

**Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка**

**Шахов Володимир Іванович**

УДК 378.147:37.018.8

**Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти  
майбутніх учителів**

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

**Автореферат**

дисертації на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук

**Тернопіль – 2008**

**Дисертацією є рукопис.**

**Робота виконана у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Міністерство освіти і науки України, м. Вінниця.**

**Науковий консультант:** доктор педагогічних наук, професор **СМЕТАНСЬКИЙ Микола Іванович**, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

**Офіційні опоненти:** доктор педагогічних наук, професор дійсний член АПН України **БОНДАР Володимир Іванович**. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, директор інституту педагогіки і психології;

доктор педагогічних наук, професор **ГУСАК Петро Миколайович** Волинський національний університет імені Лесі Українки, завідувач кафедри соціальної педагогіки, м. Луцьк;

доктор педагогічних наук, професор **ХОМИЧ Лідія Олексіївна**, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, завідувач відділу виховних систем, м. Київ.

Захист відбудеться “28”березня 2008 р. о 12 год. На засіданні спеціалізованої вченої ради Д 58.053.01 у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка за адресою: 46027, м. Тернопіль, вул. М Кривоноса, 2, зал засідань.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка за адресою: 46027, м. Тернопіль, вул. М Кривоноса, 2.

Автореферат розіслано “ \_\_\_\_ ” \_\_\_\_\_ 2008 р.

Учений секретар спеціалізованої вченої ради

**Чайка В.М.**

### Загальна характеристика роботи

**Актуальність та доцільність дослідження проблеми.** Актуальність дослідження проблем базової педагогічної освіти майбутніх вчителів визначається, з одного боку, винятково важливою роллю вузівського етапу професійного становлення майбутнього педагога, а з іншого – потребою сучасної української школи в учителях з високим рівнем компетентності, здатних до творчого розв'язання найрізноманітніших завдань, які виникають у педагогічній діяльності й постійного професійного розвитку в умовах неперервної освіти.

Базова педагогічна освіта як інваріант професійної є загальною для підготовки майбутнього вчителя, незалежно від обраного ним фаху. А тому її роль у професійно-особистісному становленні педагога є винятково важливою. Особливого значення вона набуває в умовах євроінтеграційних процесів, характерних як для всієї системи вищої освіти, так і педагогічної, зокрема. Формальне приєднання України до Болонського процесу, яке відбулося в 2005р., вимагає реальних змін у методології і практиці вищої освіти. Сформована уніфікована вітчизняна система вищої педагогічної освіти вступає в суперечність із вимогами неперервності, демократизації, гуманізації, а тому потребує певної трансформації.

Усвідомлюючи виняткове значення вузівського (базового) етапу педагогічної освіти, науковці пропонують різноманітні шляхи її удосконалення й зосереджують свою увагу на окремих сторонах змісту або ж процесу базової педагогічної підготовки.

У працях А. Алексюка, І. Богданової, П. Гусака, В. Вихрущ, О.Дубасенюк, В. Кравця, Л. Романишиної, М.Сметанського, Г. Терещука, Л.Хомич, В. Чайки та інших учених досліджено різноманітні аспекти вдосконалення професійної підготовки студентів, розкрито основні функції майбутнього фахівця, що забезпечують ефективність процесу його адаптації до реальної професійної діяльності. Основна увага приділена підготовці компетентної, творчої особистості майбутнього фахівця, здатного до неперервного професійного й особистісного саморозвитку.

Педагогічна освіта майбутнього вчителя побудована на реалізації ідей цілісності педагогічного процесу (О. Абдулліна, В. Бондар, А. Бойко, В.Краєвський, І. Лернер); спільної продуктивної діяльності (О. Киричук, Я.Коломенський, Р. Немов, О. Ярошенко); контекстного навчання (А.Вербицький, А. Кондратьєва); застосування проблемних завдань (Л.Кондрашова, В. Моляко, Л. Спірін, А. Фурман); теорії педагогічної рефлексії (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, В. Чайка); положень інтенсифікації навчальної діяльності студентів (Ю. Бабанський, І. Ільясов, В. Ляудіс); авторських концепцій вищої педагогічної освіти (С. Архангельський, В.Бондар, М. Вашуленко, А. Мудрик, В. Сластьонін, І. Харламов).

Наприкінці ХХ століття в світовому педагогічному просторі з'явилася низка нових ідей і концепцій, які спрямовані на обґрунтування компетентісно орієнтованої системи професійної підготовки вчителів, здатних до ефективної навчально-виховної роботи в школі. До них належать

концепції рефлексуючого вчителя-практика (П. Гьорст), базової педагогічної освіти, спрямованої на практичне теоретизування (Д. Макінтур), системи знань учителя (Л. Шульман), рефлексивної вчительської підготовки (Д. Лістон, К.Зейшнер), дослідження професійного розвитку вчителя (Л. Крімер-Хейон, М. Галтон, В. Дойлі, Г. Пондер, М. Фулан, А. Харгрівс), вивчення професійної компетентності вчителя (М.Кеннеді, А. Хуторський) та ін.

Базова педагогічна освіта, а в деяких авторів це загальнопедагогічна або професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі, знаходиться в стадії експериментування й досліджується в окремих докторських (І. Богданова, Н. Дем'яненко, Л.Хомич) і переважно в кандидатських дисертаціях (А. Василюк, О. Лавріненко, Г.Ковальчук, І. Кіреєва, Н. Шиян, Н.Яцишин та ін.).

Проте базова педагогічна освіта не стала предметом наукового аналізу, концептуального опису в контексті неперервної педагогічної освіти вчителя. Прикладний або ж, зазвичай, обмежений певною сферою застосування характер цих досліджень не створює цілісної картини про теоретико-методологічну природу базової педагогічної освіти у вищій школі.

Не зважаючи на широкий інтерес з боку науковців різних країн до проблеми базової педагогічної освіти, на даний час вона залишається недостатньо дослідженою, а методологія і технологія педагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах євроінтеграційних процесів потребує кардинальних змін. Найбільшою завадою на шляху підвищення ефективності базової педагогічної освіти є відсутність цілісної концепції педагогічної підготовки майбутнього вчителя, яка забезпечувала б формування базових педагогічних компетентностей як здатності ефективно виконувати найрізноманітніші функції професійної діяльності, працювати над постійним професійним і особистісним самовдосконаленням.

У багатьох педагогічних ВНЗ країни здійснюється активний пошук інноваційних форм і засобів організації процесу базової педагогічної підготовки майбутніх учителів. Як показує досвід, ефективність оволодіння базовими педагогічними компетенціями залежить від перебування майбутнього вчителя у контексті практичної педагогічної діяльності. Крім того, здійснення навчальної та навчально-професійної діяльності студентів в умовах особистісного підходу може якнайкраще забезпечити розуміння своїх індивідуальних особливостей і проектування студентом власної траєкторії професійного розвитку.

Актуальність дисертаційного дослідження зумовлена необхідністю вирішення суперечностей між:

- світовими тенденціями до диверсифікації вищої освіти й уніфікованою системою вищої педагогічної освіти в Україні;
- загальноєвропейською тенденцією до неперервності педагогічної освіти (освіти протягом життя) й відсутністю концептуальних обґрунтувань базової педагогічної підготовки майбутніх

учителів як складової системи неперервної педагогічної освіти;

- нагальною потребою суспільства у формуванні особистості вчителя-професіонала, здатного до рефлексії, постійного самовдосконалення протягом усієї професійної кар'єри, й реальним вузькофункціональним підходом до його базової педагогічної підготовки;

- превалюванням у сучасному освітньому процесі формуючих, імперативних методів і технологій, що базуються на соціально заданих нормах, еталонах поведінки, взаємодії й комунікації, й необхідністю посилення проєктивності, діалогічності, особистісно-творчих ініціатив у діяльності суб'єктів педагогічного процесу;

- реальними можливостями змінити місце і роль загальнопедагогічної складової в системі вищої педагогічної освіти, забезпечити цілісність, гармонійність, системність підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності, посилити її спрямованість на здобуття базових педагогічних компетентностей через внутрішню інтеграцію змісту педагогічних дисциплін та низьким рівнем її практичного втілення у навчально-виховному процесі.

Усунення зазначених суперечностей потребує переосмислення теоретико-методологічних засад та концептуальних підходів щодо підготовки вчителя, здатного до вирішення сучасних педагогічних проблем, визначення мети, змісту, технологій навчання, завдань базової педагогічної освіти майбутніх учителів, відповідно до вимог особистісно орієнтованої та компетентнісної парадигм.

Таким чином, очевидно є потреба в розробці нових концептуальних засад базової педагогічної підготовки вчителя на основі особистісного та компетентнісного підходів на найважливішому етапі його професійного становлення – вузівському.

Відсутність цілісної теоретичної концепції базової педагогічної освіти та необхідність розробки прикладних механізмів її реалізації в процесі підготовки майбутніх учителів зумовили вибір теми дисертації **“Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів”**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану реалізації основних положень Національної доктрини розвитку освіти в Україні, тематичного плану науково-дослідної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського за темою «Теоретико-методологічні основи педагогічної підготовки майбутніх учителів» (№0101U007274).

Тема дисертації затверджена на засіданні вченої ради Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 2 від 30.10.2001р.) та узгоджена рішенням Ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол №9 від 27.11.2001р.).

**Об'єкт дослідження:** базова педагогічна освіта вчителя.

**Предмет дослідження:** теоретичні і методологічні засади базової педагогічної освіти.

**Мета дослідження:** з урахуванням сутності і структури базової педагогічної освіти як складової сучасної неперервної педагогічної освіти виявити й обґрунтувати її методологічні основи й теоретико-концептуальні засади як педагогічної системи, що функціонує в умовах інноваційних освітніх процесів.

**Провідною ідеєю дослідження** є положення про те, що базову педагогічну освіту можна розглядати як систему методологічного, теоретичного та технологічного забезпечення базової педагогічної підготовки студентів до професійної діяльності, в основу якої покладено системний, особистісний, компетентнісний та аксіологічний підходи, що визначають загальні принципи для з'ясування її структури, спрямованості, змісту та технології реалізації й забезпечують досягнення провідної мети: формування у студентів базових педагогічних компетентностей, а також становлення майбутніх учителів як суб'єктів педагогічної діяльності, готових до реалізації загальнопедагогічних функцій та безупинного професійно-особистісного саморозвитку.

**Концепція дослідження** характеризує основні компоненти системи базової педагогічної освіти: методологічний, теоретичний та технологічний і сприяє реалізації провідної ідеї. Вона містить такі положення:

1. Базова педагогічна освіта становить найважливіший етап у системі неперервної професійно-педагогічної освіти вчителя, ефективність якої забезпечується **методологічно** завдяки системному, особистісному, діяльнісному, аксіологічному, акмеологічному, синергетичному та компетентнісному підходам, які визначають загальні принципи до визначення її структури, функцій, спрямованості, змісту й технології реалізації.

*Системний підхід* забезпечує цілісний погляд на проблеми базової педагогічної освіти і дозволяє розглядати її, по-перше, як інваріантний етап неперервної педагогічної освіти учителя, що здійснюється під час навчання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах, а по-друге, дотримуватися єдності й цілісності усіх складових компонентів змісту: аксіологічного, когнітивного, діялісно-творчого, особистісного та процесу базової педагогічної підготовки: цільового, стимулююче-мотиваційного, змістового, операційного-дійового, контрольного-регулювального й оцінно-результативного.

Суть базової педагогічної освіти в контексті *особистісного підходу* передбачає її вдосконалення крізь призму особистісних структур педагогічної свідомості, які забезпечують рефлексивне переосмислення всіх компонентів педагогічного процесу, змісту власної діяльності й суб'єктивних станів, навчально-пізнавальної діяльності студентів на основі самоорганізації процесу учіння, а також актуалізації механізмів самореалізації, самовиховання, необхідних для неперервного професійно-особистісного розвитку.

