі по собі наверталися сльози.
10. Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.
11. Я байдужий до критики в мою адресу.
12. Мені більше подобається розглядати портрети, ніж картини з пейзажами.
13. Я завжди прощав усе батькам, навіть якщо вони були не праві.
14. Якщо кінь погано тягне, її потрібно хльостати.
15. Коли я читаю про драматичні події в житті людей, то почуваю, немов це

відбувається із мною.

16. Батьки ставляться до своїх дітей справедливо.
17. Бачачи підлітків, що сваряться, або дорослих, я втручаюся.
18. Я не звертаю уваги на поганий настрій своїх батьків.
19. Я подовгу спостерігаю за поведженням тварин, відкладаючи інші справи.
20. Фільми й книги можуть викликати сльози тільки в несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за виразом обличчя і поведженням незнайомих людей.
22. У дитинстві я приводив додому бездомних кішок і собак.
23. Всі люди необґрунтовано озлоблені.
24. Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як зложиться її життя.
25. У дитинстві молодші за віком ходили за мною по п'ятах.
26. Побачивши покалічену тварину я намагаюся їй чимсь допомогти.
27. Людині полегшає, якщо уважно вислухати її скарги.
28. Побачивши вуличну подію, я намагаюся не попадати в число свідків.
29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу.
30. Люди перебільшують здатність тварин почувати настрої свого хазяїна.
31. Зі скрутної конфліктної ситуації людина повинна виходити самостійно.
32. Якщо дитина плаче, на те є свої причини.
33. Молодь повинна завжди задовольняти будь-які прохання й дивацтва старших.
34. Мені хотілося розібратися, чому деякі мої однокласники іноді були замислені.
35. Безпритульних свійських тварин треба ловити і знищувати.
36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

### Обробка результатів тесту

Обробка даних спрямована на одержання кількісних показників емпатії та її рівня. Єдина метрична уніполярна шкала інтервалів дозволяє, користуючись ключем-дешифратором, одержати характеристику емпатії на підставі даних, які представляють всі діагностичні шкали й дають характеристику окремих складників емпатії.

## Ключ до тесту

Шкала		Номер твердження
Номер	Прояв емпатії до:	
I	Батьків	10, 13, 16
II	Тварин	19, 22, 26
III	Людей похилого віку	2, 5, 8
IV	Дітей	25, 29, 32
V	Героїв художніх творів	9, 12, 15
VI	Незнайомих або малознайомих людей	21, 24, 27

За допомогою таблиці на підставі отриманих бальних оцінок діагностується рівень емпатії по кожному із складників і в цілому.

Рівень	Кількість балів	
	по шкалах	в цілому
Високий	13-15	63-90
Середній	5-12	37-62
Низький	0-4	5-36

**Додаток А.7.**  
**ТЕСТ «ЛОГІЧНО-ПОНЯТІЙНЕ МИСЛЕННЯ. УТВОРЕННЯ**  
**СКЛАДНИХ АНАЛОГІЙ»**  
 (за методикою Л. Столяренка [195])

**Інструкція.** У зразку розташовано 6 пар слів, кожній з яких відповідають певні відношення, наприклад: «вівця-стадо» – частина та ціле, «малина-ягода» – визначення, «море-океан» – предмети, що відрізняються за кількісним відношенням, «світло-темнота» – протилежність, «отруєння-смерть» – причинно-наслідкове співвіднесення, «ворог-супротивник» – синонімічне поєднання.

У частині «Матеріал» розташовані пари слів, принцип зв'язку яких Ви повинні віднести до одного із зразків, наприклад: «глава-роман» становлять аналогію до відношення «вівця-стадо» (вказати номер аналогічного зразка: «глава-роман» – 1).

**Зразки:**

- |                    |                         |
|--------------------|-------------------------|
| 1. Вівця – стадо.  | 4. Світло – темнота.    |
| 2. Малина – ягода. | 5. Отруєння – смерть.   |
| 3. Море – океан.   | 6. Ворог – супротивник. |

**Матеріал:**

- |                           |                             |
|---------------------------|-----------------------------|
| 1. Переляк – утеча        | 11. Десять – число          |
| 2. Фізика – наука         | 12. Порожність – неробство  |
| 3. Правильно – істинно    | 13. Глава – роман           |
| 4. Грядка – город         | 14. Спокій – рух            |
| 5. Похвала – осуд         | 15. Бережливість – скупість |
| 6. Пара – два             | 16. Прохолода – мороз       |
| 7. Слово – фрази          | 17. Обман – недовіра        |
| 8. Бадьорість – в'ялість  | 18. Спів – мистецтво        |
| 9. Свобода – незалежність | 19. Краплина – дощ          |
| 10. Помста – підпал       | 20. Радість – печаль        |

**Ключ до відповідей:**

Пари слів	Правильна відповідь	Пари слів	Правильна відповідь
1.Переляк-утеча	5	11.Десять-число	2
2.Фізика-наука	2	12.Порожність-неробство	6
3.Правильно-істинно	6	13.Глава-роман	1



4.Грядка-город	1	14.Спокій-рух	4
5.Похвала-осуд	4	15.Бережливість-скупість	3
6.Пара - два	6	16.Прохолода-мороз	3
7.Слово-фрази	1	17.Обман-недовіра	5
8.Бадьорість-в'ялість	4	18.Спів-мистецтво	2
9.Свобода-незалежність	6	19.Краплина-дощ	1
10.Помста-підпал	5	20.Радість-печаль	4

#### Аналіз результатів:

Кількість помилок	Бали	Рівень розвитку понятійного мислення
0	5	Дуже високий рівень логічно-понятійного мислення, без помилок “відчувається” логіка понять у власних та чужих розміркуваннях
1	4	Добрий рівень, вищий, ніж у більшості людей, уміння логічно чітко виражати власні думки
2	3+	Добра норма переважної більшості людей, рідко бувають неточності під час використання понять
3-4	3	Середня норма, часом можуть бути припущені помилки, неточності під час використання понять
5-6	3-	Рівень, нижчий за середній, низька норма, часто плутано, неточно виражає свої думки та неправильно розуміє чужі складні розміркування
7 та більше	2	Рівень понятійного мислення нижчий за середній, або українська мова не є рідною, людина не розрізняє відмінності понять

## Додаток А.8.

**ЯКИЙ ВАШ ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ?**

[200]

Інструкція. У поданому тесті "Який ваш творчий потенціал?" оберіть один із варіантів відповіді.

