

автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. В. Тихонова. Інститут педагогіки АПН України. – К., 2001. – 20 с.

15. Чудина Е. Е. Профессионально-личностное саморазвитие будущего учителя в вузе / Е. Е. Чудина. // Известия Волгоградского государственного технического университета. Выпуск 9 (112). Том 13 / 2013. – С. 155-159.

У статті здійснено аналіз понять «саморозвиток» та «професійний саморозвиток майбутнього вчителя». Простежено розуміння науковцями останнього поняття з філософської, психологічної, педагогічної точок зору. Це дало змогу уточнити сутність поняття «готовність майбутнього вчителя до професійного саморозвитку». У результаті аналізу літератури уточнено основні положення теорій професійного розвитку. Розглядається навчальна діяльність у контексті підготовки до професійної та її вплив на активізацію саморозвитку особистості. Визначено засоби професійного саморозвитку, з-поміж яких: самовиховання, самоосвіта й самовдосконалення в поєднанні з практичною професійною діяльністю.

Ключові слова: майбутні педагоги, саморозвиток, професійний саморозвиток, професійна підготовка.

В статье произведен анализ понятий «саморазвитие» и «профессиональное саморазвитие будущего учителя». Представлено понимание учеными последнего понятия с философской, психологической, педагогической точек зрения. Это позволило уточнить сущность понятия «готовность будущего учителя к профессиональному саморазвитию». В результате анализа литературы уточнены основные положения теорий профессионального развития. Рассматривается учебная деятельность в контексте подготовки к профессиональной и ее влияние на активизацию саморазвития личности. Определены средства профессионального саморазвития, среди которых: самовоспитание, самообразование и самосовершенствование в сочетании с практической профессиональной деятельностью.

Ключевые слова: будущие педагоги, саморазвитие, профессиональное саморазвитие, профессиональная подготовка.

The article analyzes the concepts of «self» and the «professional self-development of the future teacher.» Scientists recently traced understanding the concept of philosophical, psychological, pedagogical point of view. This made it possible to clarify the essence of the concept of «readiness of the future teacher to professional self-development.» An analysis of the literature specifies the main provisions professional development theories. Considered in the context of learning activities to professional training and its effect on the activation of self-identity. Defined means of professional self-development, among them: self-education, self-education and self-combined with practical professional activities.

Key words: future teachers, self-improvement, professional self-development, professional training.

УДК 371.13

І.Л. Холковська
м. Вінниця, Україна

ВИВЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Постановка проблеми. Педагогічна діагностика забезпечує вивчення особливостей навчально-виховного процесу, його передумов, умов і результатів з метою оптимізації і обґрунтування досягнень для розвитку суспільства [2]. І. Гутник вважає, що педагогічна діагностика не обмежується тільки фіксуванням якихось окремих показників і не зводиться до звичайної проблеми оцінювання будь-яких ознак, вона не розглядає свій об'єкт як щось застигле, розгорнуте в часі, а розкриває педагогічний процес як циклічне явище, в якому здійснюється перехід між різними циклами реалізації цілей. На підставі такого підходу до педагогічної діагностики може бути зроблений висновок про необхідність використання в процесі педагогічного діагностування поєднання різних його видів – зрізового і лонгітюдного [1].

В останні роки в системі вищої педагогічної освіти відзначається підвищений інтерес дослідників до оцінки якості освіти майбутніх учителів з позиції компетентнісного підходу.

Теоретична модель загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів має складну структуру, що складається з компонентів і показників, аналіз сформованості яких може засвідчити рівень розвитку досліджуваного педагогічного явища. З метою виявлення та аналізу

рівня загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів на базі Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського було проведено дослідження, в якому взяли участь студенти 4 курсу різних інститутів і факультетів (загалом 356 осіб).

Діагностика сформованості загальнопедагогічної компетентності студентів передбачає аналіз чотирьох її основних структурних компонентів: когнітивний (інтелектуальні здібності, знання та вміння з дисциплін основної освітньої програми, професійна креативність); ціннісний (мотиви навчання, особистісний сенс здобутих знань з дисциплін педагогічного циклу, професійна спрямованість, установка до учня, ціннісно-сміслові орієнтації); операційно-діяльнісний (вміння і навички педагогічної техніки, комунікативно-організаторські властивості, вміння самоконтролю, саморегуляції, вміння особистісного та професійного самовдосконалення); особистісний (формально-динамічні властивості індивідуальності, індивідуальний стиль педагогічної діяльності, самоставлення, професійно важливі особистісні риси).