*Компетентнісний підхід* забезпечує вивчення закономірностей побудови й функціонування

базової педагогічної освіти, визначення її провідною метою – формування базової педагогічної компетентності як інтегративної якості й готовності майбутнього учителя до виконання загальнопедагогічних функцій і неперервного професійно-особистісного саморозвитку.

З позицій *аксіологічного підходу* базова педагогічна освіта майбутнього вчителя має особистісно орієнтовану основу, яка передбачає гармонійне поєднання зовнішньо орієнтованої і внутрішньо орієнтованої освіти (А.Маслоу), що утворюють систему взаємопов'язаних базових педагогічних компетентностей (знань, умінь, ціннісних орієнтацій, Я-концепції). Зміст базової педагогічної освіти повинен містити все, що потрібно педагогові для успішного виконання загальних функцій педагогічної діяльності (організаторської, гностичної, комунікативної, конструктивної, рефлексивної) та розвитку власної особистості. Відповідно до цього він має складатися з таких обов'язкових компонентів: аксіологічного, когнітивного, діяльнісно-творчого й особистісного.

*Синергетичний підхід* утверджує ідею самоорганізації, пробудження власних сил та здібностей майбутнього педагога, ініціювання індивідуальних освітніх траєкторій та шляхів особистісного розвитку, що є креативним принципом процесів самотворення.

*Акмеологічний підхід* забезпечує розуміння базової педагогічної підготовки як інваріантного етапу неперервної педагогічної освіти вчителя, становлення його базової педагогічної майстерності й суб'єктності.

*Діяльнісний підхід* є ключем до розуміння сутності проблеми технологізації процесу базової педагогічної підготовки майбутніх учителів і забезпечує ефективне засвоєння змісту базової педагогічної освіти завдяки інтерактивній модульно-варіантній технології та поетапному входженню майбутніх учителів в контекст реальної практичної діяльності.

**2. Теоретичний компонент** системи базової педагогічної освіти визначає підсистему дефініцій, мети, завдань, функцій, які розкривають її сутність. Він будується на основі принципів: а) загальнодидактичних (науковості, систематичності та наступності навчання, свідомості, самостійності й активності у навчанні, індивідуалізації та диференціації, оптимізації, емоційності, зв'язку теорії з практикою); б) специфічних (суб'єктності, інтегративності, контекстності, інтерактивності).

Реалізація принципу суб'єктності передбачає засвоєння в процесі базової педагогічної підготовки загальнопедагогічних знань і вмінь, детермінованих особистісною системою гуманістичних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, що в кінцевому рахунку сприяє його становленню як справжнього суб'єкта педагогічної діяльності, готового не лише до виконання певного набору професійно важливих функцій, а й веде до успішної професійно-особистісної самореалізації.

Контекстність базової педагогічної освіти забезпечується поступовим включенням майбутніх

учителів в соціально-професійний контекст професійної діяльності, чому найбільш мірою сприяє так званий контекстний підхід у навчанні.

Інтегративність базової педагогічної освіти забезпечується внутрішньою інтеграцією змісту психолого-педагогічних дисциплін, використанням психологічних механізмів та закономірностей розвитку особистості як наукових основ розробки педагогічних принципів, методів і форм.

*Інтерактивність* базової педагогічної підготовки майбутнього учителя до професійної творчої праці здійснюється шляхом активізації самостійної пошукової діяльності студентів, зокрема, через застосування модульно-варіантної технології навчання.

3. **Технологічний компонент** системи базової педагогічної освіти передбачає визначення комплексу засобів формування базових педагогічних компетентностей: *етанів* (адаптаційно-професійний, локально-професійний, системно-професійний); *критеріїв* (аксіологічного, когнітивного, діяльнісно-творчого, особистісного); *рівнів* базової педагогічної компетентності (ознайомлювальний, розпізнавальний, репродуктивний, реконструктивний, творчий), відповідних *педагогічних умов* (гармонійної цілісності, єдності структурних, змістових і процесуальних компонентів; науковості, гуманістичної й професійної спрямованості змісту педагогічної освіти; індивідуалізації темпів його засвоєння та об'єктивізації оцінювання результатів); *інноваційних технологій навчання та оцінювання* досягнутих результатів.

Основою навчального процесу є інтерактивна модульно-варіантна технологія, яка ґрунтується на принципах диференціації та індивідуалізації навчання, що дає змогу створити умови для формування індивідуальної освітньої траєкторії студента.

Оцінювання ефективності базової педагогічної освіти має системний, об'єктивний характер, передбачає досягнення цілей, що адекватні структурі та функціям педагогічної діяльності, загальним намірам професійно-особистісного розвитку, здійснюється на основі використання інноваційних технологій і засобів діагностики.

Провідна ідея дослідження, основні положення концепції втілені в **загальній гіпотезі** про те, що ефективність базової педагогічної освіти майбутнього вчителя може бути досягнута, якщо теоретико-методологічні засади будуються з урахуванням вітчизняного і зарубіжного досвіду і відповідно до особистісно орієнтованої парадигми освіти; її метою і результатом є формування компетентної особистості педагога-фахівця, готового до виконання як загальнопедагогічних функцій, так і неперервного професійно-особистісного розвитку; технології її реалізації зорієнтовані на побудову індивідуальних освітніх траєкторій студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Згідно з метою, об'єктом, предметом та гіпотезою, окреслено основні **завдання** дослідження:

1. На основі вивчення наукових джерел та емпіричного досвіду загальнопедагогічної



підготовки фахівців з'ясувати сутність, особливості та функції базової педагогічної освіти в структурі неперервної педагогічної освіти вчителів.

2. Обґрунтувати теоретико-методологічні засади базової педагогічної освіти майбутніх учителів.

3. Розробити концепцію базової педагогічної освіти майбутніх учителів.

4. Теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити системну модель базової педагогічної підготовки майбутніх фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах.

5. Виявити педагогічні умови особистісно орієнтованої базової педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах.

6. Розробити та експериментально апробувати навчально-методичний комплекс для забезпечення особистісно орієнтованої базової педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах.

**Методологічні засади дослідження** становлять: системний, особистісний, компетентнісний, аксіологічний, синергетичний і акмеологічний підходи до вивчення педагогічних явищ та сучасні теорії педагогічної діяльності щодо пізнання й проектування процесів і явищ в освіті (Ю.Бабанський, Н.Кузьміна, Ю. Конаржевський, С. Пожарський, С.Рубінштейн, В. Садовський, Г. Гордон, А. Кумбс, А. Маслоу, Дж. Брунер, Б.Вудвортс, А. Кларк, Дж. Келлі); філософські положення про діалектичне співвідношення одиничного, загального й особливого (Г.Гак, Л. Зеленов, М.Каган, І. Кон, М. Михайловський, І. Резвицький, В. Тугарінов та ін.); гуманістична парадигма освіти (Ш.Амонашвілі, І. Бех, Є. Бондаревська, І.Зимня, К. Роджерс, С. Кульневич, В. Сухомлинський); творчо-діяльнісна сутність особистості, діалектичний взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємозумовленість явищ педагогічної реальності; принципи історизму, системного аналізу, неперервності освіти, активної життєдіяльності особистості як провідного засобу її суб'єктного розвитку.

**Нормативна база дослідження:** Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», «Положення «Про ступеневу освіту в Україні», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті.

**Теоретичною основою** дослідження виступили:

– системний підхід до розгляду структури та змісту базової педагогічної освіти (О. Абдуліна, В. Бондар, В. Сластьонін);

– принципи особистісно зорієнтованого виховання та індивідуалізації професійної підготовки вчителя (І. Бех, Є. Бондаревська, С. Кульневич, В.Серіков, І. Якиманська, О. Пехота);

– інтегративність як закономірність розвитку педагогіки (А. Белкін, М.Берулава, Р. Гуревич, Г. Ібрагімов, І. Козловська, В.Семенов, Ю. Тюнников, М.Чапаєв, І. Яковлев);

– аксіологічний підхід як інструмент відбору професійно та особистісно важливих цінностей

педагогічної діяльності (Б. Ананьєв, І. Бех, О. Киричук, В. Мясішев, В. Сухомлинський Д. Узнадзе, Г. Гордон, А. Кумбс, А. Маслоу (концепція гуманістичної психології), Дж. Брунер, Б. Вудвортс, А.Кларк, Дж. Келлі (когнітивістська теорія), Б. Скіннер, Г. Хінд (необіхевіористична теорія);

– компетентнісний підхід до визначення мети і змісту педагогічної освіти (Н. Бібік, І. Зимня, В. Краєвський, О. Локшіна, А. Маркова, О.Овчарук, О.Пометун, О.Савченко, С. Шишова, А. Хуторської);

– контекстний підхід як спосіб забезпечення зв'язку педагогічної теорії з практикою базової педагогічної освіти, поступового переходу від вирішення навчальних (квазіпрофесійних) педагогічних завдань до власне професійних (А. Вербицький, А. Кондратьєва);

– дослідження особливості педагогічної діяльності та механізмів її формування, виконані в контексті психологічної теорії діяльності (С.Рубіншейн, О. Леонтьєв, Г. Костюк, І. Зимня та ін.);

– теоретичні основи формування особистості майбутнього учителя (О.Абдуліна, Н. Кузьміна, О. Щербаков, О. Мороз, Д. Ніколенко, В.Сластьонін, М. Сметанський, Г. Сухобська, Т. Яценко та ін.);

– психолого-педагогічної теорії творчого розвитку особистості (В.Моляко, Я. Пономарьов, С. Сисоева, та інші);

– принципи організації навчального процесу у вищому закладі освіти (А.Алексюк, В. Бондар, М. Фіцула та інші);

– диференційований та індивідуалізований підходи до організації навчання (П. Гусак, О. Савченко, Г. Терещук, А. Фурман, І. Унт та інші);

– закономірності та принципи забезпечення загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів (О. Абдуліна, О. Дубасенюк, В. Сластьонін та інші);

– концепції структурування змісту навчального матеріалу дисциплін у вищому закладі освіти (В. Безпалько, І. Лернер та інші);

– технології модульного навчання (А. Алексюк, В. Бондар, І.Богданова, А. Фурман, П. Юцявічене та інші);

– підходи щодо об'єктивізації контролю й оцінки знань та умінь студентів (В. Аванесов, В. Безпалько, І. Підласий, В. Полонський та ін.).

Відповідно до поставлених завдань, з метою перевірки гіпотези було використано такі **методи дослідження:**

Серед **теоретичних методів** дослідження основними були такі: метод концептуально-порівняльного аналізу, за допомогою якого зіставлялися наявні в психолого-педагогічній літературі теоретичні підходи до визначення й обґрунтування концепції базової педагогічної освіти; метод структурно-системного аналізу дав змогу побудувати модель особистісно

орієнтованої базової педагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах ВНЗ та виявити закономірності й особливості її впровадження; метод моделювання, за яким розроблено експериментальну модель і впроваджено її в практичну діяльність вищих навчальних закладів; узагальнення, проектування, абстрагування й класифікація для обґрунтування теоретичних засад, концепції й моделі системи базової педагогічної освіти майбутнього фахівця; метод мисленого експерименту, що на різних етапах дослідження дозволяв здійснювати критичну рефлексію проміжних результатів і висновків.

Серед **емпіричних методів** дослідження були такі: опитування (анкетування, інтерв'ювання, бесіда), за допомогою яких з'ясувалося ставлення студентів, учителів та викладачів до педагогічних дисциплін, характер мотивації, пряме й непряме спостереження, самоспостереження, завдяки яким вивчалися різні підходи до викладання педагогічних дисциплін, тестування, яке проводилося з метою з'ясування динаміки засвоєння студентами базових педагогічних знань, розвитку педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, експертна оцінка, самооцінка, локальний педагогічний експеримент щодо впровадження моделі модульно-варіантної технології базової педагогічної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ.