1. Чи вважаєте Ви, що світ, який Вас оточує, може бути поліпшений?
  - а) так;
  - б) ні, він і так гарний;
  - в) так, але тільки в дечому.
2. Чи гадаєте Ви, що можете брати участь у значних змінах довколишнього світу?
  - а) так, у більшості випадків;
  - б) ні;
  - в) так, у деяких випадках.
3. Чи вважаєте Ви, що деякі з Ваших ідей зумовили б значний прогрес у тій галузі діяльності, в якій Ви працюєте?
  - а) так;
  - б) так, за сприятливих обставин;
  - в) лише певною мірою.
4. Чи вважаєте Ви, що в майбутньому відіграватимете таку важливу роль, що зможете щось принципово змінити:
  - а) так, напевно;
  - б) це малоймовірно;
  - в) можливо.
5. Коли Ви вирішуєте розпочати якусь справу, чи думаєте, що здійснили своє починання?
  - а) так;
  - б) часто думаєте, що не зумієте;
  - в) так, часто.
6. Чи відчуваєте Ви бажання узятися за справу, якої абсолютно не знаєте?
  - а) так, невідоме Вас приваблює;
  - б) невідоме Вас не цікавить;
  - в) усе залежить від характеру цієї справи.
7. Вам довелося взятися за незнайому справу. Чи відчуваєте Ви бажання досягти в ній досконалості?
  - а) так;
  - б) будете вдоволені тим, чого встигли досягти;
  - в) так, але тільки якщо Вам це подобається.

8. Якщо справа, яку Ви не знаєте, Вам подобається, чи хочете Ви знати про неї все?
- а) так;
  - б) ні, Ви хочете навчитися лише найголовнішого;
  - в) ні, Ви бажаєте лише задовольнити свою допитливість.
9. Коли Вас спіткає невдача, то:
- а) певний час наполягаєте на своєму, всупереч здоровому глузду;
  - б) облишите цю справу (розумієте, що вона нереальна);
  - в) продовжуєте робити свою справу, навіть коли стає очевидним що перешкоди нездоланні.
10. На Вашу думку, професію слід обирати, виходячи із:
- а) своїх можливостей, дальших перспектив для себе;
  - б) стабільності, значущості, важливості професії, потреби в ній;
  - в) переваг, які вона забезпечує.
11. Чи могли б Ви, мандруючи, легко орієнтуватися в маршруті, яким уже пройшли?
- а) так;
  - б) ні, боїтеся збитися з дороги;
  - в) так, але тільки там, де місцевість сподобалася і запам'яталася.
12. Чи зможете Ви відразу після якоїсь бесіди пригадати все, про що говорилося?
- а) так, з легкістю;
  - б) усе пригадати не зможете;
  - в) запам'ятовується лише те, що Вас цікавить,
13. Коли Ви чуєте слово незнайомою Вам мовою, то можете повторити його за складами, без помилок, навіть не знаючи його значення:
- а) так, без утруднень;
  - б) так, якщо слово це легко запам'ятати;
  - в) повторите, але не зовсім правильно.
14. У вільний час Ви волієте:
- а) залишитися наодинці, поміркувати;
  - б) перебувати в компанії;
  - в) Вам байдуже, чи будете Ви самі, чи в компанії.
15. Ви виконуєте якусь справу. Вирішуєте припинити це заняття лише тоді, коли:
- а) справу завершено, вона здається відмінно виконаною;
  - б) Ви більш-менш задоволені;
  - в) Вам ще не все вдалося зробити.
16. Коли Ви сам(а):
- а) любите мріяти про якісь, навіть, можливо, абстрактні речі;
  - б) будь-якою ціною прагнете знайти собі конкретне завдання;
  - в) іноді любите помріяти, але не про речі, пов'язані з Вашою роботою.
17. Коли якась ідея захоплює Вас, то Ви починаєте думати про неї:
- а) незалежно від того, де і з ким Ви перебуваєте;
  - б) Ви не можете робити цього лише наодинці;

в) лише там, де буде не дуже гамірно.

18. Коли Ви обстоюєте якусь ідею:

- а) можете відмовитися від неї, якщо вислухаєте аргументи опонентів;
- б) залишитеся при своїй думці, хоч би які аргументи вислухали;
- в) змініте свою думку, якщо опір виявиться надто сильним.

**Інтерпретація.** Після запису відповідей підрахуйте бали, які Ви набрали: за відповідь «а» – 3 бали, за відповідь «б» – 1, за відповідь «в» – 2 бали.

Питання 1, 6, 7, 8 визначають межі Вашої допитливості; питання 2, 3, 4, 5 – віру в себе; 9, 15 – стабільність; 10 – амбіційність; 12, 13 – слухову пам'ять; 14 – Ваше прагнення бути незалежним; 16, 17 – здатність абстрагуватися; 11, 18 – міру зосередженості. Саме ці здібності і становлять головні якості творчого потенціалу.

Загальна сума набраних балів розкриє рівень Вашого творчого потенціалу:

49 і більше балів – Ви маєте значний творчий потенціал, який надає Вам великий вибір творчих можливостей. Якщо Ви зможете застосувати Ваші здібності, то Вам доступні різні форми творчості.

20-48 балів – у Вас нормальний творчий потенціал. Ви наділені тими якостями, які дають Вам змогу творити, проте у Вас є й проблема, що гальмують процес творчості. Принаймні Ваш потенціал дасть Вам змогу творчо виявити себе, якщо Ви, звичайно, цього побажаєте.

