

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**СТРАТЕГІЇ  
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ  
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ  
ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ  
В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ  
ПРОСТОРИ**

*Монографія*

Бердянськ  
2016

УДК 371.134:376  
ББК 74.489.8.7  
С83

*Рецензенти:*

**Гладуш В. А.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та корекційної освіти Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

**Казанцева Л. І.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

**Співак Л. М.** – доктор психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

*Авторський колектив:*

О. С. Донченко (2.7.), Ю. В. Драганова (2.6.), О. О. Ліннік (1.2.), Г. О. Лопатіна (передмова, 1.4.), Н. Г. Пахомова (1.1.), О. В. Ревуцька (1.3.), О. В. Сербова (2.3.), Г. І. Сизко (2.2.), А. О. Синиця (1.6.), О. В. Старинська (1.5.), Т. С. Сущинська (2.5.), Л. М. Томіч (2.4.), Н. Ю. Цибуляк (2.1.).

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Бердянського державного педагогічного університету  
(протокол № 6 від 1 грудня 2016 року)*

**С83 Стратегії підготовки фахівців у вищих навчальних закладах до роботи з дітьми в сучасному освітньому просторі : колективна монографія / Н. Г. Пахомова, О. О. Ліннік, О. В. Ревуцька [та ін.] ; за ред. Г. О. Лопатіної. – Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2016. – 436 с.  
ISBN 978-617-7291-85-4**

*У монографії представлені результати наукових досліджень колективу науковців кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету та споріднених кафедр інших університетів, здійснених за широким колом актуальних питань дошкільної, спеціальної та інклюзивної освіти.*

*Видання адресоване науковцям, студентам та викладачам вищих навчальних закладів, фахівцям у галузі освіти.*

**УДК 371.134:376  
ББК 74.489.8.7**

**ISBN 978-617-7291-85-4**

© Авторський колектив, 2016  
© Видавець Ткачук О.В., 2016

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА .....</b>	<b>4</b>
 <b>РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ФАХІВЦЯ В СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ</b>	
1.1. Професійна підготовка корекційного педагога на інтегративних засадах .....	6
1.2. Система підготовки майбутнього педагога до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями .....	46
1.3. Підготовка конкурентоспроможного фахівця до реалізації інклюзивної освіти .....	84
1.4. Формування деонтологічної позиції фахівців та студентів спеціальності «Спеціальна освіта» .....	130
1.5. Психолого-педагогічна готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання .....	178
1.6. Підготовка фахівців до реалізації діяльнісного підходу у роботі з дітьми з психофізичними вадами .....	199
 <b>РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТА КОРЕКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ</b>	
2.1. Психотехнічні засоби розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів .....	218
2.2. Основи психологічної готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності з дітьми із особливими потребами ...	252
2.3. Соціалізація та її вплив на становлення особистості дитини .	275
2.4. Концепція логопедичної роботи в системі реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку .....	300
2.5. Фасилітація формування образу «Я» дитини старшого дошкільного віку .....	360
2.6. Професійно значущі якості майбутнього психолога .....	398
2.7. Професійна креативність вихователя дошкільного навчального закладу в контексті творчої педагогічної діяльності .....	413
 <b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ .....</b>	 <b>435</b>

## **1.2. Система підготовки майбутнього педагога до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями**

*О. О. Ліннік*

У статті обґрунтовано різнорівневе методологічне підґрунтя та концептуальні засади професійної підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями. Здійснено логіко-семантичний і психолого-педагогічний аналіз поняття «суб'єкт-суб'єктна взаємодія», визначено форми та рівні педагогічної взаємодії. Спроектовано систему підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, яка уможлиблює особистісно смислове наповнення змісту професійної педагогічної підготовки та складається з цілепрогностичного, проєктивного, конструктивного, комунікативного, організаційного, оцінювально-коригувального компонентів. Доведено ефективність розробленої технології реалізації системи, представленої єдністю концептуального, змістового й процесуального компонентів, орієнтованої на забезпечення діалогу на різних рівнях взаємодії в професійно зорієнтованому середовищі ВНЗ, поетапне формування суб'єктної позиції майбутнього вчителя у вимірах права вибору індивідуальної траєкторії розвитку; застосування текстів як засобу проблематизації змісту підготовки майбутнього вчителя; забезпечення в програмі педагогічної практики завдань дослідно-рефлексивного характеру.

**Ключові слова:** професійна підготовка вчителя, суб'єктна позиція, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, готовність майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, професійно зорієнтоване освітнє середовище ВНЗ, система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями.

В освітньому просторі України за період незалежності відбулося чимало позитивних змін, які вплинули на зміст, форми й методи навчання. Увійшли до наукового обігу поняття – фасилітатор, тьютор, модератор, коуч, що ідентифікують педагога нового покоління як активного суб'єкта навчальної співпраці в освітньому процесі. Проте термінологічні оновлення мало позначилися на внутрішньому ставленні педагога до процесу навчання учнів: згідно з результатами емпіричного дослідження, майже 83% учителів не реалізують суб'єкт-суб'єктний підхід у навчанні та не виявляють умотивованості до перебудови своєї рольової позиції,

хоча й зазначають, що використовують новітні педагогічні технології, зокрема, інтерактивні.

Незважаючи на значну увагу вчених до цієї проблеми, практика підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в сучасному ВНЗ засвідчує відсутність системного підходу до її реалізації, що виявляється у фрагментарному впровадженні окремих тем чи спецкурсів на загальнопедагогічному чи методичному рівнях змісту професійної педагогічної підготовки. Відсутність цілісної системи підготовки майбутнього педагога до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями призводить до збільшення розбіжності між наявними знаннями про новітні педагогічні підходи й технології та фактичною неготовністю випускників педагогічних вишів до їхньої практичної реалізації. Усвідомлення цього факту стало поштовхом до проектування системи підготовки майбутнього педагога до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями з урахуванням фундаментальних положень системного підходу.

Філософський рівень методології дослідження забезпечується використанням ідей культурологічного та аксіологічного підходів. Відповідно до культурологічного підходу (В. Біблер, Є. Бондаревська, Б. Гершунський, Е. Гусинський, Н. Злобін, М. Каган, В. Козирев, С. Кульневич, Ю. Турчанінов, В. Франкл та ін.) суб'єкт, основною ознакою якого є свобода, розглядається як носій активності, що спрямована на пізнання, перетворення та збагачення культури. Це положення дозволяє обґрунтувати принцип вибору траєкторії розвитку майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки. При цьому культура є полем розвитку особистості. Відповідно професійна педагогічна освіта як підсистема культури суспільства дає змогу студенту визначитися із ціннісно-сисловою картиною світу, розкрити свій творчий потенціал, самореалізуватися.

У філософсько-психологічних теоріях цінності (І. Бех, (А. Здравомислов, М. Каган, С. Рубінштейн та ін.) наголошено на значущості формування ціннісних орієнтирів (у нашому випадку, культурних та освітніх смислів) людини як суб'єкта життєвої й професійної діяльності (життєтворчості). Ідеї аксіології, аксіологічного підходу слугують базисом для обґрунтування процесу взаємообміну ціннісними смислами як основної мети та основи суб'єкт-суб'єктної взаємодії в педагогічному процесі ВНЗ. При цьому навчання передбачає присвоєння студентом об'єктивних цінностей, їх трансформацію в особистісно значущі цінності та смисли професійно-педагогічної діяльності.

## *СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ*

---

Загальнонауковий рівень методології забезпечено положеннями синергетичного та системного підходів. Визначення синергетичного підходу (Г. Аксьонова, В. Аршинов, П. Гленсдорф, О. Князева, С. Курдюмов, І. Пригожин, Г. Рузавін, Р. Том, А. Самарський, І. Стенгерс, Г. Хакен, Д. Чернавський та ін.) як провідного дозволяє розглядати педагогічні системи як відкриті, нелінійні й такі, що здатні до саморозвитку; процес підготовки фахівців як багатовекторний та особистісно зорієнтований; пізнання одиничного як самостійного явища та як важливий і значущий компонент системи; діалог як засіб взаєморозвитку та взаємодії суб'єктів системи. Отже, визначення синергетичного підходу в якості одного з методологічних у нашому дослідженні дозволило спроектувати систему, у якій передбачено можливість для саморозвитку її підсистем.

Системний підхід (А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Беспалько, Б. Гершунський, В. Давидов, А. Зотов, Т. Ільїна, І. Ільясів, Н. Кузьміна, В. Садовський та ін.) є особливо значущим для проведеного дослідження, оскільки врахування його фундаментальних положень дало змогу представити цілісність розробленої системи підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії та змістовно схарактеризувати відношення між ними, а також аргументувати доцільність її побудови та реалізації.

Конкретно-науковому рівню відповідають ідеї суб'єктно-діяльнісного, середовищного та герменевтичного підходів. Згідно із суб'єктно-діяльнісним підходом (П. Блонський, І. Зимня, І. Ісаєв, В. Кан-Калик, О. Леонт'єв, В. Панов, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, М. Ярошевський та ін.) процес становлення суб'єктності відіграє ключову роль у педагогічній освіті, професійному самовизначенні майбутнього педагога. В основі гуманізації освіти лежать суб'єкт-суб'єктні стосунки викладача та студента, у результаті яких активізуються власні зусилля, ініціатива, пошукова діяльність, з'являються особистісні смисли. У зв'язку з цим навчання у ВНЗ можна охарактеризувати як особистісно зорієнтовану взаємодію, що стає спонукою саморозвитку особистості, її самовизначення.

У межах суб'єктно-діяльнісного підходу (на основі досліджень К. Абульханової-Славської, Г. Аксьонової, Б. Ананьєва, А. Брушлинського, Є. Волкової, Т. Воронової, М. Галанової, О. Гогоберідзе, І. Гоголевої, М. Кагана, В. М'ясищева та ін.) визначено категорію „суб'єкт” як активну, цілісну, вільну, цілеспрямовану та свідому особистість, яка є ініціатором, учасником та організатором соціальних відносин та різних форм діяльності. Обґрунтовано, що суб'єкт може реалізуватися в контексті системи відносин

та діяльності, причому ці дві площини взаємозумовлюють одна одну: суб'єкт діяльності розкривається через систему ставлень; перетворювальна активність суб'єкта діяльності спрямована на зовнішні й внутрішні площини.

Зміст поняття „суб'єкт-суб'єктна взаємодія” схарактеризовано як рівноправний взаємообмін навчальними смислами між суб'єктами педагогічного процесу, що відбувається в спільній навчальній діяльності та опосередковується міжособистісними стосунками. Відтак визначено, що в процесі становлення суб'єктності майбутній учитель проходить чотири етапи: автономна позиція (тобто незалежна від інших суб'єктів), що послідовно змінюється на позиції об'єкта взаємодії, суб'єкта суб'єкт-об'єктної взаємодії, суб'єкта суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Побудова ієрархії форм взаємодії між учасниками навчального процесу: від автономної дії, через вплив, супровід до співпраці – створює теоретичні засади для виокремлення рівнів готовності майбутнього педагога до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, що є важливим аспектом дослідження.

У результаті наукових розвідок (В. Андрєєва, Л. Байкової, Л. Велитченка, Л. Гребенкіної, Н. Дьоміної, В. Журавльової, Є. Коротаєвої, С. Кондратьєвої, І. Ларіонової, В. Панюшкіна, В. Семиченка, Г. Цукерман, М. Шульц та ін.) уточнено такі наукові поняття: „навчальна взаємодія”, „партнерство”, „співпраця”, „фасилітаційне спілкування”, „спільна навчальна діяльність”, „особистісно-центрована взаємодія”, „особистісно зорієнтована взаємодія”, які відбивають сутність взаємодії в контексті суб'єктно-діяльнісного підходу та можуть розглядатися, на нашу думку, як синонімічні.