Експериментальні дані оброблялися за допомогою методів математичної статистики (критерій Вілкоксона та  $\chi^2$ -критерій) для аналізу одержаних даних і з'ясування кількісних залежностей між явищами й процесами, що досліджувались.

**Організація дослідження та його етапи.** Дослідження здійснювалося протягом 15 років і охоплювало такі етапи науково-педагогічного пошуку.

*Аналітико-констатувальний етап* (1993-1995 рр.): здійснено вивчення й аналіз стану проблеми дослідження, теоретичне порівняльне осмислення вітчизняного та зарубіжного досвіду базової педагогічної освіти майбутніх учителів, а саме: вивчення досвіду педагогічних навчальних закладів, аналіз змісту існуючих програм, дисциплін педагогічного циклу з позицій підготовки майбутнього вчителя до загальнопедагогічної діяльності з метою з'ясування сутності та особливостей базової педагогічної освіти в структурі неперервної педагогічної освіти учителів, недоліків і суперечностей, знаходження шляхів їх подолання; сформульовано базові теоретичні питання.

*Аналітико-пошуковий етап* (1996-1998 рр.): сформульовано гіпотезу, мету і завдання дослідження, розроблено концепцію та визначено методологічні засади; теоретично обґрунтовано й розроблено модель базової педагогічної підготовки майбутніх учителів; визначено дослідно-експериментальні методики, програму дослідження; встановлено кількісний і якісний склад учасників експерименту; проведено масове обстеження студентів і викладачів.

*Експериментальний етап* (1999-2003 рр.): здійснено дослідно-експериментальну перевірку гіпотези, концептуальних положень, апробацію змісту та науково-методичного забезпечення

підготовки майбутніх фахівців до загальнопедагогічної діяльності, аналіз проміжних результатів контрольних зрізів, корекцію експериментальних методик.

*Узагальнювальний етап* (2004-2007 рр.): проведено систематизацію, узагальнення й обробку даних, зіставлення отриманих експериментальних результатів з прогнозованими, формулювання загальних висновків дослідження. Результати теоретичного пошуку й дослідно-експериментальної роботи відображено в докторській дисертації, монографії, навчальних і практичних посібниках, визначено перспективи подальших досліджень означеної проблеми.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота здійснювалась у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського та Волинському державному університеті імені Лесі Українки. До експериментальної роботи було залучено 1375 студентів і 252 викладача ВНЗ, 328 учителів загальноосвітніх шкіл м. Вінниці, Луцька, Вінницької області, 28 керівників шкіл.

**Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що *вперше*:

– *обґрунтовано методологічні засади* базової педагогічної освіти: ідеї системного, особистісного, компетентнісного, аксіологічного, діяльнісного, синергетичного, акмеологічного підходів, які визначають загальні принципи до визначення її структури, функцій, спрямованості, змісту й технології реалізації;

– на основі системного, особистісного й компетентнісного підходів *розроблено концепцію базової педагогічної освіти* майбутнього вчителя у єдності методологічного, теоретичного і технологічного концептів;

– *розроблено системну модель базової педагогічної підготовки*, яка охоплює теоретико-методологічні і технологічні засади, відображає єдність теоретичної і прикладної підготовки, взаємозв'язок структурних і процесуальних компонентів. Система базової педагогічної підготовки передбачає реалізацію провідної мети – формування базової педагогічної компетентності майбутнього учителя, відображає структурно-функціональну взаємодію проектно-методологічного, організаційно-змістового і технологічного блоків, що містять змістові (когнітивний, аксіологічний, діялісно-творчий, особистісний) і структурні (ціннісні орієнтації, знання, уміння, Я-концепція); загальні і специфічні принципи (суб'єктності, науковості, інтегративності, контекстності, інтерактивності); педагогічні умови: гармонійної цілісності, єдності структурних, змістових і процесуальних компонентів, науковості, гуманістичної і професійної спрямованості змісту педагогічної освіти, індивідуалізації темпів його засвоєння та об'єктивізації оцінювання результатів; підсистему теоретико-прикладних курсів, які реалізуються на адаптаційно-професійному, локально-професійному та системно-професійному етапах; підсистему критеріїв (когнітивний, аксіологічний, діялісно-творчий, особистісний) і показників визначення рівнів базової педагогічної компетентності (ознайомлювальний, розпізнавальний,

репродуктивний, реконструктивний, творчий);

– *обґрунтовано положення* про те, що формування базової педагогічної компетентності майбутніх учителів як високого стандарту і критерію ефективності їх базової педагогічної підготовки є провідною метою у процесі вивчення теоретико-прикладних педагогічних дисциплін;

– *розроблено інтерактивну модульно-варіантну технологію* вивчення дисциплін базової педагогічної освіти, що побудована на засадах: суб'єктності, варіативності, рефлексивності, інтерактивності, контекстності;

– *розроблено рейтингову технологію* оцінювання навчальних досягнень студентів, яка базується на принципах рівної питомої ваги навчальних дисциплін, відповідального вибору самостійно обраних шляхів досягнення освітніх стандартів, активізації навчально-пізнавальної діяльності, діагностичності цілей, прозорості процедур оцінювання, відносної простоти математичних розрахунків;

– *подальшого розвитку* набули положення щодо змісту та методики модульно-рейтингової системи навчання;

– *розширено й уточнено* наукові уявлення про психолого-педагогічні ефекти реалізації ідей компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів у діяльності сучасних навчально-виховних закладів.

**Теоретичне значення** дослідження полягає в тому, що теоретично обґрунтовано:

– *методологічні засади* базової педагогічної освіти (ідеї системного, особистісного, компетентнісного, діяльнісного, аксіологічного, синергетичного, акмеологічного підходів);

– *загальні і специфічні принципи*, які є основою побудови педагогічної системи базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя: цілісність компонентів; науковість, гуманістична спрямованість, контекстність змісту; індивідуалізація; технологічність;

– *критерії* змісту базової педагогічної освіти (аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий, особистісний) *та рівні* базової педагогічної компетентності (ознайомлювальний, розпізнавальний, репродуктивний, реконструктивний, творчий);

– *уточнено трактування* сутності та співвідношення основних структурних компонентів таких понять, як «базова педагогічна освіта», «базова педагогічна готовність», «базова педагогічна компетентність», «базові педагогічні знання, уміння, ціннісні орієнтації».

**Практичне значення** одержаних результатів визначається тим, що розроблено і впроваджено:

– *навчально-методичний комплекс* для забезпечення базової педагогічної підготовки майбутніх учителів, який містить *навчальні програми* з педагогічних дисциплін вищих педагогічних навчальних закладів, *навчальний посібник* «Педагогіка» для викладачів та студентів вищої педагогічної школи, *посібник* для студентів “Практикум з педагогіки” (базові та елективні

модулі), *методичні розробки* семінарських та лабораторних занять для викладачів і студентів вищих педагогічних навчальних закладів, *електронні версії посібників та методичних розробок* для викладачів і студентів педагогічних ВНЗ, *комплекс тестових завдань* для здійснення модульного контролю успішності навчальних досягнень студентів з комп'ютерною підтримкою;

- *інтерактивну технологію* модульно-варіантного вивчення змісту навчального матеріалу;
- *рейтингову технологію* оцінки результатів навчання.

Апробована інтерактивна технологія модульно-варіантного навчання може бути використана в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ, на курсах удосконалення вчителів, на факультетах перепідготовки учительських кадрів, в організації роботи науково-практичних семінарів педагогічних колективів у загальноосвітній школі. Матеріали монографії, навчальних і практичних посібників, електронний варіант тестування можна використовувати в системі неперервної педагогічної освіти: під час вивчення дисциплін педагогічного циклу, для розробки електронних версій навчальних курсів, семінарів за кредитно-модульною системою організації навчального процесу, проведення діагностики й самодіагностики студентів, учителів шкіл, викладачів ВНЗ з метою підвищення рівня загальнопедагогічної підготовки.

Протягом усього періоду теоретико-експериментальної роботи автор особисто брав участь у апробації та практичній реалізації розроблених положень і рекомендацій у процесі викладацької й навчально-методичної діяльності у ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, а також надавав науково-консультативну й методичну допомогу викладачам ВНЗ.

**Особистий внесок** дисертанта в публікаціях, виконаних у співавторстві, полягає в розробці навчальної програми курсу «Педагогіка школи» (0,5, д.а.), розробці та написанні змісту першого розділу навчального посібника з педагогіки: «Загальні основи педагогіки» (3 д.а.), підготовці та написанні розділу «Показники та методика визначення ефективності навчальної діяльності школи» монографії «Атестація загальноосвітніх шкіл» (2 д.а.), розділу «Показники та методика визначення ефективності навчальної діяльності школи» монографії «Атестація та самоатестація загальноосвітніх шкіл» (2 д.а.), розділу «Діагностика навчальної успішності» монографії «Теорія та технологія атестації педагогічних працівників» (2 д.а.).

Ідеї співавторів у роботі не використовувалися.

**На захист** винесено такі положення:

1. Теоретико-методологічні засади про сутність базової педагогічної освіти як складової неперервної педагогічної освіти вчителя складають ідеї системного, особистісного, компетентісного, аксіологічного, діяльнісного, синергетичного, акмеологічного підходів, які обґрунтовують загальні принципи до визначення її структури, функцій, спрямованості, змісту й технології реалізації.

2. Теоретична концепція базової педагогічної освіти майбутнього вчителя базується на трьох

концептах (методологічному, теоретичному і технологічному) і спрямована на формування провідної мети – базової педагогічної компетентності.

3. Розроблена, теоретично обґрунтована й експериментально перевірена системна модель базової педагогічної підготовки майбутніх вчителів у педагогічних ВНЗ, спрямована на формування базової педагогічної компетентності та відображає структурно-функціональну взаємодію структурних і змістових компонентів, загальні і специфічні принципи, педагогічні умови, етапи підготовки, підсистему критеріїв і показників.

4. Модульно-варіантна технологія навчання і рейтингова технологія оцінювання забезпечують оволодіння базовими педагогічними компетентностями (знаннями, уміннями, ціннісними орієнтаціями), розвиток Я-концепції в їх детермінованих зв'язках і залежностях, передбачають реалізацію педагогічних умов.

**Упровадження результатів дисертаційного дослідження** здійснювалося за такими напрямками:

- безпосередня педагогічна діяльність дисертанта в системі вищої педагогічної освіти;
- тривале керівництво проведенням методологічних семінарів, лекцій з проблем загальнопедагогічної підготовки для викладачів педагогічних дисциплін Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського;
- розробка й апробація авторських програм і курсів „Педагогіка” в навчальному процесі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка №10/24 від 22.05.2007), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 534 від 23.04.2007), Волинського державного університету імені Лесі Українки (довідка №3/1408 від 21.05.2007), Білоцерківського аграрного університету (довідка № 9/114 від 21.04.2007), Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка (довідка № 888 від 06.09.2007), Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка № 3623-105 від 10.09.2007); Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка №1008-33/03 від 17.12.2007р.);
- керівництво дисертаційними дослідженнями аспірантів кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Вірогідність і аргументованість наукових висновків і результатів дослідження забезпечуються** методологічним обґрунтуванням його вихідних позицій; застосуванням комплексу методів, адекватних об'єктові, предмету, меті та завданням роботи; поєднанням методів якісного та кількісного аналізу отриманого експериментального матеріалу; застосуванням методів статистичного аналізу; залученням до наукового аналізу широкого кола різноманітних джерел; науковою компетентністю та об'єктивністю автора в їх інтерпретації; впровадженням результатів дослідження у навчальний процес педагогічних ВНЗ.