23 і менше балів. Ваш творчий потенціал, на жаль, невеликий. Проте, можливо, Ви просто недооцінюєте себе, свої здібності? Брак віри в свої сили може викликати у Вас думки, що Ви взагалі не здатні до творчості. Позбудьтеся цього і таким чином розв'яжіть проблему.

**Додаток А.9****ТЕСТ ОЦІНКИ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ [278]**

**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 поводиться 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**

Підрахуйте відсоток ситуацій, що викликають у Вас досаду і роздратування.

70%-100% – Ви поганий співрозмовник. Вам необхідно працювати над собою й вчитися слухати.

40%-70% – Вам властиві деякі недоліки. Ви критично ставитеся до висловлювань. Вам ще бракує деяких переваг гарного співрозмовника, уникайте поспішних висновків, не загострюйте увагу на манері говорити, не прикидайтеся, не шукайте прихованого змісту сказаного, не монополізуйте розмову.

0%-40% – Ви гарний співрозмовник, але іноді відмовляєте партнеру в повній увазі. Вислуховуйте чомно його висловлення, дайте йому час розкрити свою думку цілком, пристосовуйте свій темп мислення до його мови і можете бути впевнені, що спілкуватися з Вами буде ще приємніше.

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) – як достатній рівень, 40%-70% (є деякі недоліки) – як середній рівень, 70%-100% (поганий співрозмовник) – як низький рівень.

**Додаток А.10.****САМООЦІНКА РІВНЯ ОНТОГЕНЕТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ**

[278]

Нижче наведені питання, на які необхідно відповідати у формі «так» (+) у випадку позитивної відповіді або «ні» (-) у випадку негативної відповіді й «не знаю» (0), якщо ви сумніваєтеся у відповіді.

**Тестовий матеріал**

1. Чи траплялося вам колись зробити життєву помилку, результати якої ви почували протягом декількох місяців або років?
2. Чи можна було уникнути цієї помилки?
3. Чи трапляється вам наполягати на власній думці, якщо ви не впевнені на 100% у її правильності?
4. Чи розповіли ви кому-небудь із найближчих про свою найбільшу життєву помилку?
5. Чи вважаєте ви, що в певному віці характер людини вже не може змінитися?
6. Якщо хтось доставив вам невелику прикрість, чи можете ви швидко забути про це й перейти до звичайного розпорядку?
7. Чи вважаєте ви себе іноді невдахою?
8. Чи вважаєте ви себе людиною з великим почуттям гумору?
9. Якби ви могли змінити найважливіші події, які мали місце в минулому, побудували б ви інакше своє життя?
10. Що більше керує вами при прийнятті щоденних особистих рішень - розум або емоції?
11. Чи важко вам дається прийняття дрібних рішень із питань, які щодня ставить життя?
12. Чи користувалися ви порадою або допомогою людей, що не входять у число найближчих, при прийнятті життєво важливих рішень?



13. Чи часто ви вертаєтеся в спогадах до хвилин, які були для вас неприємні?

14. Чи подобається вам ваше обличчя?

15. Чи траплялося вам просити в кого-небудь пробачення, хоча ви не вважали себе винуватим?

### **Обробка й інтерпретація результатів тесту**

За кожен відповідь «так» на питання 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 і «ні» на питання 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 15 ви одержуєте по 10 балів.

За кожен відповідь «не знаю» ви одержуєте по 5 балів.

Підрахуйте загальну кількість балів.

100-150 балів - повна відсутність рефлексії минулого досвіду. Ви маєте виняткову здатність ускладнювати собі життя. Вашими рішеннями незадоволені ані ви, ані ваше оточення. Для виправлення ситуації необхідно краще обмірковувати свої рішення, аналізувати помилки й знайти гарних порадників по складних життєвих ситуаціях.

50-99 балів – рефлексія зі знаком “-”, підсумком минулих помилок стає страх перед здійсненням нових. Ваша обережність, що з'явилася результатом минулих життєвих помилок, не завжди є гарантією повного життєвого успіху. Можливо те, що ви вважаєте помилкою, зробленою в минулому - просто сигнал про те, що ви змінилися. Ваш критичний розум іноді заважає виконанню ваших глибоких бажань.

0-49 балів – рефлексія зі знаком “+”. Аналіз зробленого й рух уперед. Найближчим часом вам не загрожує небезпека зробити життєву помилку. Гарантія цього – ви самі. У вас є багато рис, якими володіють люди з великими здатностями до гарного планування й передбачення власного майбутнього. Ви відчуваєте себе творцем власного життя.

**Додаток Б.**

**ПРОГРАМА  
СПЕЦКУРСУ «ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ»**

Одеса-2012

## ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Програма розрахована на 60 годин, із них інформаційно-збагачувальний блок –10 годин, практико-орієнтований – 20 годин, самостійно-діяльнісний – 30 годин. Програма складається із 10 тренінгових занять, що передбачають 3-х годинну групову роботу один раз на тиждень.

**Мета спецкурсу:** сформувати у студентів педагогічного коледжу інтерпретаційну компетентність; стимулювати позитивне особистісне ставлення до інтерпретаційної діяльності вчителя.

**Завдання спецкурсу** полягає у формуванні у студентів педагогічного коледжу: нових знань стосовно майбутньої професії; знань щодо інтерпретаційної діяльності вчителя початкової школи; виявлення власних цінностей і сенсів, за допомогою інтерпретації; створення ситуацій розуміння текстів у професійній взаємодії; інтерпретація навчального матеріалу, позакласної навчальної діяльності та виховної роботи; умінь організації позитивної міжособистісної взаємодії на підставі емпатії; умінь і навичок виконання різних видів педагогічної діяльності у нестандартних навчально-виховних ситуаціях, пов'язаних з інтерпретацією невербальної поведінки учнів; умінь логічного і творчого мислення у процесі вирішення професійних завдань; умінь аналізу, інтерпретації і вибору педагогічних дій у навчально-виховних ситуаціях; особистісних суджень, оцінок стосовно майбутньої професії; навичок роботи у команд щодо інтерпретаційної діяльності.