Середовищний підхід до побудови системи підготовки майбутнього вчителя до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями зумовив необхідність розгляду освітнього середовища ВНЗ як сфери суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Проведений теоретичний аналіз (В. Афанасьєв, О. Богучарова, А. Брушлинський, М. Галанова, О. Захаржевська, З. Курлянд, Ю. Мануйлова, Л. Петухова, С. Сергєєв, В. Слободчиков, С. Шеховцов, О. Щербакова та ін.) дозволив визначити середовище як динамічну систему умов, що утворює контекст діяльності суб'єкта, у результаті якої відбувається взаємозбагачення культурних цінностей та смислів. Відповідно професійно зорієнтоване освітнє середовище ВНЗ розглядається як багаторівнева педагогічно організована система умов ВНЗ, що утворює ціннісно-смисловий контекст становлення суб'єкта професійної діяльності в умовах інтеграції навчальної та професійної сфер діяльності майбутнього педагога.

Характеристика професійно зорієнтованого освітнього середовища ВНЗ уможливила його ідентифікацію в типології середовищ: за провідним

## *СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ*

---

чинником розвитку воно є інформаційно-освітнім, за метою впливу – навчальним, розвивальним, соціально виховуючим; за понятійним апаратом – професійно зорієнтованим; за охопленням території – середовищем навчального закладу; за рівнем навчального закладу – університетським. Теоретично обґрунтовано, що ступінь суб'єктності середовища залежить від рівня суб'єктності учасників освітнього процесу, а також від реалізованої освітньої парадигми. Відтак, підвищення рівня суб'єктності одного з учасників взаємодії призводить до підвищення суб'єктного рівня інших учасників.

Аналіз професійно зорієнтованого освітнього середовища ВНЗ дозволив виокремити такі його компоненти: програмно-стратегічний, ціннісно-змістовний, організаційний, технологічний, інформаційно-комунікативний, особистісно-смісловий, результативний, які стали основою для побудови функційної системи підготовки майбутнього педагога до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями.

Відповідно до герменевтичного підходу (М. Бахтін, Дж. Брунер, А. Закірова, П. Шихирев) метою інтерпретації знання є виявлення смислів, засобом збереження смислів слугують тексти. Зазначений підхід дозволив застосовувати тексти (у широкому розумінні) як засіб проблематизації змісту освіти та трансляції педагогічних смислів. Дослідження дало підстави для висновку, що герменевтичний підхід є більш ефективним засобом розуміння педагогічних смислів у процесі взаємодії суб'єктів порівняно із логіко-гносеологічним.

Установлено, що зв'язок герменевтичного підходу з діалогічним полягає в тому, що текст зазвичай є основою побудови діалогу (А. Король, М. Ліпман, А. Марголіс, М. Телегін та ін.). Отже, діалогічний підхід обрано основним на технологічному рівні методології. Якщо розглядати діалог як організований процес засвоєння навчальних смислів, то його функції, згідно з дослідженнями вчених (О. Абрамкіної, М. Бахтіна, С. Белової, В. Біблера, І. Виноградової, Т. Дикун, Ю. Ємельянової, Є. Крюкової, Є. Рябухіної, С. Семенової, Г. Селевка, М. Телегіна), значно ширші, ніж монологічні форми спілкування: діалог є основою сучасної освітньої парадигми, альтернативної, традиційний, він не зводиться до комунікації суб'єктів, його сутність є значно глибшою, що полягає в розгляді його як засобу культурного обміну ціннісними смислами суб'єктів освітнього процесу в процесі комунікативної взаємодії. Відтак можна визначити такі рівні діалогу: внутрішній діалог, діалог суб'єктів, діалог культур, діалог сфер професійної діяльності. Ключова ідея полягала в тому, що полем для



діалогу ідей, що раніше визначеною нами провідною умовою підготовки до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, є текст.

Узагальнення теоретичних положень зазначених наукових підходів дозволило сформулювати основні концептуальні ідеї, на яких базується дослідження, а саме: освітнє середовище, здатне до саморозвитку; створення культурно-смыслового поля в освітньому середовищі є змістом суб'єкт-суб'єктної взаємодії; діалог суб'єктів є засобом упорядкування інформації в освітньому середовищі, а також засобом взаємозбагачення культурними смислами; суб'єкт-суб'єктна взаємодія вчителя та учнів є основним смислом навчального процесу; суб'єкт навчання має можливість вибору траєкторії власного розвитку.

Визначено педагогічні технології, які зумовлюють зміст, форми та методи організації професійної педагогічної освіти відповідно до особистісно-розвивальної концепції навчання: технології проблемного навчання, програмованого навчання, контекстного навчання, вітагенної освіти, інтерактивного, ігрового та ситуаційного навчання. Узагальнення ключових ідей цих технологій дозволило сформулювати базові теоретичні положення системи підготовки майбутнього педагога до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями: обмін культурними смислами між суб'єктами навчання відбувається в процесі діалогової, творчої чи навчальної взаємодії; визначальну роль у професійному становленні майбутнього вчителя відіграє освітнє середовище ВНЗ; вирішення навчальних проблем є максимально ефективним в умовах діалогу з опорою на життєвий та навчальний досвід; підготовка компетентного вчителя передбачає проведення інтерактивних лекцій і практичних занять (модеративний семінар, коуч-тренінг); джерелом культурних і навчальних смислів у підготовці вчителя є текст або педагогічна ситуація, який є засобом перетворення змісту навчання в комплекс проблемних завдань.

Аналіз теоретичних джерел (Ю. Азаров, Є. Бондаревська, А. Вербицький, Є. Гришин, Л. Гусєва, М. Каган, В. Кан-Калик, Г. Коджаспірова, Б. Лихачов, В. Сластьонін, Т. Шамова та ін.) та практики роботи сучасних шкіл дав змогу зробити висновок, що головною умовою реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями є особистість учителя, зокрема, його суб'єктність та суб'єктна позиція. Згідно з проведеним дослідженням, найбільш притаманними рисами сучасного педагога, який реалізує навчальну співпрацю, виявилися такі: активність, ініціативність, самостійність, відповідальність (особистісні); здатність до рефлексивної діяльності, інноваційна відкритість, ціннісне ставлення до взаємодії,

## СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

прагнення до здобуття нових знань, ціннісне ставлення до самовдосконалення (професійні). Саме сукупність цих якостей утворює змістовий аспект суб'єктності, яку визначено як усвідомлення людиною себе суб'єктом діяльності та стосунків, у яких відбувається самовдосконалення особистості, що уможлиблюється завдяки наявності таких якостей, як відповідальність, ініціативність, активність, здатність до прийняття самостійних рішень.

Оскільки суб'єктна позиція є проекцією суб'єктності вчителя в діяльності, спілкуванні та стосунках, у які вступає особистість, то в його підготовці до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями варто говорити про формування суб'єктної позиції, а саме: соціальної суб'єктної позиції (виявляється в ініціативності, активності, самостійності та відповідальності), особистісної суб'єктної позиції (проявляється у вибірковості, смислотворчості, автономності), суб'єктної позиції у взаємодії (її засвідчують володіння самостійно виробленими способами та засобами діяльності, виявлення лідерства у взаємодії з іншими суб'єктами й об'єктами діяльності); прийняття суб'єктної позиції як цінності (її ознаками є здатність до рефлексивної діяльності, інноваційна відкритість, ціннісне ставлення до взаємодії, прагнення до здобуття нових знань, ціннісне ставлення до самовдосконалення).

Охарактеризовані ознаки суб'єктності та суб'єктної позиції педагога стали основою поняття *готовності майбутнього педагога до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями*, яку визначено інтегративним особистісним новоутворенням професійно-особистісної сфери майбутнього вчителя, що забезпечується сформованою суб'єктною позицією, комунікативним досвідом, теоретичною обізнаністю, ціннісно-смісловим ставленням до суб'єкт-суб'єктної взаємодії й зумовлює успішність її організації в роботі з учнями.

Аналіз теоретичних досліджень дав змогу обґрунтувати такі компоненти професійної готовності майбутнього педагога до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями: мотиваційний, ціннісний, особистісний, когнітивний, операційний, комунікативний, оцінний, на підставі яких виокремлено такі *критерії та показники готовності майбутніх педагогів до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями: мотиваційно-ціннісний* (ціннісне ставлення до навчальної співпраці; прагнення взаємодії в навчальній та професійній діяльності, задоволення від спілкування); *особистісний* (ініціативність у взаємодії, здатність до самостійного прийняття рішень, смислове ставлення до взаємодії); *когнітивний* (наявність теоретичних знань основ педагогічної взаємодії;

знання сучасних технологій організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, якості продуктивності мислення, що дозволяють співвідносити різні смислові позиції учасників взаємодії); *операційно-комунікативний* (уміння формулювати та ставити проблемні питання, володіння методами та прийомами ведення навчального діалогу; володіння прийомами вербальної та невербальної підтримки учня; уміння організовувати групову взаємодію); *рефлексивний* (здатність до критичного оцінювання власних дій, здійснення рефлексивного управління процесом взаємодії учнів). Із урахуванням сутнісних характеристик критеріїв та показників схарактеризовано *рівні* готовності майбутнього педагога до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями: об'єктний, об'єкт-суб'єктний, суб'єктно-функційний, суб'єктно-діяльнісний, перетворювальний.

Проведений аналіз навчальних планів і робочих програм ВНЗ дав змогу зробити висновок про відповідність загалом переліку дисциплін, форм, методів, способів контролю основним блокам професійної підготовки: загальнотеоретичному, загальнодидактичному, конкретно-методичному, акмеологічному. Виявлено перевагу практичних методів підготовки майбутніх учителів на 3 – 4 етапах підготовки, а також періодичне застосування викладачами інтерактивних методів та творчих завдань, кількість яких збільшується на старших курсах. На 3 – 4 курсах, що відповідають конкретно-методичній та акмеологічній підготовці, застосовуються інтерактивні лекції. Водночас, аналіз матеріалів емпіричного дослідження засвідчив, що розв'язання проблеми підготовки майбутнього педагога до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями переважно відбувається безсистемно. Причину цього явища вбачаємо в тому, що у змісті професіограми майбутнього педагога не акцентується увага на сформованості суб'єктності та суб'єктної позиції фахівця.

Зроблено висновок, що підготовка майбутнього педагога до реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії є систематичною, проте не системною, оскільки відсутні певні ознаки системи: цілісність, інтегративність, цілеспрямованість, здатність до саморозвитку. Якщо ж розглядати процес професійної підготовки майбутнього вчителя як систему, то підготовка до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії має слугувати смислотвірним компонентом цієї системи та водночас самостійною системою. Смислотвірний компонент посідає центральне місце в загальній системі підготовки фахівця, проходить через усі етапи, охоплює всі види діяльності та відбивається в результативному компоненті.

## *СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ*

---

---

Усвідомлення цього факту ще раз довело необхідність проектування та впровадження системи підготовки майбутнього педагога до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями.