**Апробація результатів дисертаційного дослідження.** Результати доповідались на конференціях:

– *міжнародних*: IV міжнародні педагогічні читання “В.О.Сухомлинський і сучасність” (Вінниця,1997); «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (Київ-Вінниця, 2000); “Проблеми педагогічної підготовки майбутніх учителів” (Вінниця, 2002); „Проблеми стандартизації якості освіти” (Алушта, 2001); „Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми (Київ-Вінниця, 2003), „Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (Вінниця, 2004); «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (Київ-Вінниця, 2005); «Досвід та проблеми країн Європи (Великобританії, Німеччини, Франції, Іспанії, України) з реалізації ідей Болонської конвенції»: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Біла Церква, 2006); «Формування цінностей сучасної особистості» (Дрогобич, 2007); «Актуальні проблеми розвитку руху «Спорт для всіх»: досвід, досягнення, тенденції»: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 2007).

– *всеукраїнських*: “Особистісно-орієнтований підхід до організації навчально-виховного процесу: проблеми та пошуки” (Бердянськ, 2003); «Профільне навчання в сучасній загальноосвітній школі» (Івано-Франківськ,2003); «Профільне навчання в сучасній загальноосвітній школі» (Вінниця, 2004); «Професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах перебудови української національної освіти: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку» (Хмельницький,2007).

– *науково-практичних конференціях* Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (Вінниця, 1992 – 2007 рр.).

Результати дисертаційного дослідження обговорювалися на засіданнях кафедр педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (1993-2006 рр.), соціальної педагогіки Волинського державного університету імені Лесі Українки (2002-2006 рр.).

Кандидатська дисертація: «Формування педагогічного мислення у студентів педвузу», захищена у 1992 році, передбачала захист таких положень:

– модель педагогічного мислення як професійного, що містить його суть, функції та динаміку розвитку;

– твердження про те, що головними критеріями сформованості педагогічного мислення у майбутніх учителів є: усвідомлення і прийняття педагогічного завдання, установка на його вирішення; ступінь оволодіння педагогічними категоріями і поняттями; готовність до аналізу



педагогічних ситуацій; наявність умінь проектувати і конструювати зміст та форми педагогічної діяльності, прогнозувати та коректувати результати розв'язку педагогічних задач.

Матеріали кандидатської дисертації у тексті докторської не використано.

**Публікації.** Основний зміст дисертаційного дослідження висвітлено в 48 публікаціях: 4 монографіях, 5 навчальних посібниках, 28 одноосібних статтях у фахових наукових збірниках, 11 збірниках матеріалів і тез науково-методичних конференцій. Одноосібних праць – 37. Загальний обсяг особистого внеску становить 82 друкованих аркуші.

**Структура дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел (598 найменувань, з них 31 – іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації – 533 сторінки (412 – основна частина). Робота містить 36 таблиць на 38 сторінках і 19 рисунків на 19 сторінках.

### **Основний зміст дисертації**

У **вступі** обґрунтовано актуальність проблеми, визначено об'єкт, предмет і мету дослідження, сформульовано його гіпотезу та основні завдання, викладено методологічні та теоретичні основи, охарактеризовано методи дослідження, розкрито наукову новизну, теоретичну та практичну значущість отриманих результатів, сформульовано положення, які виносяться на захист, висвітлено напрямки впровадження та апробації результатів експериментального дослідження.

У **першому розділі** - “**Теоретичні засади базової педагогічної освіти вчителя**” – проаналізовано поняття “базова педагогічна освіта” та суміжні з ним поняття, сформульовано теоретичні та методологічні засади базової педагогічної освіти вчителя, охарактеризовано концептуальні підходи до організації базової педагогічної освіти в сучасній вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній науці.

На основі результатів вивчення психолого-педагогічної і методичної літератури з'ясовано, що базова педагогічна освіта – це процес навчання студентів у системі занять з педагогічних дисциплін, науково-дослідна робота та педагогічна практика, а також результат, що характеризується певним рівнем розвитку особистості учителя, сформованості базових педагогічних компетентностей (знань, умінь, ціннісних орієнтацій). Система базових педагогічних знань, умінь та ціннісних орієнтацій є загальною, єдиною, необхідною кожному педагогові, незалежно від обраного фаху, для реалізації його соціально-професійних функцій, звідси й назва – “базова педагогічна освіта”. З одного боку, вона є основою для успішного виконання загальнопедагогічних функцій будь-яким учителем, а з іншого – вона є необхідною умовою його безупинного розвитку, професійно-особистісної самореалізації.

У сучасній науковій літературі автори виділяють різні аспекти базової педагогічної освіти.

Різномісність підходів і трактувань поняття “базова педагогічна освіта” зумовлюється цілями та контекстом його використання в кожному конкретному випадку.

На основі вивчення педагогічних досліджень вітчизняних педагогів – науковців (В. Бондар, О. Дубасенюк, Л. Пуховська, Л. Хомич), та зарубіжних (П. Гьорст, Д. Макінтур, В. Сластьонін, Л. Шульман) визначено теоретичні сутнісні аспекти базової педагогічної освіти, що дозволяє її розуміти, з одного боку, як процес оволодіння майбутніми учителями основою (базою) всезагальних знань і умінь, пов’язаних із виконанням функцій загальнопедагогічної діяльності, а з іншого – як результат засвоєння базових ціннісних орієнтацій, оволодіння знаннями і вміннями (базовими педагогічними компетенціями), а також певний рівень професійно-особистісного розвитку (Я-концепція, педагогічне мислення, індивідуальний стиль педагогічної діяльності).

Базова педагогічна освіта містить певний когнітивний потенціал, формує мотиваційно-ціннісні засади професійної діяльності, суттєво збагачує її функції, забезпечує посилення креативних компонентів професійної освіти й загалом визначає особистісну позицію майбутнього вчителя, його прагнення до постійного професійно-особистісного розвитку.

На сьогодні у дослідженні базової педагогічної освіти сформувалося декілька напрямків.

Перший напрямок представлений дослідженнями структури педагогічної діяльності (М. Амінов, В. Гінецінський, Е. Єсарева, М.Касьяненко, Н.Кузьміна, А.Маркова, І. Урклін, Е. Мак-Кларк, Дж. Райнс та ін.).

Другий напрямок характеризується розробкою змісту, форм і методів формування теоретичних знань і педагогічних умінь, які розкривають логіку й закономірності підготовки майбутніх учителів до різних напрямків навчально-виховної роботи в школі (Є. Антіпова, М. Бургін, О. Дубасенюк, І.Козубовська, М.Сметанський, Г. Терещук, Л. Хомич, Н. Яковлева) та ін.

Третій напрямок характеризується розробкою професіограми, в якій визначено зміст і систему теоретичних знань учителя, а також комплекс педагогічних умінь і навичок, необхідних для здійснення навчально-виховних функцій. У руслі цього напрямку розробляють наукові основи професіограми вчителя, створюють модель фахівця на рівні випускника педагогічного ВНЗ О.Абдуліна, В. Бондар, І. Богданова, А. Бойко, П. Гусак, С. Єлканов, Л.Кондрашова, О. Піскунов, В. Сластьонін, А. Фурман, О. Щербаков та ін.

Дослідження сутнісної специфіки педагогічної освіти є стрижнем проблеми професіоналізації вчителів та їхньої праці – однієї з найактуальніших проблем сучасної педагогічної освіти на Заході, яка постала внаслідок гострої суперечності між вимогами швидкозмінного суспільства до педагогічної діяльності вчителя та наявним рівнем його кваліфікації. Наприкінці ХХ століття в світовому педагогічному просторі з’явилося чимало нових ідей і концепцій, які спрямовані на обґрунтування діяльнісно орієнтованої системи професійної підготовки вчителів, здатних до ефективної навчально-виховної роботи в школі. До них належать

концепції рефлексуючого вчителя-практика (П. Гьорст), базової педагогічної освіти, спрямованої на практичне теоретизування (Д. Макінтур), бази знань учителя (Л. Шульман), рефлексивної вчительської підготовки (Д. Лістон, К. Зейшнер), дослідження професійної компетентності вчителя (М. Кеннеді) та інші.

Вивчення філософської, психолого-педагогічної літератури дає підстави констатувати постійне зростання уваги до проблем базової педагогічної освіти, яка є складовою неперервної професійної освіти учителя. Це зумовлює необхідну тенденцію до теоретико-методологічного обґрунтування підходів та пошуку нових шляхів щодо організації педагогічної діяльності, адекватних сучасній науці. Сучасними є: системний підхід, який забезпечує цілісний погляд на проблеми базової педагогічної освіти і дозволяє розглядати, по-перше, базову педагогічну освіту як важливий етап неперервної педагогічної освіти учителя, що здійснюється під час навчання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах, а по-друге, дотримуватися єдності й цілісності усіх складових компонентів процесу базової педагогічної підготовки: цільового, стимулююче-мотиваційного, змістового, операційного-дійового, контрольного-регулювального й оцінно-результативного.

Суть базової педагогічної освіти в контексті особистісного підходу передбачає її вдосконалення крізь призму особистісних структур педагогічної свідомості, які забезпечують на рефлексивній основі активне переосмислення всіх компонентів педагогічного процесу, змісту власної діяльності й суб'єктивних станів, навчально-пізнавальної діяльності студентів на основі самоорганізації процесу учіння.

Компетентнісний підхід забезпечує вивчення закономірностей побудови й функціонування базової педагогічної освіти, виявлення її змістових та структурних особливостей. Реалізація компетентнісного підходу дає змогу трансформувати мету й зміст освіти в суб'єктивні надбання студента, які можна об'єктивно виміряти.

Для розуміння сутності проблеми технології підготовки до педагогічної діяльності важливе значення має діяльнісний підхід, який зумовлює засвоєння змісту базової педагогічної освіти завдяки поетапному входженню майбутніх учителів в контекст реальної практичної діяльності.

Синергетичний підхід утверджує ідею самоорганізації, пробудження власних сил та здібностей майбутнього педагога, ініціювання індивідуальних шляхів його розвитку, що є креативним принципом процесів самотворення.

Реалізація аксіологічного підходу передбачає формування в майбутніх учителів сукупності відносно стійких цінностей педагогічної діяльності, оволодіння якими забезпечує трансформацію їх у особистісно значущі.

Акмеологічний підхід забезпечує розуміння базової педагогічної підготовки як інваріантного етапу неперервної педагогічної освіти вчителя, становлення його майстерності й

суб'єктності.

Встановлено, що базова педагогічна освіта в педвузі виконує важливі соціально-професійні функції, забезпечуючи формування в майбутніх учителів системи базових педагогічних компетентностей, розвиток педагогічного мислення, формування професійно-педагогічних якостей особистості, здійснюючи координацію всіх ланок професійно-педагогічної підготовки студентів педвузів. Вона є своєрідним ядром професійної підготовки вчителя. Ця роль обумовлена тим, що базова педагогічна освіта, по-перше, визначає специфіку формування фахівця саме в педагогічному вузі, що відрізняє її від підготовки інших фахівців; по-друге, вона є системоутвірною ланкою, що поєднує компоненти професійної підготовки; у ній наче фокусуються усі види підготовки учителя до виконання основних професійних функцій, до роботи як учителя-вихователя; по-третє, визначає професійно-педагогічну спрямованість усього навчально-виховного процесу у вузі, орієнтацію її на формування всебічно розвиненої особистості вчителя.

Значущість базової педагогічної освіти саме в тому й полягає, що вона надає цілісності і специфічності професійної спрямованості усій системі професійної підготовки вчителя.