У результаті спецкурсу студент повинен

**знати:**

- герменевтичні засади організації навчально-виховного процесу в початковій школі;
- сутність й особливості інтерпретаційної діяльності вчителя початкової школи;
- сутність інтерпретації навчального матеріалу;
- особливості застосування педагогіки розуміння в педагогічній діяльності.

**ВМІТИ:**

- організувати інтерпретаційну діяльність на підставі емпатії;
- організувати, проводити, аналізувати й інтерпретувати колективну діяльність молодших школярів;
- визначати й інтерпретувати причини поведінки дітей молодшого шкільного віку;
- виявляти бар'єри розуміння в педагогічній діяльності;
- аналізувати і проектувати власну діяльність на основі педагогіки розуміння.

**СТРУКТУРА СПЕЦКУРСУ**

<b>Інформаційно-збагачувальний блок</b>	<b>Практико-орієнтований блок</b>	<b>Самостійно-діяльнісний блок</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- лекції,</li> <li>- семінари,</li> <li>- дискусії,</li> <li>- захист рефератів</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вправи,</li> <li>- рольові і ділові ігри,</li> <li>- розв'язання педагогічних задач,</li> <li>- розробка проектів,</li> <li>- робота з пед. плакатами</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- робота з літературою,</li> <li>- робота з Інтернет-джерелами,</li> <li>- складання словника,</li> <li>- написання есе,</li> <li>- інтерпретація текстів</li> </ul>

Кожне заняття спецкурсу передбачало застосування всіх визначених блоків, тобто передбачало теоретичну частину (набуття нових і обговорення та інтерпретацію отриманих знань), практичну (закріплення отриманих знань, за допомогою виконання вправ, ділових ігор інтерпретаційної спрямованості), самостійну (підготовка до занять, робота з науковими та Інтернет-джерелами та їх інтерпретація, творчу діяльність, написання есе тощо).

**ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН РОБОТИ  
СПЕЦКУРСУ «ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ»**

**Заняття 1.**

**Інформаційно-збагачувальний блок:** лекція «Професійна компетентність учителя»: етапи трансформації уявлень учених щодо феноменології компетентнісного підходу в освіті; аналіз змістового наповнення понять «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність учителя», «компетентність учителя початкової школи».

**Практико-орієнтовний блок:** інтерпретація сенсу запропонованих педагогічних плакатів.

**Самостійно-діяльнісний блок:** написання есе «Мій ідеал учителя»: 1) розкрити власне бачення соціальної ролі педагога чи функцію, яку він повинен виконувати; 2) поміркувати про значення цієї соціальної ролі та її важливість; 3) відтворити образ основних мотивів учителя, його дій, психологічних вимог до особистості, її здібностей; 4) інтерпретувати свою «ідеальну модель» на папері; підготовка до проведення семінару, складання глосарію педагогічних термінів, пов'язаних з інтерпретаційною компетентністю.

**Заняття 2.**

**Інформаційно-збагачувальний блок:** семінар «Види компетентностей учителя початкової школи»: визначення й інтерпретація видів компетентностей учителя: комунікативна, мовленнєва, організаційна, інформаційна, методична, соціальна, рефлексивна.

**Практико-орієнтовний блок:** вправа «Моя професійна роль».

**Самостійно-діяльнісний блок:** складання словника педагогічних термінів підготовка до проведення дискусії.

### Заняття 3.

**Інформаційно-збагачувальний блок:** дискусія «Цінності педагогічної діяльності вчителя»: актуалізація знань щодо загальнолюдських цінностей, визначення сутності педагогічних цінностей, гуманістичних цінностей, ціннісних орієнтацій учителя.

**Практико-орієнтовний блок:** інтерпретація текстів Еразма Роттердамського («Похвала Дурості») та Януша Корчака («Як любити дітей»).

**Самостійно-діяльнісний блок:** визначення власних життєвих і педагогічних цінностей. Самостійна робота з інтерпретації текстів Й.Песталоцці, Є.Ільїна, Ш.Амонашвілі.

### Заняття 4.

**Інформаційно-збагачувальний блок:** лекція-бесіди «Педагогічна герменевтика – шлях до педагогіки розуміння»: герменевтичні засади педагогічної діяльності, сутність педагогіки розуміння, три поля педагогіки розуміння (практичне, логічне, взаємовідносин).

**Практико-орієнтовний блок:** Педагогічні ситуації в діяльності А.С.Макаренка: за матеріалами книги «Педагогічна поема»: Частина I – розділи 2 (ситуація із Задоровим), 4 (ситуація з Буруном); частина II – розділи 2 (ситуація з Марусею Левченко); частина III – розділи 3 (ситуація з Ховрахом).

**Самостійно-діяльнісний блок:** ознайомитись із творчою педагогічною спадщиною видатного просвітителя-гуманіста В. Сухомлинського, критично оцінити науковий доробок ученого, визначити засадові положення його педагогічної концепції.

### Заняття 5.

**Інформаційно-збагачувальний блок:** лекція «Інтерпретаційна компетентність як основа педагогіки розуміння»: визначити сутність і

важливість інтерпретаційної діяльності, сформулювати поняття «бар'єри розуміння», визначити бар'єри, що зустрічаються в предметному, логічному полях розуміння, особливості бар'єрів у полі взаємовідносин.

**Практико-орієнтовний блок:** Вправа «Зрозумій позицію співрозмовника», вправи на правильне звернення до учнів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей

**Самостійно-діяльнісний блок:** виявлення бар'єрів у власній діяльності; інтерпретація прислів'їв і переведення їх у педагогічну площину.

### Заняття 6.

**Інформаційно-збагачувальний блок:** Лекція «Емпатія як професійно значуща якість особистості вчителя початкової школи»: 1) Феномен емпатії в контексті педагогічної спадщини мислителів минулого; 2) Емпатійність у системі професійно-значущих якостей учителів початкової школи; 3) Емпатійність учителя початкової школи як фактор розвитку інтерпретаційних умінь.