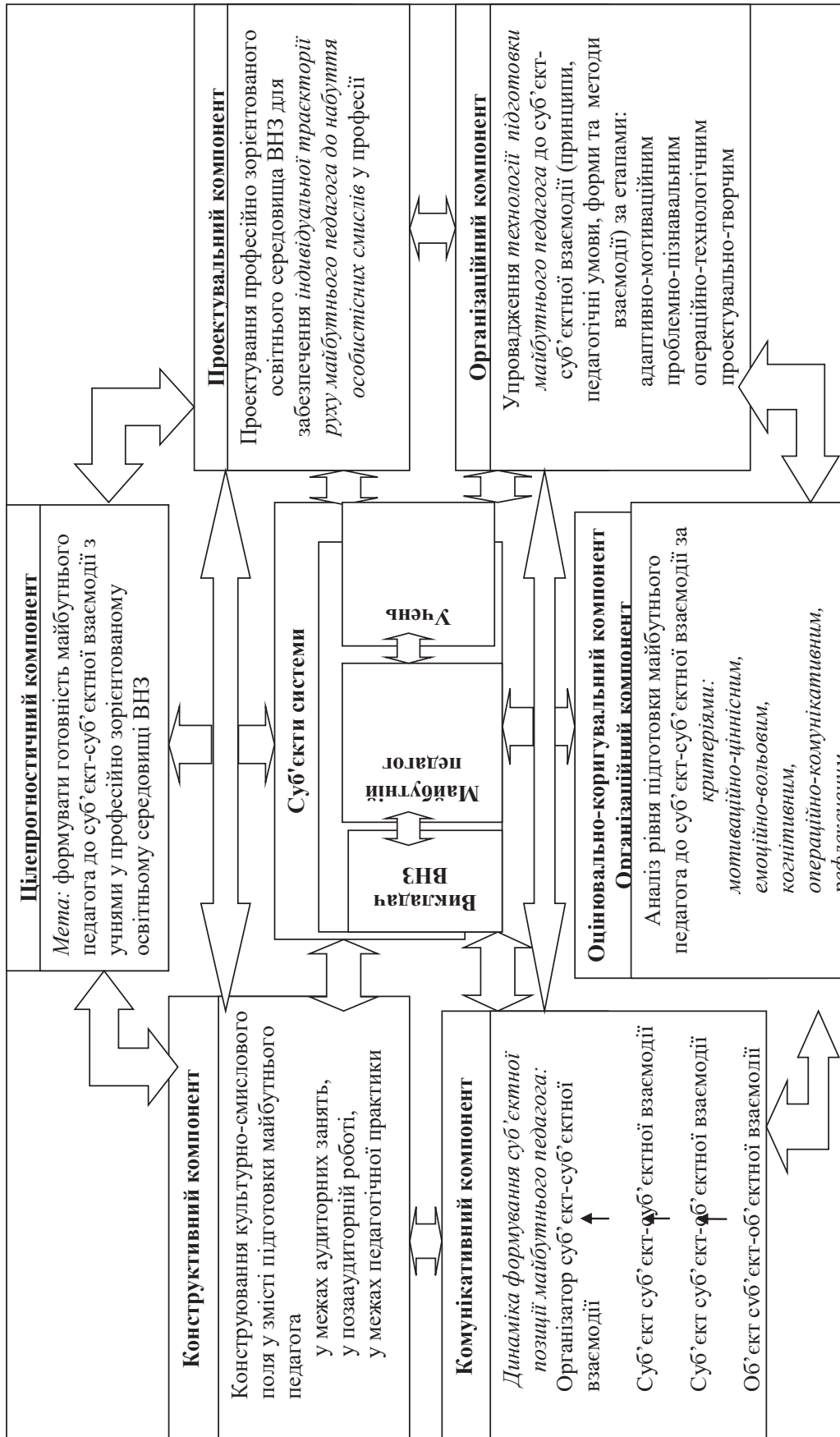
Розроблена система (див. рис. 1) базується на стратегічних принципах: саморозвитку, культуровідповідності, суб'єктної зорієнтованості, ціннісно-смыслового ставлення до взаємодії, орієнтації навчання на цінності професійного середовища та реалізується в чотири етапи: адаптивно-мотиваційний, проблемно-пізнавальний, операційно-технологічний, проектувально-творчий, які співвідносять з рівнями підготовки і, відповідно, становленням суб'єктної позиції майбутнього педагога: від автономної до суб'єктної та позиції організатора суб'єкт-суб'єктної взаємодії учнів у професійній діяльності.

Системотвірними чинниками є мета; принципи; взаємозв'язок між компонентами; очікуваний результат: готовність майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями.

Мета системи полягає у формуванні готовності майбутнього педагога до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями у професійно зорієнтованому освітньому середовищі ВНЗ.

Основна ідея системи полягає в тому, що підготовка майбутнього педагога до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями пов'язана із поетапним становленням його суб'єктної позиції, яке уможлиблюється лише в умовах суб'єктного професійно зорієнтованого середовища ВНЗ, що утворює контекст для обміну культурними та навчальними смислами в діалозі, реалізованому на різних рівнях.

Цілепрогностичний та проектувальний компоненти зорієнтовані на проектування програм навчальних дисциплін з урахуванням індивідуальної траєкторії розвитку майбутнього педагога та моделювання професійного середовища в освітньому середовищі ВНЗ;



## *СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ*

---

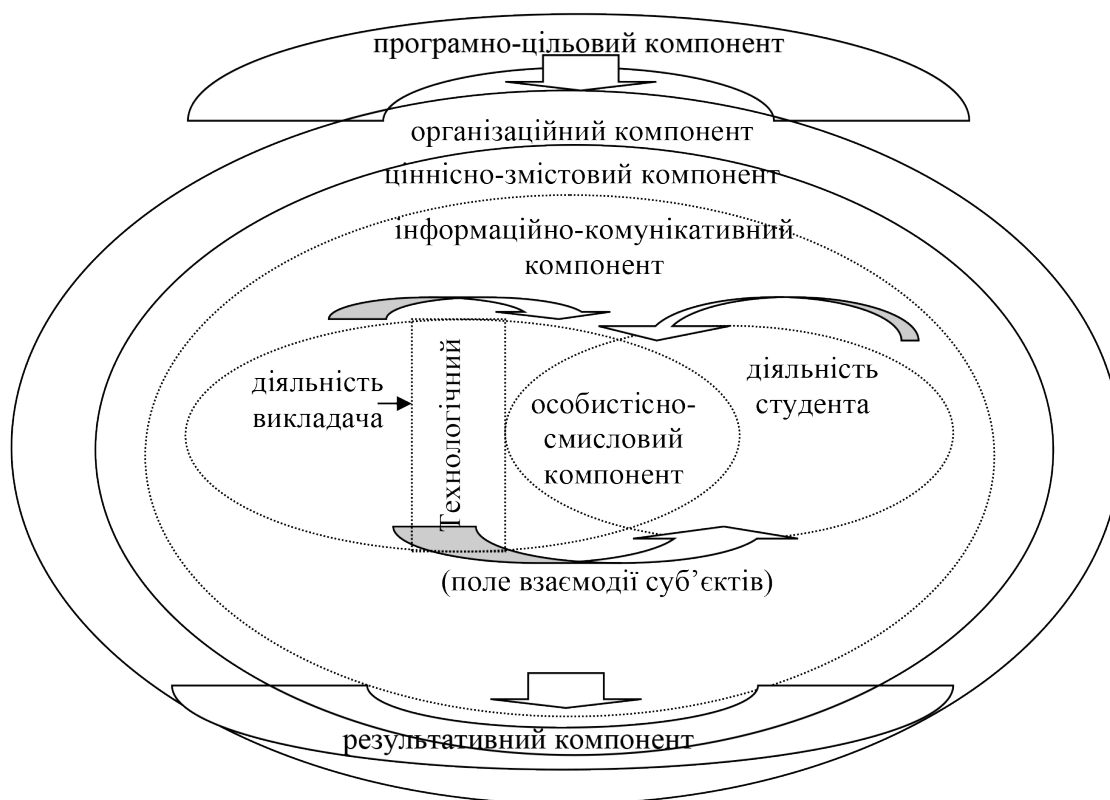
---

конструктивний – на створення культурно-сміслового поля шляхом проблематизації змісту дисциплін та застосування текстів як джерела культурних, навчальних і професійних смислів під час вивчення навчальних дисциплін професійно-практичного циклу, а також – спецкурсів у варіативній частині навчальних планів на всіх етапах підготовки бакалавра (теоретичному, загальнодидактичному, конкретно-дидактичному та акмеологічному); організаційний компонент представлено технологією впровадження спроектованої системи підготовки майбутнього педагога до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, елементами якої є тактичні принципи, педагогічні умови, форми та методи їх реалізації; комунікативний компонент передбачає взаємодію суб'єктів у професійно зорієнтованому освітньому середовищі (викладачі, студенти, учні) за двома векторами: спілкування та діяльність, у процесі чого відбувається поетапне формування суб'єктної позиції майбутнього педагога; оцінювально-коригувальний компонент представлено критеріальним апаратом та комплексом діагностики готовності майбутнього педагога до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями.

Побудова індивідуальної траєкторії розвитку в професійно зорієнтованому освітньому середовищі ВНЗ дає студенту можливість виявити та реалізувати себе суб'єктом у заданих умовах завдяки здатності середовища звужуватися й розширюватися залежно від соціально-педагогічного чинника, тобто за наявності в його структурі динамічних компонентів (інформаційно-комунікативного, технологічного, ціннісно-сміслового), що змінюються під впливом діяльності суб'єктів (див. рис. 2).

Теоретично доведено, що властивості професійно зорієнтованого освітнього середовища (інтегративність, культуродоцільність, варіативність, динамізм, проблемність, інтерактивність) залежать від суб'єктивного чинника, що уможливорює здатність середовища до самозмін та створює умови для побудови індивідуальної траєкторії розвитку студента.

Це положення визначено ключовим для подальшої розробки технологічного компонента системи підготовки майбутнього педагога до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями.



**Рис. 2. Динамічна структура професійно зорієнтованого освітнього середовища ВНЗ**

Організаційний компонент системи представлено технологією, складниками якої є концептуальний, змістовий та процесуальний компоненти. Відтак, технологія базується на тактичних принципах: текстоцентризму, співпраці суб'єктів у всіх сферах діяльності, свободи вибору траєкторії розвитку, діалогізації освітнього середовища; передбачає особистісно-смісловне наповнення підготовки майбутнього вчителя до суб'єкт-суб'єктної взаємодії шляхом реалізації таких педагогічних умов: діалогу на різних рівнях взаємодії в професійно зорієнтованому середовищі ВНЗ; поетапного формування суб'єктної позиції в майбутнього педагога у вимірах права вибору індивідуальної траєкторії розвитку; застосування текстів як засобу проблематизації змісту підготовки майбутнього педагога; забезпечення в програмі педагогічних практик завдань дослідно-рефлексивного характеру. Розроблена технологія є інструментом, який дозволяє викладачу реалізувати систему, наповнюючи її змістом відповідно до конкретної дисципліни (див. рис. 3).