**У другому розділі “Характеристика стану базової педагогічної підготовки у вищій педагогічній школі”** розкрито суть базової педагогічної підготовки майбутніх учителів як основного фактора професійно-педагогічного становлення учителя, описуються підходи до визначення її структури та змісту протягом минулого ХХ і початку нового ХХІ століття.

Аналіз структури базової педагогічної підготовки як типової для нашого часу та порівняння її зі структурою педагогічної підготовки попередніх років дає можливість помітити декілька основних тенденцій.

Перша тенденція – створення ступеневої системи неперервної освіти, де базовій педагогічній освіті відводиться ключова роль у формуванні фундаменту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Друга тенденція – це багатоваріантність структури базової педагогічної підготовки не тільки на рівні педагогічних вузів, які змінили свій статус і стали університетами, але й на рівні окремо взятих структурних підрозділів університетів (інститутів або факультетів).

Ще однією тенденцією в структурі сучасної базової педагогічної підготовки є розширення традиційного переліку базових педагогічних дисциплін новими актуальними курсами, наприклад, «корекційна педагогіка», а також спецкурсами, які забезпечують поглиблене вивчення проблем сучасної педагогіки, зокрема, «сучасні інноваційні освітні технології».

Інша тенденція – це зменшення, а то й повна ліквідація деяких видів практичної педагогічної підготовки, зокрема, пропедевтичної практики.

Наступна тенденція – зменшення загальної кількості аудиторних годин, відведених на вивчення педагогічних дисциплін, і збільшення частки самостійної роботи, зумовлене

запровадженням нових форм організації навчального процесу у педагогічному ВНЗ, зокрема кредитно-модульної системи навчання.

Таким чином, результати аналізу структури базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя в сучасній вищій педагогічній школі свідчать, що її склад можна вважати більш-менш оптимальним, однак залишаються не повністю встановленими зв'язки й залежності між окремими педагогічними дисциплінами, що призводить до невиправданого дублювання або ж штучного розриву між окремими педагогічними темами. Не до кінця забезпечені тісні зв'язки між теоретичними курсами та педагогічною практикою. Окремі її види, наприклад, літня практика в оздоровчих таборах в окремих підрозділах педагогічних університетів, проводяться на самому початку вивчення педагогіки (по закінченні 2 курсу), коли студенти ще не вивчали ані теорії, ані методики виховної роботи. Через те студенти приступають до неї теоретично не підготовленими.

Ретельний аналіз навчальних програм і навчальних посібників з педагогіки показує, що дотепер чітко не визначені функції кожної педагогічної дисципліни в системі базової педагогічної освіти вчителя, не встановлені внутрішньодисциплінарні зв'язки між різними курсами (педагогікою й історією педагогіки, педагогікою і методикою виховної роботи, теоретичними і практичними курсами). Спостерігається, з одного боку, дублювання змісту навчального матеріалу в різних курсах, а з іншого – зайва деталізація одних питань і згорнутий характер інших. У змісті курсу педагогіки відображений лише нормативний аспект (що має бути), у той час як особистісний аспект (характеристика особистості дитини, особистості вчителя) представлений дуже слабо. Дотепер педагогіка орієнтована на абстрактного (середнього) учня, не розкриваються складність і діалектичність процесу виховання дітей з урахуванням закономірностей і механізмів розвитку інструментальної та мотиваційно-ціннісної сфер особистості вихованця, вікових та індивідуальних особливостей. Усе це не стимулює інтересу студентів до педагогічних дисциплін, розвитку їх базових педагогічних компетентностей.

Таким чином, як показує аналіз змісту дисциплін педагогічного циклу, на сьогодні він усе ще далекий від оптимального. Найбільшою вадою змісту педагогічних курсів залишається досить низький рівень науковості через недостатнє використання природничо-наукових засад педагогіки: психології, фізіології, антропології, а також їх знання зорієнтованість, наслідком чого є відірваність педагогічної теорії від запитів практики, абстрактний, декларативний характер окремих педагогічних положень.

Теоретичний аналіз різних підходів до визначення сутності базової педагогічної освіти, необхідність вивчення її стану в практичній діяльності вищих педагогічних навчальних закладів потребують дослідження не тільки її змісту та структури, але й результатів, визначення на цій основі критеріїв і показників ефективності цього процесу.

Для визначення критеріїв якості базової педагогічної підготовки студентів за основу взято

положення компетентнісного, аксіологічного та особистісного підходів щодо формування у студентів базових педагогічних компетентностей.

Аналіз наукових досліджень дав підстави розглядати базову педагогічну підготовку в педвузі як багатоаспектну систему, що об'єднує відносно самостійні, але тісно взаємозв'язані і взаємообумовлені підсистеми:

а) аксіологічну, що забезпечує надання конкретної допомоги студентові у виборі особистісно значущих ціннісних орієнтацій;

б) когнітивну, таку, що передбачає озброєння науковими базовими педагогічними знаннями основ педагогіки, які забезпечують теоретичну підготовку педагога до навчально-виховної роботи з дітьми;

в) особистісну, котра дозволяє забезпечити самопізнання, розвиток рефлексивної здатності, формує Я-концепцію особистості майбутнього педагога;

г) діяльнісно-творчу, що сприяє розвитку в майбутніх учителів різноманітних базових педагогічних умінь, творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості в професійній діяльності.

На підставі аналізу теорії та практики базової педагогічної освіти, відповідно до нашої гіпотези, нами були виділені критерії змісту базової педагогічної освіти: *аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий і особистісний* та їхні показники.

Рівень сформованості базової педагогічної компетентності як інтегрального результату базової педагогічної освіти визначався рівнем сформованості її компонентів на основі відповідних показників. Для *аксіологічного компонента* – це сформованість у студентів ієрархічної структури ціннісних орієнтацій і їхній зміст; для *когнітивного* – володіння базовими педагогічними знаннями; для *діяльнісно-творчого* – уміння аналізу педагогічних ситуацій, педагогічні здібності; для *особистісного* – позитивна Я-концепція, адекватність самооцінки.

Відповідно до завдання виявлення динаміки процесу формування гуманістичних ціннісних орієнтацій, базових педагогічних знань, умінь, Я-концепції, що складають інтегральний результат – базову педагогічну компетентність, з урахуванням вище означених критеріїв, у дослідженні визначено рівні: *ознайомлювальний, розпізнавальний, репродуктивний, реконструктивний, творчий*, які стали релевантною шкалою оцінки базової педагогічної готовності.

Результати вивчення стану готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності свідчать про недостатній розвиток системи гуманістичних ціннісних орієнтацій студентів, які не завжди детермінують базові педагогічні знання і вміння. Останні не усвідомлюються майбутніми вчителями як засіб саморозвитку й творчої самореалізації. Це призводить до того, що більше половини студентів других-третьох курсів знаходяться на ознайомлювальному і розпізнавальному рівнях готовності. Очевидно, що в умовах традиційної організації навчального процесу з його

орієнтацією на середнього студента, ігноруванням у змісті базової педагогічної освіти таких складових як ціннісні орієнтації, креативні компоненти, а особливо розвиток позитивної Я-концепції, не може забезпечити високих показників базової педагогічної компетентності майбутніх учителів у педагогічних ВНЗ.

Не применшуючи важливості засвоєння «основ наук» у базовій педагогічній підготовці, вважаємо, що воно має бути не самоціллю, а засобом розвитку особистості майбутнього вчителя. Пізнавальні та емоційні аспекти повинні взаємодоповнювати один одного. Особистий досвід студента, його очікування, психологічна атмосфера у вузі є винятково важливими компонентами освітнього процесу, мета якого – розвиток цілісної компетентної особистості майбутнього педагога.

Таким чином, аналіз наукових джерел та практики базової педагогічної освіти дає підстави вважати базову педагогічну компетентність її інтегральним результатом, що виражається у базових педагогічних знаннях, уміннях, ціннісних орієнтаціях, Я-концепції.

У третьому розділі – “**Концептуальна модель базової педагогічної підготовки**” – розроблено теоретико-прикладну системну модель базової педагогічної підготовки (рис.1), охарактеризовано її етапи, обґрунтовано інтерактивну модульно-варіантну технологію вивчення педагогіки та рейтингову технологію оцінювання навчальних досягнень студентів.

З огляду на те, що системне моделювання базової педагогічної освіти майбутнього вчителя передбачає не тільки проектування, а й визначення шляхів її впровадження в практику реального навчально-виховного процесу, в блочну структуру концептуальної моделі були введені **проектно-методологічний, організаційно-змістовий, технологічний блоки.**

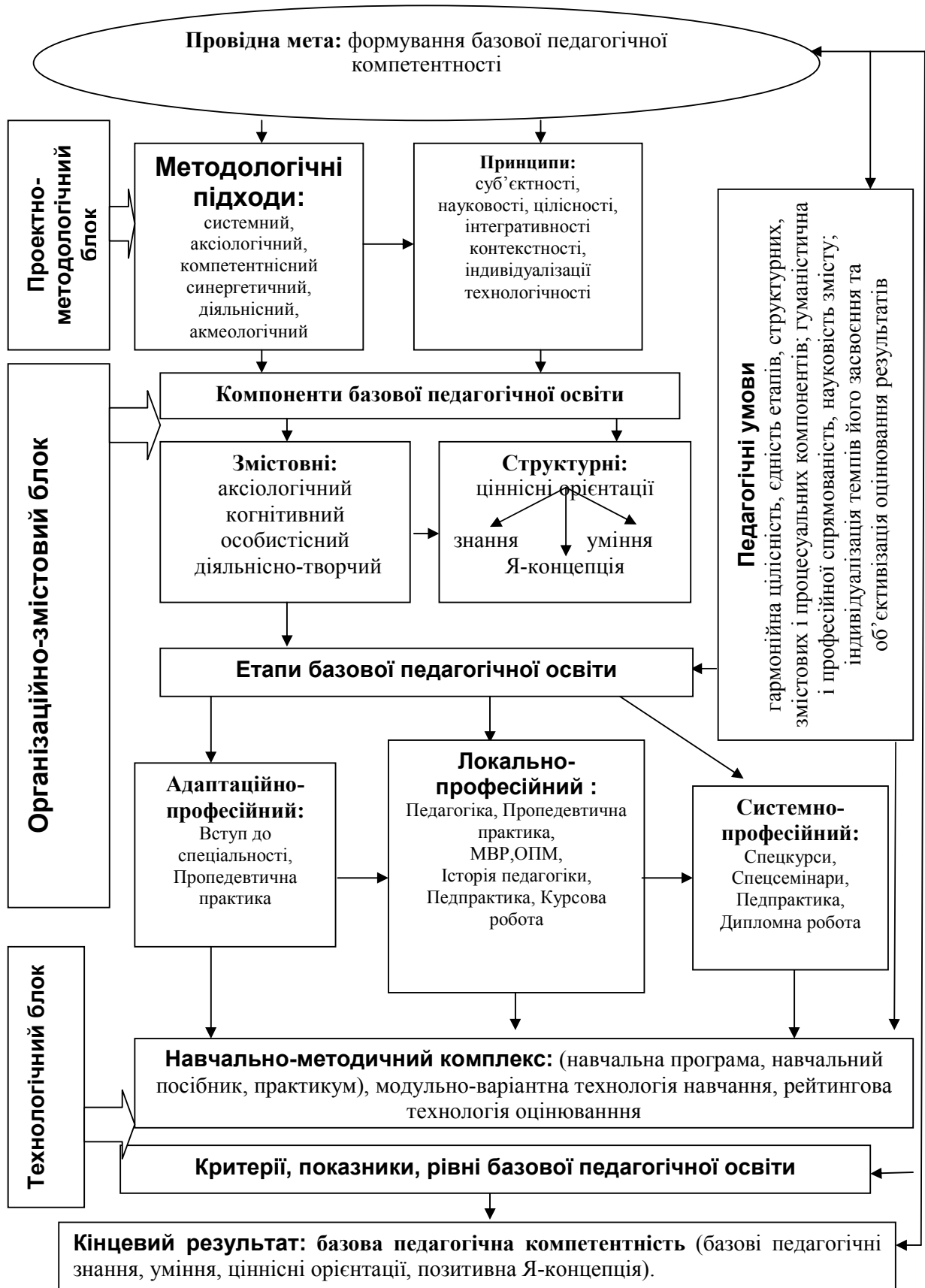


Рис. 1. Модель базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя



**Проектно-методологічний блок** репрезентують стратегія базової педагогічної освіти, вихідні методологічні та теоретичні положення даного процесу.