**Практико-орієнтовний блок:** рольові гри, що імітують психолого-педагогічні ситуації, які потребують прояву педагогічної емпатії.

**Самостійно-діяльнісний блок:** Дослідницький проект «Емпатія – уміння відчувати душу дитини».

### Заняття 7.

**Інформаційно-збагачувальний блок:** Лекція «Інтерпретація навчального матеріалу: питання для обговорення: що означає «інтерпретувати навчальний матеріал»? «Чи потрібно цього навчати молодших школярів?», «Чи повинні учні ставити запитання?».

**Практико-орієнтовний блок:** фрагмент уроку зі створенням проблемної ситуації у процесі вивчення якоїсь теми.

**Самостійно-діяльнісний блок:** Написання рецензії на педагогічний текст, підручник, статтю.

### Заняття 8.

**Інформаційно-збагачувальний блок:** Лекція-семінар «Невербальна комунікація – метамова людини»: роль емоцій у професії вчителя, необхідність уміння виявляти стан учня за допомогою засобів невербальної інтерпретації його поведінки.

**Практико-орієнтовний блок:** Вправа «Візуальний контакт: читаємо по обличчю».

**Самостійно-діяльнісний блок:** Проаналізувати елементи невербального спілкування за О. Булатовою, вправа «Чи розумієте Ви мову міміки?».

### Заняття 9.

**Інформаційно-збагачувальний блок:** Лекція-бесіда «Інтерпретація фізичного стану учнів»: розуміння важливості індивідуального здоров'я особистості, здоров'язберезувальна складова професії вчителя початкової школи, вплив стану фізичного здоров'я на розумову діяльність школяра, дії вчителя, спрямовані на здоров'язбереження.

**Практико-орієнтовний блок:** фрагменти уроків з фізичної культури із використанням ігрових методів навчання.

**Самостійно-діяльнісний блок:** добір методичних розробок, сценаріїв спортивних свят, ігор, вправ для поповнення портфоліо.

### Заняття 10.

**Інформаційно-збагачувальний блок:** бесіда «Логіка і творчість у діяльності вчителя»: визначення сутності понять «логічне мислення», «творчість», «творча діяльність», усвідомлення важливості здійснення творчої діяльності з молодшими школярами.

**Практико-орієнтовний блок:** ігри з логічним навантаженням, вправа «Оригінальне застосування».

**Самостійно-діяльнісний блок:** інтерпретація висловлювань видатних людей про особистість учителя



**Рекомендована література**

1. Амонашвили Ш. А. Как живете, дети / Ш. А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.
2. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! [пособие для учителя] / Ш. А. Амонашвили. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
3. Батищев Г. С. Педагогическое понимание как сотворчество (к философской проблематике нового педагогического мышления) / Г. С. Батищев, Н. Н. Лебедева // Вестник высшей школы. – 1989. – № 8. – С. 58-63.
4. Бершадский М. Е. Понимание как педагогическая категория / М. Е. Бершадский. – М.: Педагогический поиск, 2004. – 176 с. – (Б-ка образовательных дисциплин).
5. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 203 с.
6. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Надія Бібік // Почат. шк. – 2010. – № 9. – С. 1-4.
7. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: К.І.С., 2004. – С. 47 – 53.
8. Богин Г. И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику / Г. И. Богин. – М.: Психология и бизнес ОнЛайн, 2001. – 731 с.
9. Бут Т. В. Использование герменевтического метода в начальном обучении / Татьяна Владимировна Бут // Начальная школа. – 2009. – № 9. – С. 1-2.
10. Виленский М. Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента : учебное по-собие / М. Я. Виленский, А. Г. Горшков. — 3-е изд., стер. — М. : КНОРУС, 2013. — 240 с.
11. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В. А. Кан-Калик. – М., 1976. – 286 с

12. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М., 1990. – 144 с.
13. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
14. Корчак Я. Как любить детей / Я. Корчак // Избранные произведения. М.: Просвещение, 1996. – 470 с.
15. Костюк Г. С. О психологии понимания / Г. С. Костюк // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – С. 195-228.
16. Леонтьев А. А. Психология общения: [пособие для дополнительного образования] / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
17. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: МГФ «Знание», 1996. – 308 с.
18. Мільто Л. О. Методика розв'язання педагогічних задач: [навчальний посібник] / Л.О.Мільто. – Х.: Ранок-НТ, 2004. – 422 с.
19. Педагогика: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
20. Педагогіка вищої школи: [навчальний посібник] / Курлянд З. Н., Хмельюк Р. І., Осипова Т. Ю. та ін. [3-е вид., допов. і перероб.]. – К.: «Знання», 2007. – 478 с.
21. Педагогічна майстерність: [підручник для студ. вищ. пед. навч. Закладів] / [І. А. Зязюн, Л. В. Карамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна]. – [2-ге вид., доп. і перероб.] – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
22. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во Московского университета, 1989. – 216 с.
23. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти / Постанова Кабінету Міністрів України № 462 від 20 квітня 2011 р. –

[Електронний текст]. – Режим доступу:  
<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-п>

24. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій / Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23.11.2011 р. – [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>
25. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: [монографія] / Авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін. / За заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 316 с.
26. Хрестоматия по истории педагогики: в 4 т. / под общ. ред. С. А. Каменева. – М.: Учпедгиз, 1936. – Т. I: Античный мир. Средние века. Начало нового времени: [для высш. пед. учеб. заведений] / сост. И. Ф. Сवादковский. – [2-е изд.]. – 1936. – 640 с.
27. Хуторской В. А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / В. А. Хуторской // Доклад на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. – Центр «Эйдос».
28. Роттердамский Э. Похвала глупости / Перевод с латинского Губера П. К. Иллюстрации Ганса Гольбейна Младшего. Статьи и комментарии Пинского Л. Е.. Оформление художника Бисти Д. С. – М. Изд-во Художественная литература, 1960. – 168 с.
29. Сенько Ю. В. Педагогика понимания: [учеб. пособие] / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская. – М.: Дрофа, 2007. – 189, [3]с.
30. Сенько Ю. В. Педагогическая технология в герменевтическом круге / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 2005. – № 6. – С.15-23.