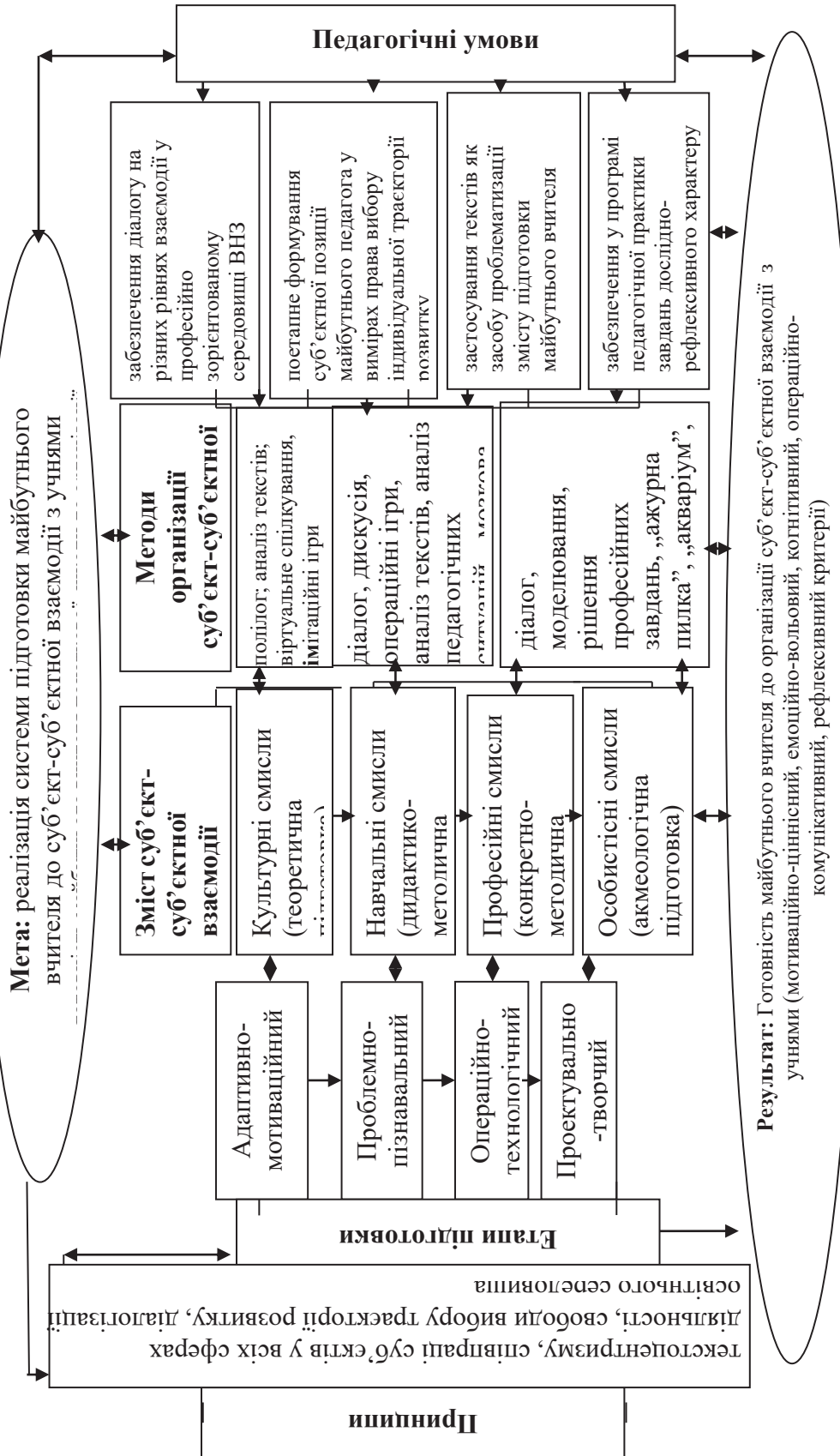


Рис. 3. Технологія реалізації системи підготовки майбутнього педагога до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями



Провідною умовою реалізації системи визначено застосування діалогу, оскільки суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників педагогічного процесу у ВНЗ передбачає діалогічну взаємодію культур на різних рівнях: суб'єктивних культур викладача та студента, у процесі чого відбувається їхнє взаємозбагачення; культури майбутньої професії та культури навчання; глобальної національної культури та культури навчального закладу. Відтак, навчальний діалог ми розглядаємо як засіб культурного обміну ціннісними смислами суб'єктів освітнього процесу в процесі комунікативної взаємодії. Розгляд діалогу в різних смислових контекстах дозволяє визначити різні види діалогу: діалог людей (мовленнєвий), діалог ідей (науковий), діалог культур (історико-концептуальний), діалог людини із самою собою.

Аналіз педагогічних досліджень дозволив визначити основні форми інтерактивного навчання в підготовці майбутніх педагогів: групову роботу як форму організації діяльності студентів під час самостійних та аудиторних занять; такі форми організації лекційно-практичних занять як модеративні семінари, коуч-тренінги, тьюторіал. Як максимально ефективні виокремлюємо методи аналізу педагогічних ситуацій, моделювання, проектування, когнітивного моделювання, інтервізію. Практичні навички організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями майбутній учитель може набути в процесі педагогічної практики, яка передбачає професійну діяльність майбутнього фахівця в реальних умовах.

Тому однією з педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя визначено впровадження в програму педагогічних практик дослідно-рефлексивних завдань (ведення педагогічного щоденника, обміну думками, оцінки учнями; аудіо- та відеоспостереження, тріангуляція тощо).

Технологією передбачено чотири етапи реалізації розробленої системи: адаптивно-мотиваційний, проблемно-пізнавальний, операційно-технологічний, проектувально-творчий. Відповідно, провідною діяльністю на першому етапі є спілкування, на другому – навчання, на третьому-четвертому – навчально-пізнавальна діяльність; на п'ятому – квазіпрофесійна діяльність. Перехід на кожний наступний етап передбачає створення ситуації вибору траєкторії розвитку для майбутнього педагога та відповідальності за кінцевий результат.

Діагностика готовності студентів до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії відбувалася за допомогою методів анкетування, тестування, експертного оцінювання, спостереження. Окрім самооцінювання, студенти старших курсів були оцінені викладачами, кураторами та методистами практики щодо виявлення готовності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

## *СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ*

---

Для діагностування застосовано авторські, адаптовано та розроблено спеціальні методики: тест визначення типових способів реагування на конфліктні ситуації (за К. Томасом), питальник здатності до самоуправління в спілкуванні (за Л. Велитченко), тест організаторських і комунікативних здібностей (за Б. Федорішиним), тест на емпатію (за В. Бойко), визначення рівня рефлексії (за О. Анісімовим); адаптовано методики О. Митника „Орієнтування на навчально-дисциплінарну чи особистісно орієнтовану модель взаємодії з дітьми”, С. Степанова „Шкала готовності до навчальної співпраці”; розроблено власні із застосуванням методів тестування, аналізу педагогічних ситуацій, опитування, анкетування, аналізу навчальних та наукових досягнень, експертного оцінювання.

За результатами діагностування виявлено рівні готовності майбутніх педагогів на різних етапах підготовки та з'ясовано, що на першому й другому курсах переважав об'єкт-суб'єктний рівень готовності, на третьому та четвертому – суб'єктно-функційний.

Зіставлення загальних результатів засвідчило поступове зростання рівня готовності майбутнього педагога до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії від курсу до курсу, що є закономірним і пов'язаним зі зростанням рівня суб'єктної позиції та набуттям студентами професійних знань, професійного досвіду, засвоєння культурних смислів. Водночас виявлено такі негативні тенденції: незначна кількість студентів випускного курсу ОКР „бакалавр” з найвищим (перетворювальним) рівнем готовності до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії (4,3%); переважання студентів випускних курсів із суб'єктно-функційним рівнем готовності до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, який передбачав лише успішну участь в організованій навчальній співпраці, проте унеможлиблював організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії учнів (65,2%); переважання об'єкт-суб'єктного рівня та наявність об'єктного на випускному курсі за когнітивним та операційно-діяльнісним критеріями, що свідчило про недостатність знань з теорії та технологій організації педагогічної взаємодії.

З метою підготовки майбутнього педагога до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями було спроектовано функціональну систему, системотвірними чинниками якої є мета, принципи; взаємозв'язок між компонентами (проективним, конструктивним, комунікативним, технологічним, організаційним, оцінним); очікуваний результат: готовність майбутнього педагога до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями.

Розроблена система слугувала інструментом перетворення середовища ВНЗ на контекст суб'єкт-суб'єктної взаємодії та формування суб'єктної

позиції майбутнього вчителя. Її практична реалізація уможлиблюється наявністю організаційного компонента, у якому відбито конкретні шляхи впровадження теоретичних ідей організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Експериментальна перевірка спроектованої системи здійснювалася шляхом реалізації технології підготовки майбутнього педагога до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, структурні компоненти якої представлено тактичними принципами; педагогічними умовами; формами, методами та етапами її реалізації; а також системою оцінювання. Реалізацію системи уможлилювали такі педагогічні умови: реалізація діалогу на різних рівнях взаємодії у професійно зорієнтованому освітньому середовищі ВНЗ; поетапне формування суб'єктної позиції в майбутнього педагога у вимірах права вибору індивідуальної траєкторії розвитку; застосування текстів як засобу проблематизації змісту підготовки майбутнього педагога; забезпечення в програмі педагогічних практик завдань дослідно-рефлексивного характеру. Інтерактивні форми та методи організації навчального процесу забезпечували успішність реалізації педагогічних умов, що відстежувалась шляхом проміжного оцінювання та контрольної діагностики готовності майбутнього педагога до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями на різних етапах професійної підготовки.

Технологією передбачено чотири етапи реалізації педагогічних умов. На першому, адаптивно-мотиваційному етапі, проведено роботу із забезпечення входження студента в освітнє середовище ВНЗ через засвоєння його цінностей та традицій, створення умов для прийняття культурних смислів, з якими пов'язана педагогічна професія; створення умов для формування суб'єктної позиції студента в громадській діяльності; адаптації до навчальної діяльності в умовах професійно зорієнтованого середовища ВНЗ; створення сприятливого емоційного фону для спілкування із одногрупниками та викладачами; розвитку вміння брати на себе відповідальність та здатність управління власним емоційним станом.

У контексті громадської та навчальної діяльності за допомогою таких форм як волонтерство, громадські заходи, дебатний клуб, проблемні лекції створено умови для засвоєння універсальних цінностей-смислів, що є основою педагогічної професії: істина, добро, краса, віра, надія, любов, мудрість, здоров'я, життя, мир, свобода, довіра, злагода, відповідальність, гуманізм, розуміння, закони буття (міра, відносність, діалектика, духовний початок). Для організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів застосовано методи полілогу, аналізу текстів, віртуального спілкування, імітаційних ігор; створено ситуації вибору: рольової позиції в групі; студентського активу

## *СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ*

---

групи; виду громадської діяльності; способів репрезентації результатів роботи в громадській діяльності.

На другому, проблемно-пізнавальному етапі, вирішувалися завдання супроводу студента в навчально-пізнавальній діяльності, створення умов для оволодіння знаннями теоретичних засад навчальної співпраці; для становлення суб'єктної позиції в навчальній діяльності, залучення майбутнього педагога до взаємодії з одногрупниками та викладачами в навчально-пізнавальній діяльності ВНЗ; формування навички ведення навчального діалогу під час роботи в мікрогрупі; формування вміння працювати із навчальними текстами.

Було зацентровано увагу на навчально-пізнавальній діяльності, у якій реалізовано визначені педагогічні умови в межах інтерактивних, бінарних лекцій, лекцій-прес-конференцій, дебатного клубу для осмислення базових теоретичних понять: взаємодія, педагогічна взаємодія, суб'єкт, суб'єктність, суб'єкт-об'єктний та суб'єкт-суб'єктний підходи, кооперація, партнерство, співпраця, гуманістична педагогіка, педагогіка співпраці, педагогіка підтримки, педагогіка розуміння, педагогіка емпатії, педагогічне спілкування, стилі педагогічного спілкування. Організацію взаємодії студентів у межах навчальних занять здійснено за допомогою методів діалогу, дискусії, операційних ігор, рольових ігор, аналізу текстів, аналізу педагогічних ситуацій, „обміну думками”, когнітивного моделювання. Створено умови для здійснення вибору майбутніми вчителями варіативних курсів, рівнів самостійної роботи, напрямів наукової роботи.

Третій, операційно-технологічний етап, присвячено забезпеченню оволодіння студентами формами, методами та засобами організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії учнів; формуванню суб'єктної позиції в науково-дослідній діяльності; оволодінню способами суб'єкт-суб'єктної взаємодії, створенню умов для набуття первинного досвіду моделювання способів організації навчальної співпраці учнів; залучення майбутніх педагогів до наукової діяльності як важливої умови становлення їхньої суб'єктної позиції; усвідомлення ними смислів педагогічної професії.