Стратегія процесу базової педагогічної освіти майбутнього вчителя полягає у визначенні її провідних цілей: формування базової педагогічної компетентності як інтегральної сукупності базових педагогічних знань, умінь, гуманістичних ціннісних орієнтацій, позитивної Я-концепції.

*Основними теоретичними положеннями, які обумовлюють конструювання концептуальної моделі базової педагогічної освіти, є наступні принципи: суб'єктності, цілісності, науковості, інтегративності, практичної спрямованості, індивідуалізації, технологічності.* Реалізація принципу суб'єктності передбачає засвоєння в процесі базової педагогічної підготовки загальнопедагогічних знань і умінь, детермінованих особистісною системою гуманістичних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, що в кінцевому рахунку сприяє формуванню його як справжнього суб'єкта педагогічної діяльності, готового не лише до виконання певного набору професійно важливих функцій, а й веде до успішної професійно-особистісної самореалізації.

Цілісність базової педагогічної компетентності як інтегрального результату базової педагогічної освіти забезпечується єдністю компонентів її змісту: когнітивного, діяльнісно-творчого, аксіологічного та особистісного, результатом засвоєння яких є базові педагогічні знання й уміння, гуманістичні ціннісні орієнтації, позитивна Я-концепція.

Інтегративність забезпечується використанням психологічних механізмів та закономірностей розвитку особистості як наукових засад обґрунтування принципів, методів і форм навчання і виховання, що становлять зміст когнітивного, аксіологічного та інших компонентів базової педагогічної освіти.

Підвищення рівня науковості базової педагогічної освіти може бути досягнуте завдяки інтеграції психолого-педагогічних знань у змісті базової педагогічної підготовки. Зокрема, обґрунтування педагогічних принципів і методів виховання і навчання має здійснюватися на пізнанні психологічних механізмів та закономірностей розвитку мотиваційно-ціннісної та інструментальної сфер особистості, які, по-суті, становлять наукову основу педагогічної теорії.

Практична спрямованість базової педагогічної освіти забезпечується завдяки контекстному підходові у навчанні через поступове входження майбутніх учителів у соціально-професійний контекст педагогічної діяльності.

Забезпечення індивідуалізації базової педагогічної підготовки майбутнього учителя до професійної творчої праці здійснюється шляхом активізації самостійної діяльності студентів, зокрема, завдяки застосуванню модульно-варіантної технології навчання.

Оцінювання ефективності базової педагогічної підготовки на засадах технологічного підходу передбачає розробку відповідної рейтингової технології, яка б володіла властивостями об'єктивності, відкритості, гнучкості, прогнозованості.

**Організаційно-змістовий блок моделі базової педагогічної освіти** становлять: обґрунтування основних етапів, структури та змісту базової педагогічної освіти студентів вищих педагогічних закладів освіти.

Процес неперервного професійно-педагогічного становлення учителя проходить декілька ієрархічно взаємопов'язаних етапів: *адаптаційно-професійний, локально-професійний, системно-професійний*.

**Адаптаційно-професійний** етап служить лише фундаментом, базою, яка ознайомлює майбутнього учителя з основними особливостями його навчально-професійної діяльності і забезпечує *входження в педагогічний контекст діяльності, формує базову педагогічну компетентність на рівні ознайомлення й сприйняття освітніх феноменів*.

**Локально-професійний** етап спрямований на засвоєння студентами базових педагогічних знань, умінь і ціннісних орієнтацій переважно варіативного й оцінного характеру, підготовку *майбутнього вчителя до “розуміння” суті та функцій педагогічної діяльності, формування умінь і навичок самостійної практичної педагогічної діяльності, розвиток позитивної Я-концепції*.

**Системно-професійний** етап базової педагогічної освіти забезпечує врахування фахових та індивідуальних особливостей майбутніх учителів і сприяє більш повній їхній самореалізації та досягненню *творчого рівня базової педагогічної компетентності*.

Склад **технологічного блоку** концептуальної моделі базової педагогічної освіти визначають сутнісні характеристики *модульно-варіантної технології*, яка побудована за принципами: гнучкості, варіативності, рефлексивності, інтерактивності, проблемності, паритетності.

В основу модульно-варіантного характеру формування у студентів базових педагогічних компетенцій покладено не стільки традиційний змістово-понятійний підхід, скільки теоретико-прикладний рівень засвоєння педагогічних категорій і понять. За *модульної* організації змісту педагогіки всі її категорії, поняття, відповідні явища й процеси опановуються й осмислюються іманентно, оскільки входять до структури багатьох модулів. Під час засвоєння змісту одних модулів вони уявляються як елементи дидактичної одиниці, що взаємодіють між собою; або як компоненти педагогічної теорії, процесу навчання (виховання), уроку (виховного заходу) чи методу навчання (виховання), які теж перебувають у гармонійній взаємодії. Реалізація системи *інтегрованих та дидактичних* цілей засвоєння змісту усіх модулів сприяє досягненню *комплексної мети* — формування базової педагогічної компетентності майбутніх учителів.

Модульно-варіантній технології навчання властиво:

- а) навчальна дисципліна (педагогіка) розбивається на різнорівневі автономні модулі (наукознавчі, теоретичні);
- б) в межах кожного модуля виділяються змістові блоки (параграфи);
- в) теми лекцій викладаються в межах одного блоку;

г) дається перелік завдань трьох рівнів: **основний** – обов’язковий для всіх, а також додаткових (**евристичний чи творчий**) – на вибір студента;

д) визначається час і форма поточного та модульного контролю.

Модульна технологія навчання стає більш ефективною, поєднуючись з адекватною *технологією рейтингового контролю* навчального процесу, що передбачає систему накопичення умовних одиниць знань протягом усього періоду атестації студента.

Розробляючи власний варіант рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студентів, ми виходили із необхідності дотримуватися принципів рівної питомої ваги усіх навчальних дисциплін, відповідального вибору самостійно обраних шляхів досягнення освітніх стандартів, активізації навчально-пізнавальної діяльності, а також діагностичності цілей та прозорості процедур оцінювання, відносної простоти математичних розрахунків.

Ефективність запропонованої модульно-рейтингової технології забезпечується її об’єктивністю та прозорістю оцінювальних процедур, самостійним відповідальним вибором студентів рівня освітнього стандарту, універсальністю підходу і багатоманітністю видів навчальної роботи, які підлягають оцінюванню.

Таким чином, запропонована модель процесу базової педагогічної освіти майбутнього вчителя є проектом педагогічної системи, що ґрунтується на принципах: гуманістичності, суб’єктності, науковості, цілісності, інтегративності, контекстності, індивідуалізації, технологічності, спрямованої на формування базової педагогічної компетентності майбутнього вчителя, й реалізується на практиці через особистісно зорієнтовану інтерактивну модульно-варіантну технологію, а також забезпечується комплексом відповідних педагогічних умов: єдністю усіх компонентів базової педагогічної освіти (аксіологічного, когнітивного, діяльнісно-творчого та особистісного); внутрішньою інтеграцією змісту педагогічних дисциплін; контекстністю змісту навчального матеріалу, індивідуалізацією змісту та темпів оволодіння базовою педагогічною освітою; систематичним об’єктивним зворотнім зв’язком.

У четвертому розділі - **“Дослідно-експериментальна перевірка моделі базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя”** – висвітлено результати експериментального навчання з реалізації педагогічних умов, експериментальної системної моделі базової педагогічної підготовки, шляхи їх поетапної реалізації, проведено кількісний та якісний аналіз ефективності науково-методичного забезпечення, визначено загальні позиції щодо впровадження експериментальної моделі базової педагогічної освіти в практику роботи вищого педагогічного навчального закладу.

Формувальний експеримент проходив у три етапи: адаптаційно-професійний (пропедевтичний), інваріантний (локально-професійний) і системно-професійний (варіативний).

Метою першого етапу – **адаптаційно-професійного** – була підготовка майбутніх учителів до

засвоєння знань із дисциплін педагогічного циклу.

Згідно стратегічної мети базової педагогічної освіти – формування базових педагогічних компетентностей, були конкретизовані завдання даного етапу: корекція педагогічних установок, вироблення позитивних мотивів до вивчення педагогіки, сталих навичок самостійної роботи, розвиток рефлексивної здатності.

Базова педагогічна компетентність на даному етапі формується за рахунок інтегративної взаємодії педагогічних і психологічних знань та умінь ознайомлювального, розпізнавального рівня, які студенти отримують під час вивчення загальної психології, вступу до спеціальності і апробують їх під час проходження пропедевтичної практики. Більш успішній реалізації поставлених мети і завдань сприяло опертя на передовий педагогічний досвід, зафіксований на відеоплівку (відеозаписи уроків кращих учителів Вінниччини), а також індивідуальний досвід студента.

Відповідно до загальної мети і завдань **адаптаційно-професійного** етапу, було скоректовано програму «Пропедевтичної практики». У визначенні цілей педагогічної практики виходили з того, що вона повинна сприяти підготовці до усвідомленого засвоєння педагогічних дисциплін, забезпечити умови для вироблення базових педагогічних компетентностей. Дані цілі реалізовувалися в процесі виконання комплексних завдань із психолого-педагогічних дисциплін:

1. Спостереження та аналіз урочної та позаурочної діяльності вчителів-предметників та класного керівника під час відвідування школи.
2. Ознайомлення з календарними і тематичними поурочними планами вчителів, планами виховної роботи класного керівника.
3. Ознайомлення з програмами та методиками вивчення учня й учнівського колективу.
4. На основі використання методів педагогічного дослідження скласти психолого-педагогічні характеристики учня та учнівського колективу.

Таким чином, курс «Вступ до спеціальності» разом з іншими психологічними дисциплінами, а також пропедевтичною практикою забезпечував *адаптацію студентів до умов вищого навчального закладу, входження в педагогічний контекст діяльності, формував базову педагогічну компетентність на рівні ознайомлення й сприйняття освітніх феноменів.*

Процес формування базової педагогічної компетентності на **локально-професійному етапі** відбувався завдяки змісту і засобам нормативних педагогічних дисциплін: «Педагогіка школи», «Історія педагогіки», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності», а також другого циклу пропедевтичної практики (4-5 семестри), позашкільної (6 семестр) і виробничої практики (7 семестр).

У педагогічній науці практично відсутні дослідження, в яких би зміст педагогіки будувався на науковому фундаменті психології, яка, по суті, є науковою й методологічною основою

педагогічних теорій і рекомендацій. На відміну від попередніх досліджень нормативного змісту педагогіки, де основна увага приділялася визначенню її предмета, класифікаціям методів, форм та засобів навчання і виховання, в нашій моделі педагогічна теорія ґрунтується на фундаменті психологічних механізмів розвитку мотиваційно-ціннісної (ідентифікації, наслідування, емоційного обумовлювання, мотиваційного опосередкування тощо) та інструментальної сфер особистості (асиміляції, акомодатції), що складають змістовну основу теорій навчання і виховання.