Додаток В  
ПЕДАГОГІЧНІ ПЛАКАТИ  
Плакат № 1



Плакат № 2

CARICATURA.RU



GEORGE TIMOFFEV ©

Crazy.Word.Ru



Плакат № 3



**Плакат № 4**

Плакат № 5





## Додаток Д.

### ТЕКСТИ ДЛЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

#### **Е. Роттердамський: «Похвала дурості» [224]**

Переходжу до тих, хто вважається у смертних мудрецами і які, як говориться, тримають золоту гілку в руках. Перше місце серед цієї категорії посідають учителі граматики. Ось люди, які були найбільш нещасними та жалюгідними, істинними пасинками своєї долі, якби не прикрашувалася непривабливість їхньої професії деяким солодким навіженством... Завжди голодні, не причесані, брудні, сидять вони у своїх школах, що поєднують у собі чарівність та тиск катівні. Вбиваюча праця – управлятися з галасливою ватагою маленьких шибеників: марно є і старіють вони передчасно, стають глухими від одвічного галасу та крику і чахнуть від довічного смороду та бруду, в якому їм доводиться проводити своє життя. Жалюгідні люди – скажете ви. Але ж дивіться, самі собі вони здаються найпершими серед смертних – і це з моєї милості.

З яким самовдоволенням наганяють вони страх на заляканий натовп дітей своїм суворим виглядом і загрозливим голосом, з якою насолодою пригощають вони своїх вихованців різками, плітками і скаженіють на всі лади... Вони настільки задоволені собою, що бруд, який їх оточує здається їм вишуканою чистотою, американський сморід – пахощами, власне рабство – царством. І свою тиранію вони не проміняли б на владу Фалариса і Діонісія.

#### **Я. Корчак «Як любити дітей» [142]**

Вихователь, який не сковує, а вивільняє, не пригнічує, а підносить, не мене, не диктує, а вчить, не вимагає, а запитує, переживає разом з дитиною багато натхненних хвилин, неодноразово стежить зволеним поглядом за боротьбою ангела із сатаною, де світлий ангел перемагає... Вихователь переживає болісні хвилини, вбачаючи в безпорадності дитини власне

безсилля.

### **Й. Песталоцці «До одного із друзів про своє перебування у Станці»**

[291]

Між тим, як не тяжка й не приємна була безпорадність, в якій я перебував, з іншого боку, вона сприяла головній моїй меті: вона примушувала мене бути для дітей усім. З ранку до вечора я був поміж них. Все гарне для їхнього тіла і духу йшло з моїх рук. Будь-яка допомога і підтримка в потребі, будь-яке наставляння, яке отримувалося ними, виходило безпосередньо від мене. Моя рука лежала в їхній руці, мої очі дивилися в їхні очі.

Мої сльози текли разом з їхніми сльозами, і моя посмішка слідувала за їхньої посмішкою. Вони були поза світом, поза Станца, вони були зі мною, і я був з ними. Їхня їжа була і моєю їжею, їхні напої були і моїми напоями. У мене нічого не було: ні дому, ні друзів, ні обслуги, були лише вони. Коли вони були здорові, я перебував поміж них; коли вони хворіли, я був біля них. Я спав разом з ними. Увечері я останнім ішов у ліжку, а вранці я першим вставав. І, будучи в ліжку, я все ще молився разом з ними і вчив їх.

### **Є. Ільїн «Мистецтво спілкування» [109]**

Деталі, питання, прийоми, завдання, монологи... – в ім'я чого весь цей комплекс? Зацікавити літературою? Виховати особистість? Так, і те і те. Але насамперед в ім'я спілкування. Учитель зовсім не найголовніша людина на уроці, а перша з-поміж собі подібних і рівних йому: той, хто веде, і той, кого ведуть, одночасно. У принципі я – за «рухливість» уроку. За унікальну, неповторну навіть для самого себе форму. Мій улюблений жанр уроку – урок – кожного разу! Це урок духовної рівноправності, урок, на якому виховується демократичний характер і де учень не ілюструє попередньо підготовлену «схему», а разом з ним, подекуди всупереч йому, сам осягає істину...

Ідучи на урок, словесник зазвичай прикидає, що він дасть дітям, і не замислюється, що він візьме в них. А «взяти» ще важливіше і для вчителя, і

для дітей... Більше дітей – більше можливостей. На власних уроках відкриється тоді ще більше, ніж на курсах удосконалення. Раніше я вчив здобувати знання, тепер я цього вчусь у них. «Сказав – засвоїв – перевірів» – застаріла схема спілкування з ними. І ось я задався метою: урок зробити основною формою підвищення кваліфікації і самоосвіти. Адже саме на уроці, а не на курсах і семінарах приходиться багаторазово перевірене подвійним (його і дитячим) досвідом найнеобхідніше – практичне знання...

Неможна будувати відносини з учнями за принципом: ти мене розумієш – достатньо! Тобі зі мною цікаво – чого ж ще! До мене на урок ідеш охоче – чудово! А чи розуміє вчитель учня? Чи цікаво йому з учнями? Чи так охоче він іде до них, як вони до нього?

Вести за собою можна по-різному: то, образно кажучи, як Болконський, який кинувся із прапором у бій, не обертаючись, чи побіжать за ним солдати чи ні, то, як Левінсон, обертаючись, із зупинками; то, як Макаренко і Сухомлинський, оточивши себе учнями. Пробував і так і так. У кожній манері – своя позиція. З роками, натомість, все більше тягне до мудрого принципу ясно полянської школи. «Хто краще напише? І я з вами», – говорив Л.М.Толстой учням. Цей принцип лежить в основі самоосвітнього уроку, де не тільки вчителя, а й школяр має право на «свого» Пушкіна, Некрасова, Блока...