На цьому етапі зацентровано увагу на імітації професійної діяльності в межах аудиторних занять та педагогічній практиці. У межах проблемних та інтерактивних лекцій, модеративних та інтерактивних семінарів, роботи наукового гуртка, дебатного клубу організовано взаємодію студентів за допомогою методів діалогу, моделювання, рішення професійних завдань, „мозкової атаки”, „ажурної пилки”, „акваріум”, „6 розумних капелюхів”, case-study, польові записи, вербальних доповідей, тріангуляції, аудіо- та відео

спостережень, ігор-стратегій, ділового театру. Застосування педагогічних умов сприяло осмисленню та освоєнню через професійну діяльність таких понять як проблема, навчальний діалог, полілог, інтерактивні технології навчання, інтерактивний урок, колективна та групова форми взаємодії, евристична бесіда, дослідницькі методи, дискусія, творчий проект, мозкова атака, моделювання, проектування, комунікативні ігри, ігри-стратегії, ігри-імітації, технології колективно-групової взаємодії, технології кооперативної взаємодії.

На четвертому, проектувально-творчому етапі, студенти оволодівали практичними вміннями організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії учнів; створювались умови для формування суб'єктної позиції в професійній діяльності, уміння вести навчальний діалог з учнями, а також умови для набуття первинного досвіду проектування та організації навчальної співпраці учнів.

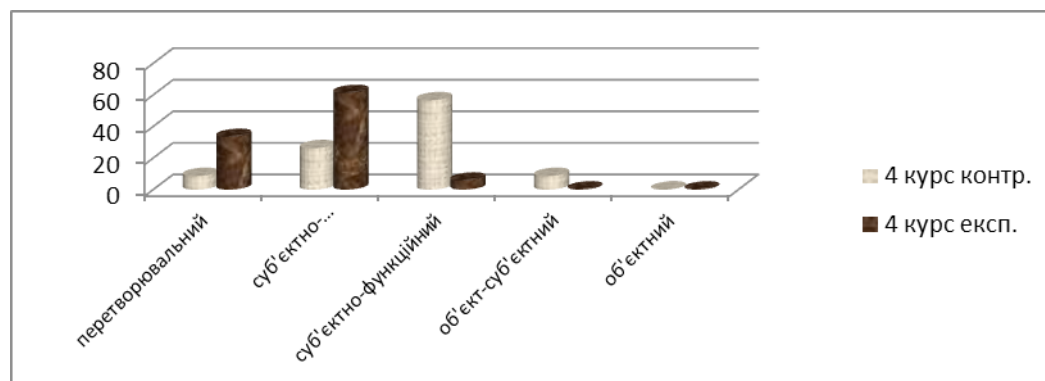
Опанування майбутніми вчителями способами та засобами організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, здатність до рефлексивної діяльності формувалася в професійній діяльності в межах педагогічної практики. Осмислення цінностей педагогічної професії (гуманізм, добро, довіра, співпраця, партнерство, гумор, розуміння, толерантність, відповідальність, справедливість, свобода, довіра, шанобливість, злагода, міжособистісна взаємодія, чуйність) відбувалося в межах дебатного клубу, роботи наукового гуртка, коуч-тренінгів за допомогою таких методів: діалог, моделювання, проектування, рішення професійних завдань, інтерв'ї, польових записів, триангуляції, аудіо- та відеоспостережень, ігор-стратегій, ділового театру, самоспостереження під час уроку, „оцінка учнями”. Створено умови для здійснення майбутніми педагогами вибору місця педагогічної практики, проблеми дослідження, педагогічних технологій у професійній діяльності; стилю педагогічного спілкування та рівня організації взаємодії з дітьми.

Результати контрольного діагностування аналізувалися за кількома напрямками: порівняння результатів студентів на констатувальному та контрольному етапах, порівняння результатів студентів контрольної та експериментальної груп; порівняння динаміки середніх показників готовності студентів від першого до четвертого курсу до та після формувального експерименту. Порівняльний аналіз динаміки готовності майбутніх учителів до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями дозволив виявити такі тенденції: найбільшу перевагу результатів студентів експериментальної групи над контрольною констатовано за когнітивним та операційно-комунікативним критеріями. Найменші зміни показників

## СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

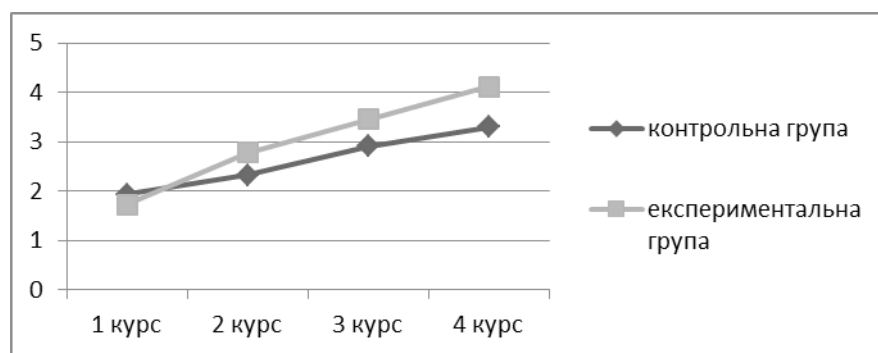
відбулися за мотиваційно-ціннісним критерієм. Студенти четвертого курсу ОКР „бакалавр” показали високі результати готовності до організації взаємодії з учнями. Так, виявлено 33,3% студентів, які знаходилися на перетворювальному рівні, 61,1% – на суб’єктно-діяльнісному та 5,6% – на суб’єктно-функційному. Ці показники значно перевищили показники випускників, діагностовані на констатувальному етапі дослідження (4,3% – перетворювального рівня, 26,2% – суб’єктно-діялісного, 65,2% – суб’єктно-функційного, 4,3% – об’єкт-суб’єктного). Істотне зростання готовності майбутніх педагогів до організації суб’єкт-суб’єктної взаємодії з учнями відбулося також за когнітивним та операційно-комунікативним критеріями (38,9% та 33,4% перетворювального рівня відповідно). Це набагато перевищило показники 4 курсу на констатувальному етапі експерименту (4,3% перетворювального рівня). Середній рівень готовності майбутніх учителів до організації суб’єкт-суб’єктної взаємодії (x) на констатувальному етапі експерименту на першому курсі дорівнював 1,93, на другому – 2,32, на третьому – 2,9, на четвертому курсі – 3,3. На контрольному етапі середній рівень готовності до організації суб’єкт-суб’єктної взаємодії (y) на першому курсі дорівнював 1,72, на другому – 2,77, на третьому – 3,45, на четвертому – 4,12. Якщо різниця між ними на першому курсі дорівнювала – 0,21 (із перевагою показників на констатувальному етапі), то на другому – 0,45 (із перевагою показників студентів на контрольному етапі), на третьому – 0,55, на четвертому – 0,82.

Порівняння загальних результатів оцінки готовності студентів до організації суб’єкт-суб’єктної взаємодії з учнями за всіма напрямками аналізу засвідчили перевагу студентів, які навчалися за розробленою системою підготовки до організації суб’єкт-суб’єктної взаємодії з учнями (рис. 4).



**Рис. 4. Порівняння загальних результатів діагностики готовності майбутніх педагогів до організації суб’єкт-суб’єктної взаємодії контрольної та експериментальної груп**

Середній рівень готовності майбутніх учителів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії у контрольній групі (х) на констатувальному етапі експерименту на першому курсі дорівнював 1,93, на другому – 2,32, на третьому – 2,9, на четвертому – 3,3. Середній рівень готовності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в експериментальній групі (у) на першому курсі дорівнював 1,72, на другому – 2,77, на третьому – 3,45, на четвертому – 4,12. Якщо різниця між ними на першому курсі дорівнювала – 0,21 (із перевагою показників на констатувальному етапі), то на другому – 0,45 (із перевагою показників студентів на контрольному етапі), на третьому – 0,55, на четвертому – 0,82 (рис. 5).



**Рис. 5. Динаміка середніх показників готовності майбутніх педагогів до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії на констатувальному та контрольному етапах експерименту**

Вірогідність отриманих результатів підтверджено за допомогою методів математичної статистики. Знаходження стандартної помилки для середнього арифметичного дозволило констатувати, що в експериментальній групі вона дорівнює  $|0,008|$ , а в контрольній –  $|0,017|$ , що дає підстави вважати отримані середні показники достатньо надійними. Дослідження за формулою  $\chi^2$  засвідчило, що з вірогідністю 95% значення  $\chi^2$  не повинно перевищувати 7,81, а з вірогідністю 99% – 11,34. Оскільки  $7,81 < 11,34 < 224,1$ , то нульову гіпотезу спростовано, отже, з'ясовано, що дані констатувального та контрольного етапів експерименту є зовсім різними рядами, і ця відмінність не випадкова.

Практична значущість розробленої системи забезпечена розробленою технологією та методичними рекомендаціями для викладачів ВНЗ щодо підготовки майбутнього педагога до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, які дозволяють конкретизувати шляхи поетапної реалізації педагогічних умов та надати викладачам алгоритм реалізації технології

## СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

підготовки майбутніх педагогів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії відповідно до навчальних дисциплін професійного циклу підготовки.

Технологія впровадження розробленої системи має бути впроваджена в освітньому середовищі ВНЗ та реалізована у навчальній, громадській, науковій та практичній діяльності студента. Водночас, технологія підготовки майбутнього вчителя початкової школи є наскрізною, такою, що охоплює всі компоненти середовища ВНЗ та дозволяє перетворити його на інтерактивне середовище, сприятливе для формування суб'єктності студента та здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Надамо рекомендації щодо впровадження компонентів технології у практиці роботи вищого навчального закладу.

### *Засоби діалогізації освітнього середовища ВНЗ*

Діалог культур передбачає обмін культурними цінностями між ВНЗ як соціальною інституцією та студентською субкультурою; між професійною та навчальною сферами діяльності у межах навчального закладу; між викладачами та студентами у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Реалізація цієї умови має відбуватися одразу на кількох рівнях: культур, суб'єктів, сфер діяльності, особистісному. Окреслимо напрями її практичної реалізації. *Перший напрям* пов'язаний із залученням студента-першокурсника до культурних цінностей ВНЗ та організації діалогічної взаємодії між:

- студентом та освітнім середовищем ВНЗ (через екскурсії визначними місцями університету, участь у громадському житті, спілкування із куратором та викладачами, студентами старших курсів; студентськими кураторами);
- студентом та професійним середовищем (через ознайомлення зі спеціальністю у дисципліні „Вступ до фаху” організовані зустрічі з учителями-практиками, провідними науковцями, відвідання баз практик та експериментальних майданчиків);
- студент – загальнолюдські цінності (через діалоги на основі текстів у навчальній діяльності (у межах навчально-пізнавальної діяльності та у виховній роботі).

Сприятливим полем для діалогу культур студента та світу, його цінностей є громадська праця, а саме: залучення студентів до волонтерської діяльності.