Мета статті: на основі узагальнення результатів використання різних діагностичних методик визначити рівень сформованості загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Діагностування сформованості загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів передбачає використання комплексу діагностичних методик, за допомогою яких встановлюються її конкретні параметри і рівні як цілісної системи. Зупинимося на описі діагностичних методик (анкетування, тестування, самооцінка, діагностичні ситуації тощо). При їх розробці ми спиралися на такі критерії сформованості загальнопедагогічної компетентності: особистісно-гуманна орієнтація в педагогічній професії; пошук індивідуального стилю діяльності; педагогічна спрямованість особистості; педагогічне мислення; суб'єктна позиція по відношенню до діяльності; комплекс загальнопедагогічних умінь і умінь проектувати особистісно орієнтовану ситуацію взаємодії з учнями, наявність концепції «Я – педагог».

З урахуванням вищенаведених критеріїв і їх показників нами розроблений комплекс методик, спрямованих на виявлення рівня сформованості педагогічної компетентності студентів.

Розглянемо деякі з показників, отримані як у процесі навчання, так і під час проходження студентами педагогічної практики.

Критерієм сформованості когнітивного компонента педагогічної компетентності в нашому дослідженні є педагогічне мислення. Гуманітарний характер педагогічного мислення ми виявляли, використовуючи методику «Капельюхи для дискусій». Центральне місце в цій методиці займає дискусія з якої-небудь значущої та актуальної педагогічної проблеми. П'ять різнокольорових капелюхів (ковпаків) символізували п'ять різних стилів мислення, п'ять різних підходів до аналізу конкретної ситуації, постановки та вирішення проблем, вибору тактики аргументування своїх міркувань. Студенти вибирали собі капелюхи і, надягаючи їх, брали певну функціонально-рольову позицію. Білий капелюх – нейтральний стиль, опора на факти, цифри та інформацію, діловитість аргументації. Червоний капелюх – емоційність висловлювань, опора на почуття та інтуїцію. Чорний капелюх – все бачить у чорному кольорі, песимістичний настрій, судження негативні, в ході дискусії є джерелом труднощів і розбіжностей. Синій капелюх – холодна відстороненість, виконує функцію контролю в дискусії, доглядає за її учасниками, намагається керувати. Жовтий капелюх – конструктивний стиль, здатний заражати інших, оптимістичність, віра в майбутнє, позитивний настрій. Після першого раунду дискусії студенти обмінювалися капелюхами і, відповідно, позиціями.

У результаті спостережень за поведінкою студентів під час дискусії, а також аналізу їх оцінок власних відчуттів і труднощів нами були виявлені чотири групи за рівнями сформованості гуманітарного педагогічного мислення. На першому (низькому) рівні майбутні педагоги поводитися відповідно до власної позиції щодо обговорюваної проблеми незалежно від кольору капелюха, що визначав стиль поведінки. У 12 % студентів спостерігалися труднощі

в прийнятті іншого стилю мислення, що підтверджувалося їх власними оцінками своїх відчуттів. У подальшому аналізі педагогічних ситуацій студенти даного рівня критично ставилися до їх учасників, виявляли лише негативні аспекти їхньої поведінки, розглядали ситуацію з погляду правильності та неправильності поведінки учнів, не намагалися вникнути в причини такої поведінки, у контекст ситуації. Студенти середнього рівня більш лояльно ставилися до героїв аналізованих ситуацій, намагалися їх не засуджувати.

Однак на цьому рівні майбутні вчителі все ще не сприймали ситуацію некритично, а саме – не намагалися проникнути в сенс тієї чи іншої поведінки учасників ситуації, зрозуміти логіку їх мислення. У дискусії з капелюхами вони відчували менші труднощі під час зміни позиції, однак, за власними оцінками, внутрішньо протестували проти позицій, що не збігалися з їх власними. На середньому рівні перебували 9 % студентів. Високий рівень гуманітарності (73 %) характеризується відсутністю внутрішнього відторгнення майбутніми педагогами інших можливих позицій і стилів поведінки. При зміні позиції студентам вдавалося проникнути в сутність того чи іншого стилю поведінки, при аналізі педагогічної ситуації студенти намагалися обґрунтувати поведінку її учасників, виявити причини, мотиви і позицію героїв по відношенню до світу. В оцінках не було прагнення визначити і охарактеризувати особистість учня-учасника ситуації як хороший – поганий, добрий – злий. На концептуальному рівні знаходилися 6 % студентів експериментальної групи. Для них характерні: варіативне бачення світу, людей, їхніх проблем; здатність вступати в інформаційний резонанс у системі «людина-людина». В дискусії з капелюхами студенти цього рівня не просто демонстрували здатність прийняти іншу позицію, перейнятися нею, а внутрішньо осмислювали цю позицію і в подальшому самоаналізі намагалися виявити її позитивні і негативні аспекти, осмислювали можливість наявності подібних позицій в учнів і колег у ситуації професійної педагогічної діяльності.