### **Ш. Амонашвілі «Як живе, діти?» [9]**

...Зараз, на першому уроці, я займаюся давно задуманою і найважливішою справою Урок цей я виношував протягом усього літа, і в мене кілька варіантів його змісту.

Тридцять вісім пар очей, повних допитливості, радості, очікування чогось цікавого уставилися на мене.

Але що зі мною відбувається? Ну, звісно, я хвилююся, хоча справа зовсім не в цьому! Я ж обдумав всі дрібниці цього уроку, підготував наочний матеріал. «Давай, розпочни, не відходь від наміченого плану!» – говорю сам

собі, але внутрішнє чуття, яке і раніше несподівано навідувало мене і яке подекуди змушувало прямо на ходу змінювати свої наміри, тепер підказало мені зробити все по-іншому.

Я вдячний цьому чуттю, цій силі, що була мені добре знайома, але не можу дати їй точного визначення й опису. Можливо, воно і є педагогічною музою, педагогічного осяяння? Але чому саме зараз, коли в мене не залишається ні секунди на обдумування нового змісту уроку? Те, що записано в мене в партитурі давно заготовленого уроку, зовсім непогано... Не в змозі противитися, я звертаюся до дітей:

- Хочу розповісти вам казку, ви не проти?

- Не проти, не проти, розкажіть казку, – радуються діти. Радістю дихають їхні обличчя. Можливо, ця радість, ці довірливі дитячі очі і є першопричина виникнення «педагогічної музи».

## Додаток Е.

## ПРИСЛІВ'Я ДЛЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ПЛОЩИНІ

- Хоч тяжка доля, та на все своя воля.
- Буде день – буде й їжа.
- Щоб інших учити, слід свій розум наточити.
- Хто їде, той і править.
- З бджолою водитися, що в медку знаходиться.
- Ласкаве слово, що весняний день.
- Не все непогода, буде і сонечко.
- Колотись та бийся, а все ж надійся.
- Не в свої сані не сідай.
- Немає диму без вогню.
- Не все те золото, що блищить.
- Ліс рубають – тріски летять.
- Шила в мішку не сховаєш.
- У тихому вирі чорти водяться.
- Що посієш, те й пожнеш.
- Курчат восени рахують.
- Взявся за гуж – не кажи, що не дуж.
- Сім разів відмір – один раз відріж.
- По одежі **зустрічають**, по розуму проводжають.
- Як аукнеться, так і відгукнеться.
- Малий золотник, але дорогий.
- Один у полі не воїн.
- Язык мій – ворог мій.
- **Загадай дурному Богу молитися, так він і лоба розіб'є.**
- Як грім серед ясного неба.
- Вовків боятись – у ліс не ходить.

Додаток Ж.  
ЕМОЦІЙНІ СТАНИ ДИТИНИ



ГРУСТЬ



РАДОСТЬ



СТРАХ



СТЫД



ГНЕВ



СКУКА



ИНТЕРЕС



ОТВРАЩЕНИЕ



ВОСХИЩЕНИЕ



ОБИДА



УДИВЛЕНИЕ



УДОВОЛЬСТВИЕ

### Додаток 3.

#### ЗАВДАННЯ З ЛОГІЧНИМ НАВАНТАЖЕННЯМ

1) Знайти невідоме число

КРОНА	КРАН
51379	?

Рішення:

У слові **КРОНА** п'ять різних букв. Число, записане під ним, складається з п'яти різних цифр. Поставимо їх у відповідність.

Букві **К** відповідає цифра **5**,

**Р** відповідає цифра **1**,

**О** відповідає цифра **3**,

**Н** відповідає цифра **7**,

**А** відповідає цифра **9**.

Тоді слову **КРАН** відповідає число **5197**.

*Відповідь: 5197.*

2) Знайти невідоме число

?	И
В	3
10	Г

Рішення:

В кожному з протилежних секторів розташована буква та її число в алфавітному порядку. Отже, навпроти букви **Г** повинно бути записано число **4**.

*Відповідь: 4.*

3) Знайти невідоме число

КОНВЕРТ	КОРТ	345
ТРАПЕЦІЯ	РАЦІЯ	145
КРАТЕР	КАТЕР	?

Рішення:

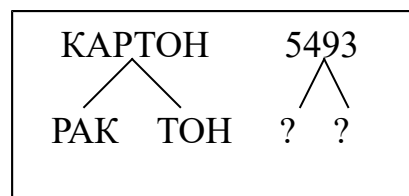
Слово **КОРТ** отримано з літер слова **КОНВЕРТ** виключенням третьої, четвертої і п'ятої літери. У першому рядку завдання записано число **345**.

Перевіримо справедливість нашого припущення, використовуючи

другий рядок завдання. Слово **РАЦІЯ** отримано зі слова **ТРАПЕЦІЯ** виключенням першої, четвертої і п'ятої літери. У другому рядку завдання записано число **145**. Аналогічно, слово **КАТЕР** отримаємо зі слова **КРАТЕР** виключенням другої літери. Отже, число 2 й буде рішенням цього завдання.

*Відповідь: 2.*

4) Знайти невідомі числа

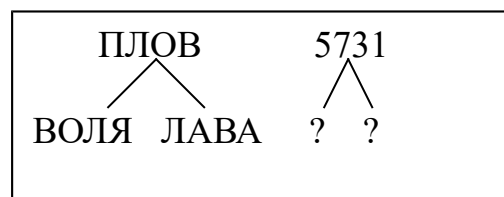


Рішення:

Ліва частина рисунка являє собою модель, що ілюструє процес складання шукане чисел. Шукані числа відповідно дорівнюють 45 і 93.