*Другий напрям* пов'язаний із розвитком комунікативних умінь студентів шляхом упровадження комунікативних ігор на семінарських, практичних та тренінгових заняттях (ігри К. Фопеля, „Перешиккування”, „Клубок дружності”, „Імпульс по колу”, „Проведи сліпого” тощо). Головне



правило при підборі ігор: не використовувати ігри зі складними правилами чи завданнями. Дослідження показали, що студенти відчувають внутрішнє напруження, коли чують, що зараз вони будуть не пасивними слухачами, а активними учасниками процесу навчання. Багато з них під час відвертої бесіди зізнавалися, що вони підсвідомо задавалися питаннями: „Чи зможу я?“, „Чи не постраждає мій авторитет?“, „Чи не буду я виглядати безглуздо?“

Дуже багато залежить від самого початку гри. Про способи та секрети залучення будь-якої аудиторії до гри дуже влучно говорить великий український ігромайстер М. Шуть [28]. Зокрема, рекомендує використовувати такі вербальні конструкції, як „Я Вас запрошую до гри!“, „Пограймо!“ У цих словах – заклик, що не припускає відмови. Натомість варіанти на кшталт „Чи хочете ви пограти?“, „Якщо не заперечуєте, давайте розпочнемо зі гри“, – одразу демонструють невпевненість самого організатора гри: він нібито передбачає два варіанти розвитку подій. Особливо небезпечно пропонувати такі обережні „запрошення“ дорослій аудиторії, яка власне не збиралася грати й може відповісти негативно. Розпочати краще з такої гри, яка вимагає активності всієї аудиторії. Ні в якому разі не відповідати роздратовано тому, хто, можливо, демонструє свій негатив, а продовжувати співпрацювати з основною аудиторією та показати свою відкритість: „Не бажаєте з нами грати? Може погодитися бути в журі? Я Вам дуже дякую“.

Із метою розвитку умінь майбутнього вчителя формулювати власну думку, аргументувати її, вести діалог з опонентом пропонуємо організувати постійно діючий **дебатний клуб** (починаючи з другого курсу), де беруть участь студенти різних курсів та викладачі. Орієнтовна структура засідання дебатного клубу:

1. Рефлексивна вправа.
2. Моделювання.
3. Постановка проблеми.
4. Обговорення проблеми.
5. Робота з текстом (фільмом, мультфільмом, ситуацією).
6. Аналіз тексту.
7. Формулювання варіантів рішення проблеми.
8. Рефлексивна вправа.

Пропонуємо орієнтовну тематику засідань клубу:

*Другий курс*

1. Знання проти досвіду: чи є сенс у навчанні?
2. Справедливість – категорія відносна чи абсолютна?
3. Чи буває вимогливість розумною?

4. Межі знання та безмежність незнання.
5. Як виробити власні способи діяльності?

*Третій курс*

1. Традиції проти інновацій в педагогіці: чи варто змінювати традиційну школу.
2. Як розуміти учня?
3. Чи може вчитель та учень бути партнерами у навчанні?
4. Повинен-повинні: педагогічні очікування.
5. „Ніжна педагогіка”: чи має право на існування у жорсткому світі?

*Четвертий курс*

1. Професійна непридатність: як її розпізнати?
2. Що може змінити в освіті учитель?
3. Самотність серед людей: ризики педагогічної професії.
4. Не нашкодь: помилки вчителів коштують дорого?
5. Сенси життя в педагогічній професії.

*Третім напрямом роботи є діалогова форма взаємодії викладача та студентів у навчальній та позанавчальній діяльності. Цей напрям роботи є провідним, оскільки саме у ньому студент може оволодіти мистецтвом ведення діалогу у навчальній, а потім, професійній діяльності. Нами пропонується така структура діалогу: 1) постановка проблеми; 2) вирішення питання на актуальному рівні учасників діалогу; 3) кульмінаційний етап діалогу: відтворення проблемної ситуації на новому рівні. Саме на третьому етапі відбувається зіткнення знання і незнання, вихід на новий рівень мислення.*

Основні прийоми ведення діалогу, які можуть застосовувати викладачі, є такі: агон, конструктивна майевтика, деструктивна майевтика. Агон є конфронтаційним методом, що передбачає зіткнення різних, протилежних позицій. Для започаткування агону необхідно розгорнути кілька думок навколо проблеми.

Деструктивна майевтика за своїм механізмом схожа на агон, проте механізм дії дещо інший. Метою співрозмовника під час деструктивної майевтики є спростування його висловленої позиції будь-якими засобами (наведення прикладу, що спростовує висловлену думку, зміна ракурсу аналізу ситуації, створення нового контексту тощо). Зазвичай проблема, для вирішення якої обирається цей метод, є більш глибокою, ніж у попередніх прикладах: вона має розкладатися на підпроблеми й вирішуватися поступово, під керівництвом викладача.

Конструктивна майевтика має інший механізм дії: це є узагальнення конкретних відповідей і висловлень, індуктивний шлях міркувань, що поступово призводить до усвідомлення істини.

Основою для діалогів можуть слугувати тексти, проблемні питання, педагогічні ситуації та методичні задачі.

Кожне заняття навчальної дисципліни можна розпочинати із риторичної хвилинки за висловом, який відбиває сутність кожної теми.

Основними формами, сприятливими для організації діалогічної взаємодії студентів, є парна робота та робота в малих групах на інтерактивних лекціях і семінарських заняттях при обговоренні проблемних питань.

*Четвертий напрям роботи* пов'язаний із формуванням у студентів навичок рефлексивної діяльності, уміння приймати рішення, оскільки ці дії відбуваються у процесі діалогу із самим собою.

Реалізація внутрішнього діалогу відбувалася за схемою: „аналіз розриву між двома заданими моделями:

„ідеальна модель взаємодії” → „я у взаємодії” → „пошук шляхів перетворення власної позиції, способів діяльності”.

Схематично пошук себе можна зобразити за допомогою низки питань до самого себе: „Який мій ідеал? Який я? Що я можу змінити зараз? Що я мушу змінити в перспективі? Що я можу почати робити, щоб наблизитися до ідеалу?”

Інструментом формування навичок рефлексії є діалоги на коуч-тренінгах, модеративних семінарах, під час використання методу інклюзії. Особливості їх застосування буде розкрито у характеристиці форм та методів реалізації розробленої системи.

Під час організації діалогічної взаємодії доцільно керуватися такими правилами:

- діалогізація середовища можлива за умови його насичення культурними та професійними смислами;
- підставою для діалогу має бути проблемна ситуація;
- учасники діалогу повинні мати власну смислову позицію;
- для організації діалогу доцільно застосовувати сократівські методи: конструктивна майевтика, деструктивна майевтика, агон;
- діалог має бути основою інтерактивних форм та методів підготовки майбутніх учителів;
- залучення до діалогу має відбуватися поетапно: від діалогів суб'єктів до діалогу ідей та діалогу і з самим собою.

*Забезпечення варіативності освітнього середовища ВНЗ*

Наступною умовою реалізації системи підготовки майбутнього педагога до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями є формування його суб'єктної позиції шляхом, яке може бути досягнуто завдяки таким засобам:

- надання можливості студенту знаходження рішень самостійно;
- усвідомлення особистісної значущості розв'язуваного завдання;
- зміна форм контролю діяльності до незалежності від зовнішнього контролю;
- створення ситуацій, у яких людина відчувала би потребу знайти кращий результат у межах висунутих вимог.

Так, у громадському житті студентам першого курсу варто надавати такі ситуації вибору:

- вибір рольової позиції у групі;
- вибір студентського активу групи;
- вибір виду громадянської діяльності;
- вибір способів репрезентації результатів роботи в громадській діяльності.

Особливу роль для формування відповідальності відіграють способи організації роботи, наприклад, під час розподілу ролей у групі (скажімо, доповідача, який буде репрезентувати результати роботи групи) спостерігалися різні способи поведінки студентів залежно від організації праці. Якщо людину ставити перед фактом: „Ти будеш доповідачем”, вона вимушено приймає ці обов'язки. Якщо група незадоволена презентацією, доповідач зазначає: „Як зміг, так і доповів. Не треба було мене призначати”. Інша ситуація, коли студент робить свідомий вибір, наприклад, завдання ставиться так: „Нам потрібен доповідач. Хто може змістовно та яскраво представити працю групи?” Хтось із членів групи відповідає: „Думаю, я зможу”. Тим самим він бере самостійно на себе відповідальність і до виконання завдання підходить більш старанно.

Створення ситуації вибору в навчальній та науковій діяльності може бути реалізовано за такими напрямками:

- вибір варіативних курсів;
- вибір рівня самостійної роботи;
- вибір напрямку наукової роботи.

Наприклад, в організації самостійної роботи студента може бути передбачено три рівня складності: репродуктивний, конструктивний та дослідницький, які оцінюються диференційовано. Наведемо в якості

прикладу три рівні самостійної роботи під час вивчення дисципліни „Основи науково-педагогічних досліджень”. На репродуктивному рівні складності студентам пропонується визначити ключові поняття в проблемі дослідження, надати їм визначення, скласти план дослідження, на другому – конструктивному – необхідно дібрати список літературних джерел з проблеми, обґрунтувати актуальність проблеми, ступінь її дослідження, сформулювати об’єкт, предмет, мету, завдання, гіпотезу дослідження. Третій рівень складності (дослідницький) передбачає виконання навчально-дослідного проекту із проблеми, що включає проведення емпіричного дослідження, інтерпретацію його результатів та розробку моделі, яка відбиває засоби рішення проблеми. Відповідно, оцінювання різних завдань також здійснюється диференційовано: репродуктивний рівень – максимальна оцінка D, конструктивний рівень – максимальна оцінка B, дослідницький рівень – максимальна оцінка A (за шкалою ECTS). Диференційована система завдань та їх оцінювання дозволяла не тільки зробити вибір, а й повністю відчувати відповідальність за такий крок, оскільки студент сам визначав свій рівень та подальшу траєкторію розвитку.

На акмеологічному етапі підготовки вибір студента пов’язаний із:

- вибором місця педагогічної практики;
- вибором проблеми дослідження;
- вибором педагогічних технологій для організації професійної діяльності;
- вибором стилю педагогічного спілкування та рівня організації взаємодії з учнями.

Для прийняття відповідальних рішень необхідно мати досвід здійснення вибору та відповідальності за нього, що досягається завдяки попереднім етапам підготовки.

Організація варіативності освітнього середовища ВНЗ має бути підпорядкована таким правилам:

— навчальним планом підготовки майбутнього вчителя мають бути передбачені варіативні курси за вибором студента;

— доцільним є забезпечення різнорівневих завдань під час розробки робочих програм навчальних дисциплін;

— студентам доцільно надавати можливість вибору способів самореалізації у громадській, навчальній, науковій та професійній діяльності;

— під час організації групової роботи необхідно довірити розподіл ролей самим учасникам взаємодії;

## СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

### Проблематизація освітнього середовища ВНЗ

Теоретична складова підготовки може бути забезпечена включенням у понятійно-сміслову поле навчальних дисциплін базових понять, що складають основу підготовки майбутнього вчителя до суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Деталізація понятійного поля на кожному етапі підготовки відображена у таблиці 1.

Таблиця 1

### Деталізація понятійного поля суб'єкт-суб'єктної взаємодії на різних етапах підготовки

<b>Адаптаційно-мотиваційний</b>	істина, добро, краса, віра, надія, любов, мудрість, здоров'я, життя, мир, свобода, довіра, злагода, відповідальність, гуманізм, розуміння, закони буття (міра, відносність, діалектика, духовний початок)
<b>Проблемно-пізнавальний</b>	взаємодія, педагогічна взаємодія, суб'єкт, суб'єктність, суб'єкт-об'єктний та суб'єкт-суб'єктний підходи, кооперація, партнерство, співпраця, гуманістична педагогіка, педагогіка співпраці, педагогіка підтримки, педагогіка розуміння, педагогіка емпатії, педагогічне спілкування, стилі педагогічного спілкування
<b>Операційно-технологічний</b>	проблема, навчальний діалог, полілог, інтерактивні технології навчання, інтерактивний урок, колективна та групова форми взаємодії, евристична бесіда, дослідницькі методи, метод моделювання, метод проектування дискусія, творчий проект, мозкова атака, моделювання, проектування, комунікативні ігри, ігри-стратегії, ігри-імітації, технології колективно-групової взаємодії, технології кооперативної взаємодії
<b>Проектувально-творчий</b>	гуманізм, добро, довіра, співпраця, партнерство, гумор, розуміння, толерантність, відповідальність, справедливість, свобода, довіра, шанобливість, злагода, міжособистісна взаємодія, чуйність як особистісні цінності

Доцільно застосовувати такі шляхи проблематизації змісту освіти:

- проблемне формування тем лекцій та семінарів;
- розробка комплексу дослідницьких завдань для самостійної роботи у межах навчальних дисциплін;

— розробка та впровадження систему педагогічних ситуацій, що розв'язуються за алгоритмом:

1. Знайти протиріччя в ситуації – сформулювати проблему.
2. Віднести її до певної групи (класифікувати як соціальну, педагогічну, психологічну).
3. Знайти причини проблеми.
4. Знайти кілька шляхів вирішення проблеми.
5. Обрати найбільш конструктивний шлях вирішення проблеми.