Комплекс методик використовувався нами для діагностування ціннісного компонента загальнопедагогічної компетентності студентів, що відображає спрямованість майбутніх учителів на педагогічну діяльність. Вивчення рівня сформованості такого показника загальнопедагогічної компетентності, як пріоритет гуманістичних цінностей професійної діяльності, здійснювалося в межах дослідження ціннісно-сислової сфери студентів.

Для більш ґрунтового і точного аналізу ціннісних орієнтацій студентів нами використовувалася методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича, заснована на прямому ранжуванні двох списків цінностей: термінальних – цінностей-цілей; інструментальних – цінностей-засобів. Нами внесені зміни в інструкцію, які дають додаткову діагностичну інформацію і дозволяють робити більш обґрунтовані висновки відносно педагогічної спрямованості особистості. Так, після основної серії ми просили респондентів ранжувати картки, відповідаючи на запитання «Як, на Ваш погляд, розташував би картки педагог, ідеальний у всіх відношеннях?».

Аналізуючи ієрархію цінностей, ми особливо звертали увагу на їх групування майбутніми педагогами в змістові блоки за різними підставами. Так, термінальні цінності ми просили ділити на цінності майбутньої професійної самореалізації та особистого життя. Групування інструментальних цінностей здійснювалося студентами за такими критеріями: альтруїстичні, цінності самоствердження, цінності прийняття інших.

Відсоткове співвідношення професійних цінностей в експериментальній і контрольній групах виглядає так:

Освіченість	35	30
Відповідальність	21	40
Терпимість до поглядів інших	12	10
Чесність	30	5
Самоконтроль	2	12
Чуйність	0	3

Отже, можна зробити висновок про визнання студентами пріоритетними гуманістичні цінності майбутньої професійної діяльності. Крім того, визначення освіченості як провідної цінності-цілі є показником орієнтації студентів на досягнення компетентності в професії.

Для коректного оцінювання аналізованого показника «усвідомлення студентами значущості та цінності особистості як «співрозмовника» ми використовували прийом «Вибір партнера». Це дозволило виявити ті якості партнера, на які орієнтується студент під час виконання спільної навчально-професійної діяльності. Якості майбутніх педагогів описувалися за допомогою таких формулювань: він хороша людина, він мій друг, він багато знає, з ним цікаво спілкуватися, він добре пише контрольні роботи, він весела людина, він відмінник, він добре знає матеріал, він надійний помічник, він вміє зрозуміти, що ти хочеш сказати. Студентам потрібно було поставити поруч з кожною якістю певний ранг в залежності від того, наскільки для них ця якість значуща. Аналіз висловлювань засвідчив, що для 54 % студентів пріоритетною якістю партнера є вміння спільно працювати в колективі, надаючи підтримку і допомогу учасникам взаємодії. Вони розглядають співрозмовника як рівного партнера, який має власні погляди, позицію, які необхідно враховувати в спілкуванні, приймати. Важливо відзначити, що були студенти (9 %), які на етапі ранжування визначили готовність до взаємопідтримки і взаємодопомоги як основні якості партнера, а вибираючи співробітника, керувалися не діловими якостями товариша, а тільки запасом його знань, ступенем відповідальності і мірою активності на занятті, тобто співрозмовник для них не є цінністю, а лише засобом досягнення власних цілей.

Такий показник педагогічної компетентності, як готовність до саморозвитку, ми оцінювали за допомогою діагностичного тесту «Готовність до саморозвитку». Нами були виокремлені чотири групи студентів відповідно до рівня сформованості в них готовності до саморозвитку. Так, 5 % студентів віднесені нами до низького рівня, оскільки, згідно з їхніми відповідями, вони не прагнуть до самопізнання і не хочуть змінюватися, що характеризує їхню позицію як негативно статичну, не спрямовану на самовдосконалення. Друга група студентів віднесена нами до середнього рівня готовності до саморозвитку (8 %), ознаками якого є бажання студентів більше знати про себе. Водночас вони ще не володіють навичками самовдосконалення, їх прагнення до самопізнання має характер цікавості. Високий рівень був характерний для групи студентів (20 %), у яких яскраво виражена спрямованість на саморозвиток, проте бажання пізнати себе було невеликим. Такі характеристики мали студенти, що вже працюють і вважають зайвим витрачати час на самодіагностику, оскільки вони вже достатньо знають про себе, свої можливості і здібності. Вищий рівень готовності мала більшість студентів (67 %). Ця група відрізнялася оптимальним співвідношенням спрямованості на самопізнання і здатності до самовдосконалення і віднесена до вищого рівня, оскільки компетентний педагог постійно спрямований на пізнання себе, це є рушійною силою професійного розвитку.