З огляду на те, що метою експерименту було формування цілісної особистості майбутнього вчителя, котра володіє усіма необхідними базовими педагогічними компетенціями, прагненням до професійно-особистісної самореалізації та розвитку, використання прийомів контекстного підходу в навчанні дозволяло максимально наблизити навчальний процес до реальної практичної діяльності. Досягалося це шляхом ілюстрації певних теоретичних положень спеціально підібраними для аналізу найрізноманітнішими за змістом і формою педагогічними ситуаціями.

Курс «Методика виховної роботи» був логічним продовженням розділу «Теорія виховання» у курсі «Педагогіка школи» й органічно поєднувався з педагогічною практикою студентів. З метою забезпечення поглибленої підготовки майбутніх учителів до виховної роботи з учнями, оволодіння необхідними виховними компетенціями, процес його засвоєння відбувався у формі моделювання педагогічних ситуацій. Як і під час практичних занять з педагогіки, ми постійно прагнули до урізноманітнення їхнього змісту та форми презентації. Особливістю експериментального варіанту вивчення методики виховної роботи було використання методу проектів. На практиці це означало, що кожен студент індивідуально або в групі займався розробкою проекту однієї із форм виховних заходів (брейн-ринг, аукціон цікавих ідей, КВК тощо), яку він репрезентував під час практичних або лабораторних занять.

Практикою доведено, що при всій цінності засвоєних теоретичних знань з предметів психолого-педагогічного циклу та профільюючих дисциплін, молодий учитель, який щойно закінчив педагогічний вуз, не може зразу й безпосередньо використовувати ці знання в навчально-виховній діяльності. Для цього потрібні сформовані уміння “переводити” набуті знання в практику, спілкуватися з учнями. Саме таку мету ми ставили перед вивченням студентами курсу “Основи педагогічної майстерності”.

Особливість і цінність цього курсу в експериментальній системі полягала в можливості моделювати реальний педагогічний процес в аудиторіях, розв’язувати численні реальні або штучно сконструйовані педагогічні ситуації, вправляти педагогічне мислення, розвивати творчу уяву шляхом пошуку і знаходження оптимальних їх розв’язків, формувати позитивну Я-концепцію майбутнього вчителя. Таким чином, курс ОПМ сприяв набуттю студентами індивідуального стилю професійної діяльності в процесі інтенсивного вивчення передового досвіду педагогів-майстрів та розвитку власних рефлексивних здібностей.

Важливим елементом системи базової педагогічної освіти вчителя в педвузі є курс «Історія педагогіки». Відповідно до нової програми, курс передбачав виклад історії педагогіки як розвиток головних педагогічних ідей і складався з двох частин: “Розвиток освітніх систем” і “Розвиток педагогічної теорії”. Таким чином, проблемний підхід, на відміну від біографічного, який передбачав розгляд педагогічних поглядів окремих педагогів, вимагав цілісного аналізу наукових проблем, а отже, забезпечував формування світогляду майбутніх учителів, розвиток їхнього педагогічного мислення.

Отже, вивчення циклу педагогічних дисциплін, яке було підпорядковане стратегічній меті – формуванню базової педагогічної компетентності, забезпечувало підготовку студентів не тільки до виконання загальних функцій педагогічної діяльності (комунікативної, організаторської, конструктивної, гностичної, рефлексивної), але й сприяло їхньому професійно-особистісному розвитку.

Особливості третього (**системно-професійного**) етапу полягають у формуванні базової педагогічної компетентності в умовах системного моделювання професійно-педагогічної діяльності вчителя. В процесі вивчення студентами спецкурсів, спецсеминарів, науково-дослідної роботи відбувається комплексне оволодіння базовими педагогічними компетенціями.

Системно-професійний етап був визначальним також у формуванні практичних умінь базової педагогічної підготовки, використанні набутих цінностей, оскільки він передбачав включення студентів у безпосередню професійну діяльність з відривом від навчання, під час проходження ними виробничої практики. На початковому етапі характер цієї діяльності мав реконструктивний характер, а згодом – творчий з елементами наукового дослідження, оскільки серед завдань виробничої практики був збір необхідної інформації для виконання курсової і дипломної робіт з педагогіки.

На цьому етапі реалізувалася провідна педагогічна умова: інтеграція психолого-педагогічних знань у змісті педагогічної практики.

Удосконалення базової педагогічної освіти неможливе без відповідної системи організації науково-дослідної роботи студентів, зокрема, виконання дипломної роботи з педагогіки.

До варіативних видів науково-дослідної роботи належать також педагогічні олімпіади та конкурси педагогічної майстерності. Вони складаються з низки міні-конкурсів, що передбачають виявлення наукової ерудиції, використання даних педагогічного пошуку, прояв якостей дослідника: наявність педагогічного мислення, здатності формулювати нові педагогічні ідеї, концепції дослідження, уміння розробляти технології, виявляти й узагальнювати педагогічний досвід.

Вважаючи базову педагогічну освіту стрижневою в професійній освіті майбутнього учителя, нами практикується винесення на державний екзамен питань інтегрованого змісту, що

відображають наскрізні педагогічні проблеми.

Створення системної моделі базової педагогічної освіти сприяє запобіганню невиправданих повторів при вивченні дисциплін, оскільки процес формування базових педагогічних компетентностей відбувається поетапно.

Підвищення педагогічної спрямованості навчальних дисциплін, впровадження програми дослідно-експериментального навчання, використання модульно-рейтингової технології та різнорівневих навчально-пізнавальних завдань загальнопедагогічного змісту позитивно вплинуло на динаміку процесу формування базової педагогічної компетентності майбутніх учителів, про що свідчать результати формувального експерименту (див. табл. 1).

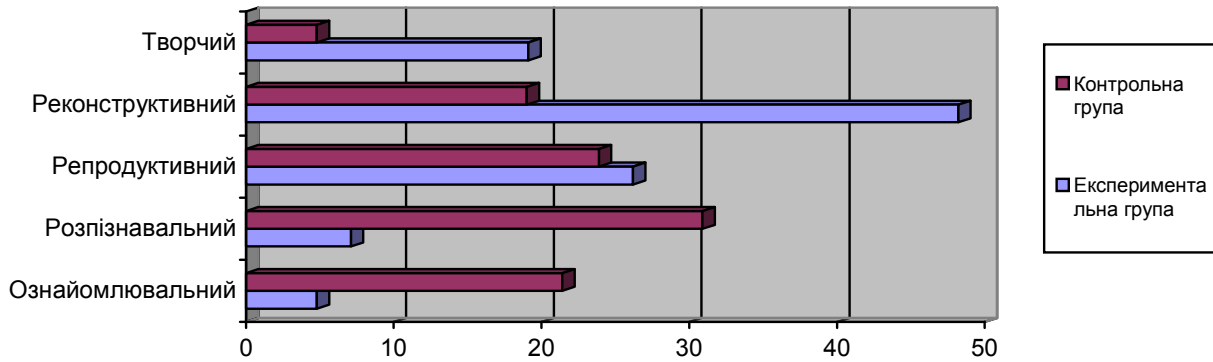
**Таблиця 1.**

**Розподіл досліджуваних за рівнями сформованості базової педагогічної компетентності в ході формувального експерименту**

Рівні	Експериментальна група						Контрольна група					
	До ек-ту		Після ек-ту		Різниця		До ек-ту		Після ек-ту		Різниця	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Ознайомлювальний	18	21,5	4	4,8	14	16,7	18	21,5	16	19,1	2	2,4
Розпізнавальний	36	42,8	16	19	20	23,8	38	45,3	36	42,8	2	2,5
Репродуктивний	16	19,0	20	23,9	4	4,9	18	21,4	22	26,2	4	4,8
Реконструктивний	10	11,9	26	30,9	16	19	8	9,5	6	7,1	2	2,4
Творчий	4	4,8	18	21,4	14	16,7	2	2,4	4	2,4	2	2,4

Наведені дані свідчать, що серед контрольної вибірки значної різниці показників вихідного і підсумкового зрізів не спостерігається (вона становить від 2,4% до 4,8%). Водночас показники оцінки компетентності студентів експериментальної вибірки фіксують значні зміни у розподілі досліджуваних за рівнями сформованості базової педагогічної компетентності.

Загалом, 76% студентів, які були залучені до експериментальної навчально-практичної діяльності, досягли достатньо високого (репродуктивного, реконструктивного, творчого) рівня базової педагогічної компетентності (до експерименту цей показник становив 36%), що на 40% більше, ніж у контрольній групі (див. рис.2).



**Рис. 2. Гістограма розподілу студентів за рівнями сформованості базової педагогічної компетентності на підсумковому етапі експерименту.**

На ознайомлювальному рівні залишилося лише 4,8% студентів, на 23,8% зменшилась їх кількість на розпізнавальному рівні. Натомість на 19,0% зросла кількість досліджуваних, що мають реконструктивний рівень (з 11,9% до 30,9%). Найвищого, творчого рівня досягли 21,4% студентів, що на 16,7% вище попереднього показника.

Підсумковий зріз засвідчив незначні зміни показників оцінки рівня базової педагогічної компетентності студентів, які демонструють репродуктивний рівень. Як і в дослідженні сформованості окремих компонентів компетентності, цей факт свідчить про якісні зміни у складі цієї умовної групи. Кількісно це виглядає таким чином: 21,4% досліджуваних, які мали показники ознайомлювального й розпізнавального рівнів на початку експерименту, на підсумковому етапі показали репродуктивний рівень, а 16,8%, які попередньо знаходилися на цьому рівні, перемістилися на вищі – реконструктивний і творчий рівні.

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми базової педагогічної освіти майбутніх учителів у системі професійно-педагогічної підготовки. Обґрунтовано теоретико-методологічні засади базової педагогічної освіти майбутніх учителів. Розроблено концепцію базової педагогічної освіти.

Проведене дослідження дало підстави сформулювати основні висновки та рекомендації.

1. Орієнтація на неперервну освіту протягом усього життя як один із викликів нинішнього часу актуалізує вимоги до покращення якості базової освіти. Приєднання України до Болонської конвенції спонукає до приведення у відповідність із європейськими стандартами вітчизняної системи вищої освіти, в цілому, і педагогічної, зокрема. Сформована уніфікована вітчизняна система вищої педагогічної освіти вступає в суперечність із вимогами неперервності, демократизації, гуманізації, а тому потребує певної трансформації.



У педагогічній літературі зазначається необхідність ефективного запровадження системного, особистісного, аксіологічного, синергетичного, акмеологічного та компетентнісного підходів, котрі забезпечують високі стандарти якості базової професійної підготовки педагогів, на основі їх всебічного розвитку, єдності фахового й особистісного компонентів, що можливе за умов особистісно сформованої трансформації змісту та індивідуалізованої технології навчально-виховної роботи у вищих навчальних закладах.

На основі аналізу вітчизняних і світових стандартів з'ясовані основні вимоги до базової педагогічної освіти: вища педагогічна освіта повинна сприяти становленню фахівця-професіонала, особистісно зрілої, відповідальної особистості, спроможної до виконання усіх загальнопедагогічних функцій (комунікативної, організаторської, конструктивної, гностичної, рефлексивної), безупинного розвитку та самореалізації в професійній діяльності.

У дисертаційному дослідженні доведено, що виконання цих вимог можливе за умов організації базової педагогічної підготовки як інваріанта неперервної педагогічної освіти в контексті особистісно орієнтованої парадигми із дотриманням принципів: гуманістичної спрямованості, науковості, цілісності, інтегративності, контекстності, індивідуалізації, технологічності, єдності, наступності, неперервності і варіативності навчання, іманентності розвитку особистості майбутнього педагога.

2. Теоретичний аналіз досвіду неперервної педагогічної освіти учителів в зарубіжних країнах дає змогу модернізувати вітчизняну систему підготовки педагогічних кадрів. Визначено необхідність процесу обміну досвідом як флуктуацій, що сприяють поліпшенню національної системи базової педагогічної освіти. Головною перевагою освітянських систем в економічно розвинених державах (США, Велика Британія, Франція, ФРН, Бельгія) є їхня інформаційна відкритість, розгалужена диверсифікована мережа вищих навчальних закладів (коледжів, інститутів, університетів), наявність реальних умов для навчання протягом усього життя.