У варіативній складовій рекомендовано впроваджувати спецкурси тренінгового характеру із метою формування особистісних смислів у професії, у яких розкриваються смисли педагогічної професії та формуються уміння брати участь у діалозі, вести діалог, ініціювати діалог; брати участь у дискусії (Наприклад, „Філософія для дітей”, „Усвідомлене батьківство”, „Аналіз педагогічних ситуацій”, „Моделювання та проектування педагогічних систем”).

Осмилення студентами зазначених понять становить основу формування суб'єктних якостей особистості: відповідальності, вибірковості, автономності, ініціативності, самостійності, активності, смислотворчості, володіння самостійно виробленими способами та засобами діяльності, виявлення лідерства взаємодії з іншими суб'єктами й об'єктами діяльності, здатність до рефлексивної діяльності, інноваційна відкритість, ціннісне ставлення до взаємодії, прагнення до здобуття нових знань, ціннісне ставлення до самовдосконалення, – та відбувається завдяки застосуванню текстів у навчально-пізнавальній діяльності.

Під час організації роботи із текстами доцільним є дотримання таких правил:

— зміст підготовки майбутнього вчителя доцільно проблематизувати за допомогою текстів;

— наукові та навчальні тексти доцільно застосовувати паралельно із публіцистичними та художніми для забезпечення осмилення навчальних та професійних понять;

— у роботі з текстом значущим етапом є виокремлення різних смислів, а не змісту та сюжету;

— у роботі з текстом доцільно застосовувати різні рівні його осмилення: пізнання, переживання та перетворювальну діяльність;

— осмилення текстів полегшить застосування прийомів символізації, моделювання, схематизації.

## СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

У межах наукових гуртків за наведеною вище проблематикою пропонуємо організувати розробку наукових проектів, які складаються з таких блоків: змістовного, інформаційного, дидактико-методичного, технологічного, блоку особистісного зростання. Наведемо орієнтовну структуру проекту:

1. Вступ (актуальність, об'єкт, предмет, мета, завдання).

2. Інформаційний блок.

Аналіз ключових понять (у таблиці – навести визначення, надані різними авторами)

<i>ПІБ ученого</i>	<i>Визначення поняття</i>

Надання визначення, яке буде використовуватись у праці.

Взаємозв'язок із спорідненими поняттями (показати в схемі).

3. Технологічний блок.

Конкретизація засобу рішення проблеми (у схемі чи таблиці навести різновиди, типи завдань, методи, форми праці тощо).

1. Діагностичний блок.

2. Методичний блок.

Методична розробка (програма, система завдань, серія занять, методичні рекомендації тощо).

5. Результативний блок.

6. Висновки (за завданнями).

7. Список використаних джерел.

8. Додатки (за необхідності).

Структура наукового проекту є динамічною: її рівень визначається майбутнім учителем початкової школи самостійно: на репродуктивному рівні він виконує лише теоретичну частину дослідження. Конструктивний рівень передбачає наявність методичного складника, а дослідницький – виконання експериментальної перевірки ефективності розробленої методики.

*Забезпечення дослідно-рефлексивних завдань у педагогічній практиці.* Особливу увагу слід приділити організації педагогічної практики, оскільки саме у цьому виді діяльності формуються професійні уміння майбутнього вчителя щодо організації навчальної співпраці учнів.

Задля забезпечення успішної комунікації студента із учнями під час педагогічної практики пропонуємо організувати курс тренінгів перед



зануренням у професійне середовище. Тематика тренінгів може бути такою:

1. Учитель – емоційний лідер.
2. Установлення емоційного контакту з дітьми.
3. Імідж педагога початкової школи.
4. Я-лідер – комунікативний тренінг.
5. Один день вихователя – моделювання.
6. Від ігротехніка до ігромайстра – ділова гра.
7. Організація життя дітей та відповідальність – розв’язання практичних ситуацій.
8. Рішення конфліктних ситуацій – аналіз та рішення педагогічних ситуацій.
9. Імідж вихователя – моделювання та ділова гра.

Узагальний перелік звітної документації слід включити рефлексивний журнал, у якому фіксуються труднощі, що виникають під час практики, класифікуються за типами (теоретичні, навчально-виховні, комунікативні, методичні, діагностичні, прогностичні тощо) та відстежується динаміка їх переборювання. Окрему увагу слід приділити відстеженню таких аспектів, як установлення емоційного контакту з дітьми, ведення діалогу в неформальній та урочній атмосфері, уміння організовувати взаємодію дітей, уміння управляти дітьми в умовах взаємодії, уміння підтримувати позитивний емоційний фон, уміння швидко приймати управлінські рішення.

Інтерактивні форми та методи підготовки майбутнього вчителя.

Особливу увагу слід приділити **формам та методам** реалізації системи підготовки майбутнього вчителя до суб’єкт-суб’єктної взаємодії з учнями.

**Проблемна лекція** передбачає постановку проблеми викладачем та її поетапне вирішення різними способами. План лекції, у такому випадку, складався із проблемних питань. Наведемо для прикладу план лекції „Дитяча субкультура” (навчальна дисципліна „Філософія для дітей”):  
*1. Під впливом яких чинників формується дитяча субкультура? 2. На які елементи субкультури дитина може чинити безпосередній вплив? 3. Як субкультура дитинства відбивається на душі кожної дитини?*

Структура **інтерактивної лекції** містить проблемний виклад основних теоретичних положень викладачем та постановку проблеми для самостійної дослідно-пошукової праці, яку студенти виконували у групах.

## *СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ*

---

При розробці інтерактивних лекцій пропонуємо використовувати таку структуру (за О. Комар): 1. Мотивація діяльності слухачів (привернення уваги до теми). 2. Представлення теми, плану, очікуваних результатів, списку рекомендованої літератури. 3. Постановка питань, проблемних завдань, на яких буде зосереджено увагу. 4. Виклад основних питань лекції з висновками до кожного. 5. Загальні висновки до теми лекції. 6. Перевірка результатів засвоєння [12, с. 242].

**Інтерактивні семінарські заняття** можуть бути організовані відповідно до такої структури: комунікативні ігри, постановка проблеми, організація групової взаємодії, презентація результатів групової праці.

Основним етапом в інтерактивному занятті є постановка проблеми та її обговорення шляхом колективного спілкування. Окрім цього, його результатом має бути здобуття інформації, необхідної для подальшої групової праці, у якій використовуються такі методи як полілог, мозкова атака, мікрофон, створення асоціативного куша.

На третьому етапі заняття організовується групова взаємодія, що потребує великої уваги та майстерності педагога. Основні аспекти, на які необхідно звернути увагу, такі: спосіб формування групи та розподіл ролей. У роботі зі студентами можна використовувати різнокольорові фішки, об'єднання за інтересами чи власним бажанням. Оскільки студентська групова робота часто не обмежується аудиторією, а передбачає самостійну діяльність, то тут необхідно врахувати кілька чинників, зокрема місце проживання, захоплення, навіть спосіб життя. Тому студентські мікрогрупи найчастіше об'єднуються за власним бажанням, хоча, безумовно, ризик, що хтось опиниться за межами групи, залишається.

Перед початком роботи задля ефективності її організації відбувається домовленість про певні правила. По-перше, про сигнал, який засвідчував завершення діяльності в групах. Якщо передбачається роль охоронця часу, то його надає саме він. Наступний крок – розподіл ролей – дуже вагомий показник ініціативності учасників. Ми використовували такі ролі в мікрогрупі (за О. Пометун, Л. Пироженко): доповідач (бере завдання, повідомляє його групі, доповідає про результати); секретар (письмово фіксує інформацію), художник (малює, оформлює), експерт (критично оцінює ідеї, відбирає найбільш правильні), охоронець часу (стежить за тим, щоб група завершила роботу вчасно). Окрім виконання своєї безпосередньої ролі, учасник групи бере участь і в інших видах спільної роботи. Студентська аудиторія переважно адекватно розподіляє ролі, урахувуючи особисті здібності кожного учасника. Проте може постати інша проблема: якщо

педагог не втручається, ролі закріплюються, формується певний стереотип при розподілі. Тому педагогу необхідно було іноді впливати на вибір ролей студентами; найкраще робити це шляхом жеребкування.

На останньому етапі інтерактивних занять відбувається презентація результатів групової праці, за якою можна оцінити її продуктивність. **Оцінювання** спільної роботи може відбуватися двома шляхами: 1) усі учасники групи отримують однакову кількість балів; 2) диференційоване оцінювання, коли кожен учасник групи оцінюється відповідно до своєї активності у групі (оцінювати можуть призначені експерти, викладач або самі члени групи).

Структура **модеративного семінару** виглядає так: 1. Комунікативна гра. 2. Постановка проблемного питання (або проблемної ситуації через текст, відео сюжет тощо). 3. Полілог. 4. Розв'язання підпроблем (робота в групах із застосуванням методу моделювання). 5. Формулювання рішень.

Назвемо основні **методи, які забезпечують взаємодію суб'єктів педагогічного процесу.**

Перша група методів спрямована на організацію співпраці студентів на інтерактивних лекціях та семінарах: „Карусель”, „Акваріум”, „Ажурна пилка”, „Броунівський рух” тощо. Методом організації спілкування визначено полілог, тобто проблемну бесіду, спрямовану на розв'язання проблемної ситуації, конфлікту думок, результатом якої є суб'єктивно нове знання. Ведення полілогу передбачає паритетне спілкування, взаємодію суб'єктів навколо проблемної ситуації, що створюється за допомогою читання тексту, опису життєвої ситуації чи введення нової інформації, яка суперечить уявленням і досвіду студентів. Конфлікт думок виникає в процесі обговорення тексту на етапі виявлення проблеми, усвідомлення її як особистісно значущої.

На практичних заняттях рекомендовано застосовувати **метод ділової гри**, ознаками якої є такі: наявність проблеми та завдань, що пропонуються для рішення; розподіл між учасниками ігрових ролей або рольових функцій; наявність між гравцями взаємодій, що відтворюють реальні зв'язки та стосунки; наявність конфліктних ситуацій унаслідок різних інтересів учасників або умов інформаційної діяльності; реальність ситуації, що розігрується; наявність системи оцінки результатів ігрової діяльності.

Основними етапами ділової гри є такі: підготовка до гри (розроблення сценарію, введення до гри учасників); проведення гри (ігрові дії, групова робота над аналізом гри, поточні консультації гравців та корегування

## СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

їхніх дій; підведення підсумків (виступ експертів, обмін думками, захист прийнятих рішень, формулювання підсумків).