Група методик використовувалася нами для вивчення операційно-діяльнісного компонента загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів. Рівень суб'єктної активності на етапах навчально-професійної діяльності ми діагностували, використовуючи такі методики: інтерв'ю «Типи свідомості за домінуючою життєвою орієнтацією», методики «Локус контролю» та «Здатність до самоврядування», метод експертних оцінок.

Під час вивчення особистісного компонента педагогічної компетентності майбутніх учителів ми виявили комплекс умінь, діагностика яких дозволила визначити рівні сформованості досліджуваного компонента. Комплекс педагогічних умінь вивчався нами на основі методики самооцінки студентами рівня сформованості професійно значущих для педагога якостей особистості, методики «Квадрат функцій», методики діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі; аналізу результатів рефлексивного діалогу зі студентами; методики «Вивчення самооцінки особистості»; опитувальника з особистісної орієнтації; опитувальника «Позиція в навчально-професійній діяльності» Н. Матяш.

За результатами діагностики можна констатувати, що самостійне спостереження своїх станів, переживань, думок властиве тільки 18 % майбутніх педагогів, 65 % успішно рефлексують свою діяльність за завданням викладача, 17 % відмовлялися аналізувати себе і свою діяльність.

Діагностування самооцінки показало, що для 56 % студентів характерна адекватна самооцінка, 10 % мають злегка завищену самооцінку і 34 % експериментальної групи злегка занижують її.

Позитивне ставлення до себе як до майбутнього педагога, прийняття себе характерне для більшості студентів досліджуваних груп. Так, 73 % майбутніх учителів не бояться бути самими собою, керуватися власними позиціями в ході діяльності, у відносинах з іншими почуваються впевнено і безпечно, їм притаманна самоповага. 27 % менш упевнені в собі, дещо скептичні в оцінках себе як майбутніх педагогів-професіоналів, деяким властиві іронія і невіра в себе, свої професійні вміння.

При вивченні усвідомлення студентами себе як суб'єктів навчально-професійної діяльності ми виокремили чотири рівні усвідомлення власної суб'єктності: низький, середній, вище середнього і високий. На низькому рівні в досліджуваних групах студентів не виявлено. На середньому рівні – 56 %, студенти вже усвідомлюють себе, власні якості, вміння як причину можливих змін в об'єктивній реальності, однак прояви відповідальності як показника цього усвідомлення ще ситуативні. На рівні вище середнього (32 %) студенти більш відповідальні у своїх учинках, усвідомлюють перспективні цілі власної навчально-професійної діяльності. У ситуаціях вибору майже завжди діють відповідно до власних перспективних планів, не керуються сьогочасними рішеннями. Для високого рівня усвідомлення себе як суб'єкта власної діяльності характерний високий рівень саморегуляції, самоконтролю просування до мети свого навчання.

Для 12 % студентів розглянутих груп притаманні стійка спрямованість на планування власної діяльності, не тільки усвідомлення перспективної мети навчання, але й самостійна постановка проміжних цілей і завдань, тобто своєрідних етапів професійного зростання. Цілі відрізняються більшою конкретикою, ніж на попередньому рівні. Відповідальність присутня на всіх етапах навчально-професійної діяльності.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що більше половини студентів – майбутніх учителів перебуває на ситуативному і репродуктивному рівнях загальнопедагогічної компетентності, які не є прийнятними для фахівця в галузі освіти на сучасному етапі. Однак можна констатувати досить високий відсоток студентів, комунікативно готових до педагогічної діяльності, орієнтованих на діалог, співпрацю і співтворчість як у навчально-професійній, так і в майбутній педагогічній діяльності. Отримані результати дозволяють задати вектор пошуку ефективних засобів формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів загальноосвітньої школи.