*Відповідь: 45, 93.*

5) Знайти невідомі числа



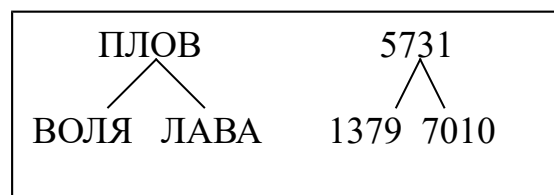
Рішення:

Поставимо літери слова **ПЛОВ** і цифри числа **5731** у відповідність:

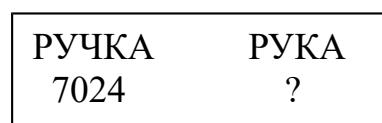
**П ↔ 5, Л ↔ 7, О ↔ 3, В ↔ 1.** Слова складаються з літер. Числа складаються з цифр. Я – остання літера в алфавітному порядку. Найбільша з цифр, з яких складається числа – 9, тобто **Я ↔ 9**. Аналогічно розмірковуючи, зауважимо, що перша літера в алфавітному порядку відповідає числу **0**, тобто **А ↔ 0**.

Тоді умова завдання буде мати такий вигляд:

*Відповідь: 1379, 7010.*



б) Знайти невідоме число



Рішення: Зі слова **РУЧКА** виключили літери, що знаходяться посередині. Відповідно, з числа **7024** необхідно викреслити цифри, що

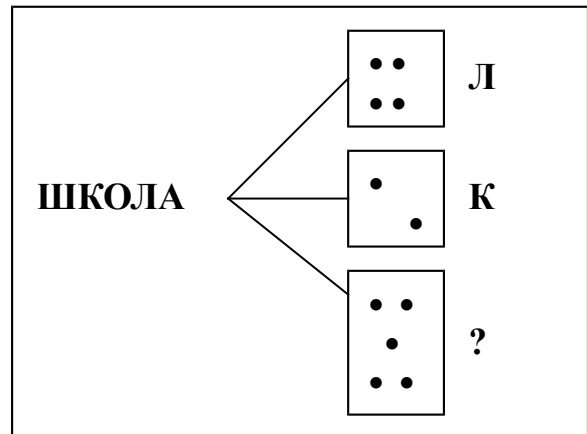


знаходяться посередині.

*Відповідь: 74.*

7) Знайти літеру

*Відповідь: А.*



8) Знайти слово

*Відповідь: Молоток.*

<b>КЛС</b>	<b>КОЛОС</b>
<b>МЛТК</b>	<b>?</b>

9) Відгадай літеру

*Відповідь: 3.*

<b>ЗАМОК</b>	7	<b>А</b>
	9	<b>О</b>
	6	<b>?</b>

10) Відгадай літеру

*Відповідь: О.*

<b>ЗАМОК</b>	7	<b>М</b>
	9	<b>3</b>
	6	<b>?</b>

11) Три брати – Сергій, Сашко і Микола – навчаються в різних класах однієї школи. Сергій не старший за Миколу, а Сашко не старший за Сергія. Назвіть імена старшого, середнього і молодшого брата (*Відповідь: Микола – старший брат, Сергій – середній брат, Сашко – молодший брат*).

12) Три однокласниці – Таня, Катя і Марина – займаються в різних спортивних секціях: одна – в гімнастичній, друга – у лижній, третя в секції плавання. Яким видом спорту займається кожна з дівчат, якщо відомо, що Таня плаванням не захоплюється, Катя ніколи не ходила до лижної секції, а Марина є переможцем змагань з лиж? *(Відповідь: Марина займається в лижній секції, Таня – в гімнастичній, Марина – в секції плавання).*

13) У класі 35 учнів. 24 з них люблять футбол, 18 – волейбол, 12 – баскетбол, а 5 – волейбол і баскетбол. Скільки учнів цього класу люблять усі три види спорту? *(Відповідь – 4 особи).*

14) В одній школі із 73 дев'ятикласників 26 осіб займаються в радіотехнічному гуртку, 18 – у математичному, 24 – у фізичному, 23 – особи не займаються ні в яких гуртках. З членів фізичного гуртка 10 займаються ще й у математичному гуртку, 6 – у радіотехнічному; є один учень, який відвідує всі три гуртки. Чи є, крім нього, ще хто-небудь, який займався б і в математичному і в радіотехнічному гуртках? *(Відповідь: 2 учні).*

**Додаток К.****ПРИКЛАДИ ВИСЛОВЛЮВАНЬ ВИДАТНИХ НАУКОВЦІВ-  
МИСЛИТЕЛІВ ДЛЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ СТУДЕНТАМИ**

- «Заберіть у мене все, чим я володію, але залиште мені моє мовлення. І скоро я поверну собі все, що мав» (Д.Емерсон).
- «Великим є мистецтво прищеплювати людям прекрасні ідеї, що вчать жертвувати всім заради щастя роду людського» (Стендаль).
- «Єдина справжня розкіш – це розкіш людського спілкування» (А.Екзюпері).
- «Бесіду слід завжди вести так, щоб кожен із співрозмовників здобув з неї користь, набуваючи знань» (Піфагор).
- «Слово вчителя – нічим не замінимий інструмент впливу на душу вихованця. Мистецтво вихователя включає насамперед мистецтво говорити, звертатися до людського серця» (В.Сухомлинський).
- «Характер людини ніколи не розкривається так яскраво, як тоді, коли вона намагається описати характер іншої людини» (Ж.Поль).
- «Питання дурне тільки тоді, коли ти його не поставив» (Пол Мак-Креді).
- «Не варто говорити все, що знаєш, але завжди потрібно знати, що говориш» (Матіас Клаудіус).
- «Найбільше говорить той, кому нема чого сказати» (Л.М.Толстой).
- «Будь першим, коли потрібно слухати, і останнім, коли потрібно говорити» (Е.Капієв).
- «Довгий виступ так само не сприяє справі, як довга сукня не допомагає ході» (Ш.Талейран).
- «Ми говоримо мало, якщо не говоримо про себе» (У.Хезметт).
- «Говори, щоб я міг тебе побачити» (Сократ).