Різновидами ділових ігор є **імітаційні ігри**, які передбачають імітацію діяльності вчителя та дітей на уроці або інші події шкільного життя; **операційні ігри**, спрямовані на відпрацювання виконання конкретних операцій (наприклад, техніки ведення діалогу, мозкової атаки, організації групової діяльності учнів, відпрацювання конкретного інтерактивного методу тощо); **рольові ігри**, у яких відпрацьовується тактика поведінки, дій, виконання функцій та обов'язків вчителя (завуча, директора); „**діловий театр**” передбачає розігрування певної ситуації та поведінки людини в цій ситуації (наприклад, при відпрацюванні способів розв'язання конфліктних ситуацій під час взаємодії з учнями); **ігри-стратегії**, які, навпаки, не передбачають імітаційної діяльності, а полягають лише у стратегічному розв'язанні проблемних завдань (наприклад, під час аналізу педагогічних ситуацій).

Під час застосування методу аналізу педагогічних ситуацій необхідно враховувати структуру ситуаційного завдання, яка складається з таких етапів: дидактична мета ситуаційного завдання; опис змісту педагогічної ситуації; власне завдання, оформлене в запитання чи визначення навчальної дії; передбачений алгоритм аналізу педагогічних ситуацій; способи навчально-комунікативної взаємодії в процесі виконання ситуаційного завдання; параметри часу виконання ситуаційного завдання, способу презентації та оцінювання його результатів.

Узагальнений алгоритм розв'язання педагогічних ситуацій має такий вигляд: 1) первинний аналіз педагогічної ситуації; 2) формулювання ситуаційного завдання; 3) розв'язання ситуаційного завдання (прийняття рішення); аналіз і оцінка прийнятого рішення.

Метод моделювання можна застосовувати як на лекційних заняттях із метою зображення зв'язків між поняттями, так і на семінарських та практичних заняттях із метою відтворення професійної педагогічної діяльності за допомогою вербальних та діяльнісних засобів. Під час підготовки студентів до педагогічної практики доцільним є метод когнітивного моделювання, сутність якого полягає в тому, що спеціально підготовлений педагог демонструє реалізацію певної технології навчання, а потім коментує свою діяльність, обґрунтовуючи вибір тих чи тих педагогічних прийомів, оцінює їх ефективність, мотивує застосування тієї чи тієї стратегії.

Для обговорення проблем, що виникали у процесі педагогічної практики студентів доцільно застосовувати **метод інтервізії**, який передбачає такі етапи:

1. Обирається модератор інтервізії шляхом голосування.
2. Колективне визначення спільних правил спілкування під час інтервізії.
3. Кожен учасник формулює свою проблему в загальному вигляді.
4. Шляхом голосування кожна група обирає найбільш значущу з їхнього погляду проблему для обговорення та вирішення.
5. Автор питання якомога детальніше викладає педагогічну ситуацію, яка спонукала його до питання. Інші учасники групи роблять примітки, модератор слідкує за тим, щоб доповідача не перебивали.
6. Кожен учасник по черзі ставить доповідачеві питання, які уточнюють та конкретизують зміст проблеми.
7. Учасники записують їхні варіанти вирішення проблеми (навіть незвичайні).
8. Кожен презентує своє рішення, починаючи словами „Якби це сталося зі мною...”.
9. Рішення обговорюються.
10. Доповідач обирає ті шляхи розв’язання проблеми, які він спробує у своїй праці, пояснюючи, чому.
11. Інші учасники зазначають по черзі, який досвід вони отримали для себе.

Під час роботи із текстом можна використовувати такі методи як переклад наукового тексту мовою живого педагогічного процесу, коментування педагогічного тексту, діалог-полеміка з автором тексту, складання частотного словника тексту, складання понятійної схеми тексту; жанрова переробка тексту; інтерпретація педагогічного тексту з позиції різних суб’єктів педагогічного процесу.

У якості резюме зазначимо, що узагальнення положень наукових підходів на чотирьох рівнях методології (культурологічного, аксіологічного, системного, синергетичного, суб’єктно-діяльнісного, середовищного, компетентнісного, герменевтичного, діалогічного) дозволило сформулювати основні концептуальні ідеї, які утворюють методологічне підґрунтя проектування системи підготовки майбутнього педагога до організації суб’єкт-суб’єктної взаємодії з учнями, а саме: освітнє середовище як здатна для саморозвитку система може чинити вплив на навчальний процес; основним смислом навчального процесу є суб’єкт-суб’єктна взаємодія

## СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

вчителя та учнів; змістом суб'єкт-суб'єктної взаємодії є створення культурно-смыслового поля в освітньому середовищі, у якому діалог суб'єктів є засобом упорядкування інформації та взаємозбагачення суб'єктів культурними смислами, причому суб'єкт навчання має можливість самостійного вибору траєкторії розвитку.

Доведено доцільність розробки системи підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями у контексті концепції особистісно-розвивального навчання, оскільки стрижневим її смислом є взаємодія суб'єктів навчального процесу в освітньому просторі. Узагальнення ідей особистісно-розвивальної концепції навчання дозволило сформулювати базові теоретичні положення системи підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями: обмін культурними смислами між суб'єктами навчання відбувається в процесі діалогової, творчої чи навчальної взаємодії; визначальну роль у професійному становленні майбутнього вчителя відіграє освітнє середовище ВНЗ; рішення навчальних проблем є максимально ефективним в умовах діалогу з опорою на життєвий та навчальний досвід студента; підготовка компетентного вчителя передбачає проведення інтерактивних лекцій та практичних занять (модеративний семінар, коуч-тренінг); джерелом культурних і навчальних смислів у підготовці вчителя є текст або педагогічна ситуація, які є засобом перетворення змісту навчання на комплекс проблемних завдань.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки майбутніх учителів до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями. Відкритою залишається проблема недостатньої готовності викладачів ВНЗ до суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами, що унеможлиблює успішну реалізацію розробленої системи. Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробці технології підготовки викладачів ВНЗ до суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами.

### **Список використаних джерел**

1. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 19.00.07 / Аксенова Галина Ивановна. – М., 1998. – 411 с.
2. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості / І. Д. Бех // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8-11.
3. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Изд-во полит. лит., 1991. – 414 с.

4. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т Флинта, 1998. – 432 с.
5. Гленсдорф П. Термодинамическая теория структуры, устойчивости и флуктуаций / П. Гленсдорф, И. Пригожин. – М. : Мир, 1973. – 280 с.
6. Гогоберидзе А. Г. Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Гогоберидзе Александра Гигивна. – СПб., 2002. – 535 с.
7. Годник С. М. О методе концептуального моделирования вузовского педагогического процесса (на основе объектно-субъектного преобразования личности) / С. М. Годник // Вестн. ВГУ. Проблемы высшего образования. – 2009. – № 1. – С. 49-59.
8. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики : монографія / Закирова А. Ф. – Тюмень : Изд - во ТюмГУ, 2001. – 152 с.
9. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 223 с.
10. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – М. : Издат. центр „Академия”, 2010. – 176 с.
11. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб., 1996. – 379 с.
12. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Комар Ольга Анатоліївна. – Умань, 2011. – 512 с.
13. Кузьмина Н. В. Стратегия развития системы акмеологических наук / Н. В. Кузьмина // Проблемы развития системы акмеологических наук. – СПб., 1996. – С. 7-39.
14. Ліннік О. О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співпраці з молодшими школярами : монографія / О. О. Ліннік. – К. : Слово, 2014. – 304 с.
15. Ліннік О. О. Сучасні інтерактивні технології методичної праці з педагогічними кадрами / О. О. Ліннік, А. В. Сазонова // Вихователь-методист дошк. закл. – 2009. – № 8. – С. 21-28.
16. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі

*СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ  
ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ*

---

---

- школи першого ступеня : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Матвієнко Олена Валеріївна. – К., 2010. – 496 с.
17. Менг Т. В. Средовый подход к организации образовательного процесса в современном вузе / Т. В. Менг // Изв. гос. пед. ун-та имени А. И. Герцена. – 2008. – № 10 : Психолого-педагогические науки. – С. 70-83.
  18. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.
  19. Петровский В. А. Феномен субъектности в психологии личности : дис. ... д-ра психол. наук (в форме науч. докл.) : 19.00.11 / Петровский Вадим Артурович. – М., 1993. – 76 с.
  20. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; заг. ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2003. – 192 с.
  21. Пригожин И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
  22. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии / С. А. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.
  23. Семенова Г. А. Учебный диалог как способ формирования профессиональной позиции будущего учителя : дис. ... канд. пед наук : 13.00.08 / Семенова Галина Александровна. – Н. Новгород, 2005. – 363 с.
  24. Сергеев С. Ф. Иммерсивность, присутствие и интерактивность в обучающих средах / С. Ф. Сергеев // Шк. технологии. – 2006. – № 6. – С. 36-42.
  25. Телегин М. В. Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / М. В. Телегин. – М. : МГППУ, 2006. – 272 с.
  26. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 356 с.
  27. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. – М. : Мир, 1983. – 312 с.
  28. Шуть М. Майстерність проведення гри / М. Шуть. – К. : Шк. світ, 2007. – 128 с.
  29. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – С. 119-124.

**Linnik Olena. The system of preparation of future teacher to organization of subject-subjective interaction with pupils.** In the article there have been grounded split-level methodological basis and conceptual means of professional training of future teacher to organization of subject-

82



subjective interaction with pupils. There have been done logical and semantic, psychological and pedagogical analysis of the notion “subject-subjective interaction”, forms and levels of pedagogical interaction have been defined. There have been projected the system of training of future teacher to organization of subject-subjective interaction with pupils which realize personality meaning filling the content of professional pedagogical training and consists of purpose prognostic, projective, constructive, communicative, organizational, evaluative and corrective components. There have been proved the effectively of designed technology of realization of the system represented by the unity of conceptual, content and procedural components oriented on the providing the dialogue on different levels of interaction in professional oriented environment of HEE, phased forming of subjective position of future teacher in measurement of right of choice of individual trajectory of the development; using texts as a mean of problematization of the content of training of future teacher; providing in the program of pedagogical practice tasks of researching reflective character.

**Key words:** teacher’s professional training, subjective position, subject-subjective interaction, the readiness of future teacher to organization of subject-subjective interaction with pupils, professional oriented educational environment of HEE, the system of preparation of future teacher to organization of subject-subjective interaction with pupils.

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Донченко Ольга Сергіївна** – асистент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету.

**Драганова Юлія Валеріївна** – асистент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету.

**Ліннік Олена Олегівна** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка.

**Лопатіна Ганна Олександрівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету.

**Пахомова Наталія Георгіївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного університету імені В. Г. Короленка.

**Ревуцька Олена Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету.

**Сербова Ольга Вікторівна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету.

**Синиця Аліна Олександрівна** – старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету.

**Сизко Ганна Іванівна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету.

**Старинська Олена Віталіївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету.

**Сущинська Тетяна Сергіївна** – старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету.

**Томіч Лілія Миколаївна** – кандидат медичних наук, доцент кафедри основ здоров'я, фізичної реабілітації та екології Бердянського державного педагогічного університету.

**Цибуляк Наталя Юріївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету.

**Наукове видання**

**СТРАТЕГІЇ  
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ  
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ  
ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ  
В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

*Монографія*

*За редакцією:  
Г. О. Лопатіної*

*Відповідність за підбір, точність, наведених фактів, цитат та інших  
відомостей несуть автори*

*Друкується в авторській редакції.*

Підписано до друку 05.12.2016 р.  
Гарнітура «Times New Roman». Формат 60x84/16. Папір офсетний.  
Друк – цифровий. Ум.-друк. арк. 27,22. Обл.-вид. арк. 27,72.  
Наклад 300 прим. Зам. № 201.

---

Видавництво та друк Ткачук О.В.  
71110, Запорізька обл., м. Бердянськ, вул. Кірова 52/49, 53  
Тел. (097)918-66-41, (066) 106-29-93; e-mail: Tizdat@gmail.com  
<http://izdatelstvo.at.ua>

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру  
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції  
ДК № 3377 від 29.01.2009 р.