Література:

1. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1998. – 178 с.
2. Психодіагностичне забезпечення профорієнтації в системі педагогічної освіти: [посібник] / Є.В. Єгорова, О.М. Ігнатів, В.В. Кобченко, Н.І. Литвинова, І.Б. Марченко, О. Л. Мерзлякова, В. В. Синявський, Г. П. Татаурова-Осика, А. М. Шевченко ; за ред. О. М. Ігнатів. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 228 с.
3. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности: учебное пособие / В.Ф. Сафин. – Свердловск, 2006. – 128 с.
4. Соколова С.В. Формирование педагогической компетентности будущего преподавателя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Соколова. – Волгоград, 2004. – 20 с.

У статті розглядаються методи діагностування загальнопедагогічної компетентності майбутніх педагогів. У структурі загальнопедагогічної компетентності визначено чотири компоненти: когнітивний (інтелектуальні здібності, знання та вміння, професійна креативність); ціннісний (мотиви навчання, професійна спрямованість); операційно-діяльнісний і особистісний (формально-динамічні властивості індивідуальності, індивідуальний стиль педагогічної діяльності, професійно важливі якості). На основі узагальнення результатів дослідження визначено рівні сформованості загальнопедагогічної компетентності студентів педагогічного університету.

Ключові слова: діагностика, методи педагогічної діагностики, загальнопедагогічна компетентність, майбутні вчителі.

В статье рассматриваются методы диагностирования общепедагогической компетентности будущих

педагогов. В структуре общепедагогической компетентности выделены четыре компоненты: когнитивный (интеллектуальные способности, знания и умения, профессиональная креативность); ценностный (учебные мотивы, профессиональная направленность); операционально-деятельностный и личностный (формально-динамические свойства индивидуальности, индивидуальный стиль педагогической деятельности, профессиональные качества). На основе обобщения результатов исследования определены уровни сформированности общепедагогической компетентности студентов педагогического университета.

Ключевые слова: диагностика, методы педагогической диагностики, общепедагогическая компетентность, будущие учителя.

This article discusses methods of diagnosing pedagogical competence of future teachers. In the structure of general pedagogical competences identified four components: cognitive (intellectual abilities, knowledge and skills, professional creativity); of values (learning motivation, professional orientation); operational and personal (formal-dynamic properties of the individual, the individual style of pedagogical activity, professional qualities). On the basis of summarizing the results of the study determined the levels of formation pedagogical competence of students of pedagogical university.

Key words: diagnostics, methods of pedagogical diagnostics, pedagogical competence, future teachers.

УДК 792.7(073)

І.Б. Швець
м. Вінниця, Україна

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Постановка проблеми та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Удосконалення процесу підготовки вчителя музичного мистецтва у вищих педагогічних навчальних закладах у зв'язку із зміною художньо-естетичних цінностей завжди було і залишається актуальним. Підвищення майстерності педагога-музиканта є одним з факторів його професійного зростання, бажання не зупинятися на досягнутому, відкривати для себе нові горизонти педагогічних знань і умінь і тим самим постійно просувати вперед процес виховання і підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Демократичні перетворення і кардинальні зміни в освітній системі в останні роки призвели до того, що одностороння спрямованість підготовки вчителя музичного мистецтва йде в минуле, поступаючись місцем орієнтації на більш широке коло цінностей сучасного суспільства.

Естрадна музична культура в її різножанрових проявах сьогодні є не тільки органічною приналежністю побуту, але і свого роду атрибутикою сучасного музичного мистецтва, що наочно виражено при вивченні запитів і художньо-естетичних потреб сучасної молоді. Вокальне естрадне мистецтво надзвичайно поширене та популярне, динаміка його постійно зростає, воно об'єднує різні форми вокального та інструментального виконавства. В теперішній час це – актуальне художнє явище в системі мистецтв, що охоплює різні сфери музикування і виконавства: сольне виконавство (вокальне, інструментальне), ансамблеве виконавство (вокальні ансамблі, інструментальні ансамблі, вокально-інструментальні ансамблі, рок-групи), також естрадні і джазові оркестри. В загальноосвітніх школах, ліцеях, коледжах мистецького напрямку з'являються класи естрадного вокалу, при загальноосвітніх школах та будинках дитячої творчості постійно збільшується чисельність гуртків естрадно-виконавчого напрямку, діти і молодь все більш активно залучаються мас-медіа до участі в музичних шоу-програмах.

Сьогодні вже очевидно, що без урахування інтересів і захоплень школярів, особливо в підлітковому віці, без спеціальних знань з області сучасних музичних стилів, різних жанрово-художніх напрямів і специфічних особливостей звукоутворення, сучасний вчитель музичного мистецтва працювати не може. Перед ним стоїть завдання формування смаків та музично-естетичних потреб учнів навіть у рамках вже сформованих їх інтересів. Тому вчитель музичного