Зміст загальнопедагогічної підготовки учителя в зарубіжних країнах спрямовується на формування особистості, здатної до рефлексії своєї діяльності, відкритості й толерантності до інновацій, готовності до діяльності в межах загальноєвропейського та світового освітнього простору, до розвитку європейської свідомості та моральної відповідальності за життя в сучасному плюралістичному суспільстві.

3. Визначено, що базова педагогічна освіта, будучи інваріантною складовою неперервної професійно-педагогічної підготовки учителя, утворює багатомірний теоретичний і практичний пласт. У найбільш загальному розумінні базова педагогічна освіта – це процес навчання студентів у системі занять з педагогічних дисциплін, науково-дослідна робота з педагогіки та педагогічна практика, а також результат, що характеризується певним рівнем сформованості базових педагогічних компетентностей (знань, умінь, ціннісних орієнтацій, Я-концепції). Система базових

педагогічних компетентностей є складовою загальнопедагогічної підготовки, котра необхідна кожному педагогові незалежно від обраного фаху для реалізації його професійних функцій (звідси й назва “базова педагогічна освіта”).

4. Концепція базової педагогічної освіти побудована на засадах системного, особистісного, діяльнісного, аксіологічного, акмеологічного, синергетичного та компетентнісного підходів, котрі визначають загальні принципи до визначення її структури, спрямованості, змісту й технології реалізації.

*Системний підхід* забезпечив цілісний погляд на проблеми базової педагогічної освіти і дозволив розглядати її, по-перше, як інваріантний етап неперервної педагогічної освіти учителя, що здійснюється під час навчання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах, а по-друге, забезпечити єдність і цілісність усіх складових компонентів змісту та процесу базової педагогічної підготовки.

Ідеї *особистісного підходу* передбачали гармонійне поєднання у змісті базової педагогічної освіти зовнішньо орієнтованої і внутрішньо орієнтованої освіти (А.Маслоу), а також вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності студентів на основі самоорганізації учіння в процесі реалізації індивідуальної освітньої траєкторії.

*Реалізація ідей діяльнісного підходу* забезпечила створення необхідних умов поетапного входження майбутніх учителів в контекст реальної практичної діяльності і завдяки інтерактивній модульно-варіантній технології ефективно досягнення інтегрального результату – формування базової педагогічної компетентності.

Реалізація ідей *аксіологічного підходу* сприяла, по-перше “впровадженню у навчальний процес цілей і цінностей педагогічної діяльності як провідних детермінантів процесу підготовки” (В.Семиченко); обумовленість базових педагогічних знань і вмінь особистісною системою гуманістичних ціннісних орієнтацій, що забезпечує перехід у професійній діяльності від знаннєво орієнтованої педагогіки до педагогіки розвитку базових педагогічних компетентностей, актуалізації мотиваційно-ціннісної сфери студентів.

*Акмеологічний підхід* забезпечив розуміння базової педагогічної підготовки як інваріантного етапу неперервної педагогічної освіти вчителя, становлення його базової педагогічної майстерності й суб’єктності.

*Синергетичний підхід* утверджуючи ідею самоорганізації, сприяв пробудженню власних сил та здібностей майбутнього педагога, ініціюванню індивідуальних освітніх траєкторій та шляхів особистісного розвитку.

*Компетентнісний підхід* забезпечив з’ясування закономірностей побудови й функціонування базової педагогічної освіти, визначення її провідною метою – формування базової педагогічної компетентності як інтегративної якості й готовності майбутнього учителя до виконання

загальнопедагогічних функцій та неперервного професійно-особистісного саморозвитку.

5. У дослідженні знайшли подальший розвиток специфічні принципи організації процесу базової педагогічної підготовки, які впливають із загальнопедагогічних. Зокрема, це принципи: *наступності*, який забезпечує послідовність і наступність адаптаційно-професійного, локально-професійного і системно-професійного етапів базової педагогічної підготовки; *цілісності*, який передбачає єдність змістових (когнітивного, аксіологічного, діяльнісно-творчого та особистісного) й структурних компонентів процесу базової педагогічної підготовки (цільового, стимулююче-мотиваційного, змістового, операційно-дійового, контрольно-регульовального та оцінно-результативного); *гуманістичної спрямованості змісту*, що передбачає засвоєння в процесі базової педагогічної підготовки загальнопедагогічних знань і вмінь, детермінованих ієрархізованою системою гуманістичних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя; *суб'єктності*, що передбачає становлення його як справжнього суб'єкта педагогічної діяльності, готового не лише до виконання певного набору професійно важливих функцій, а й до успішної професійно-особистісної самореалізації; *контекстності*, який вимагає поетапного входження майбутніх учителів у соціально-професійний контекст професійної діяльності; *індивідуалізації*, що передбачає створення умов для активізації самостійної пошукової діяльності студентів, зокрема, через застосування модульно-варіантної технології навчання; *технологічності*, що передбачає розробку відповідної модульно-рейтингової технології, яка б володіла властивостями цілісності, відкритості, гнучкості, об'єктивності.

Ці принципи, з одного боку, обумовили вимоги до змісту, методів, організаційних основ процесу формування у студентів базових педагогічних компетентностей, з іншого – у практичній діяльності стали підставами для визначення, обґрунтування та забезпечення педагогічних умов ефективної базової педагогічної підготовки.

6. У дослідженні здійснена за блочно-структурним принципом системна побудова моделі базової педагогічної підготовки майбутніх учителів, яка слугує еталоном для оцінки ефективності особистісно орієнтованої базової педагогічної освіти і містить проектно-методологічний, організаційно-змістовий, технологічний блоки.

Проектно-методологічний блок передбачав визначення стратегії базової педагогічної підготовки, вихідних методологічних підходів, теоретичних положень (принципів) даного процесу.

Організаційно-змістовий блок моделі містить обґрунтування основних етапів, структури та змісту базової педагогічної освіти студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Виділені етапи модельованого процесу за змістом відповідали логіці педагогічної підготовки, забезпечили поступове удосконалення базової педагогічної компетентності майбутніх учителів. Перший, адаптаційно-професійний етап сприяв нагромадженню педагогічно орієнтованих знань, умінь,

ціннісних орієнтацій, локально-професійний етап забезпечував інтеграцію одержаної інформації й вироблення структури, яка визначає концептуальне бачення змісту дисциплін педагогічного циклу, поглиблення та трансформацію засвоєних педагогічних знань, умінь, ціннісних орієнтацій в базові педагогічні компетенції, системно-професійний етап забезпечував урахування фахових та індивідуальних особливостей майбутніх учителів і сприяв більш повній їх самореалізації та формуванню інтегральних базових педагогічних компетентностей.

Технологічний блок моделі вимагав розробки відповідної технології, яка б володіла властивостями цілісності, відкритості, гнучкості, прогнозованості. Такою на даний час є модульно-рейтингова технологія навчання.

Відповідно до стратегії, модельований процес був спрямований на досягнення провідної мети – формування базової педагогічної компетентності майбутнього вчителя, яка й слугувала інтегральним критерієм якості базової педагогічної освіти. Для визначення ефективності впровадження моделі базової педагогічної підготовки майбутніх учителів були введені когнітивний, аксіологічний, діяльнісно-творчий і особистісний критерії. Когнітивний відображав рівень оволодіння студентами базовими педагогічними знаннями про педагогічний процес, педагогічну діяльність, індивідуальні особливості вихованців. Аксіологічний – зміст та ієрархізовану структуру педагогічно доцільних й особистісно значущих ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів. Діяльнісно-творчий – рівень сформованості в студентів базових педагогічних умінь, здібностей, необхідних для творчого здійснення педагогічної діяльності. Особистісний – адекватність самооцінки, розвиток позитивної Я-концепції особистості.

7. У ході дослідно-експериментальної роботи були виявлені, обґрунтовані та підтверджені педагогічні умови, які забезпечили результативність особистісно орієнтованої моделі базової педагогічної підготовки: гармонійної цілісності, єдності її етапів, структурних, змістових і процесуальних компонентів; гуманістичної і професійної спрямованості, науковості змісту педагогічної освіти; індивідуалізації темпів його засвоєння та об'єктивізації оцінювання результатів. Результати формуального експерименту показали продуктивність розробленої критеріально-рівневої характеристики когнітивного, аксіологічного, діяльнісно-творчого, особистісного компонентів базової педагогічної компетентності. Аналіз динаміки їх формування дає підстави зробити висновок, що впроваджена в практику професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя система базової педагогічної освіти, реалізовані через модульно-варіантну технологію педагогічні умови забезпечили формування високого рівня базової педагогічної компетентності в абсолютній більшості студентів експериментальної групи. Якісні й кількісні зміни відбулися в показниках сформованості всіх її компонентів. По завершенні експерименту загалом 76% студентів досягли достатньо високого (репродуктивного, реконструктивного, творчого) рівня базової педагогічної компетентності, що на 40% перевищує показники цієї ж

групи до експерименту та групи, яка навчалася за традиційною методикою. Значне підвищення рівня сформованості аксіологічного, особистісного та діяльнісно-творчого компонентів компетентності у порівнянні із когнітивним свідчать про те, що в процесі цілеспрямованої базової педагогічної підготовки в майбутніх учителів відбулася зміна пріоритетів: сформовані гуманістичні ціннісні орієнтації зумовили детермінацію базових педагогічних знань, умінь, які стали розглядатися як засоби особистісного саморозвитку.

8. Розроблений і впроваджений навчально-методичний комплекс для забезпечення особистісно орієнтованої базової педагогічної підготовки майбутніх учителів містить *навчальні програми* з педагогічних дисциплін для викладачів і студентів вищих педагогічних навчальних закладів, *навчальний посібник* «Педагогіка» для викладачів та студентів вищої педагогічної школи, *посібник* для студентів “Практикум з педагогіки” (базові та елективні модулі), *методичні розробки* семінарських та лабораторних занять для викладачів і студентів вищих педагогічних навчальних закладів, *електронні версії посібників та методичних розробок* для викладачів і студентів вищих педагогічних навчальних закладів, *комплекс тестових завдань* для здійснення модульного контролю успішності навчальних досягнень студентів з комп’ютерною підтримкою.

Результати дисертаційного дослідження дають підстави стверджувати, що вихідна методологія є правильною, поставлені завдання реалізовані, мети досягнуто, сукупність одержаних наукових висновків та практичних рекомендацій має важливе значення для теорії й практики професійної підготовки майбутніх педагогів у педагогічних ВНЗ.

Матеріали дослідження забезпечують науково обгрунтовану інтерпретацію складових системи базової педагогічної освіти. Практичне використання висновків, рекомендацій сприятиме оптимальному розв’язанню завдань, які на сучасному етапі стоять перед системою неперервної педагогічної освіти: розробка критеріїв щодо спроможності вищого навчального закладу здійснювати підготовку майбутніх фахівців-педагогів для різноманітних закладів освіти на основі державних стандартів вищої педагогічної освіти; проведення згідно з вимогами державних стандартів низки організаційних заходів, пов’язаних з упровадженням змісту педагогічної освіти через кадрове та навчально-методичне забезпечення, матеріально-технічну базу, систему доступу та діагностику знань; підвищення відповідальності за надання якісних освітніх послуг.

Розроблені та теоретично обгрунтовані концепція й модель базової педагогічної освіти майбутніх фахівців сфери освітніх послуг у вищих педагогічних навчальних закладах, запропоновані теоретичні положення, висновки й рекомендації можуть бути використані органами державної влади й управління для обгрунтування програмно-цільових рішень у галузі неперервної педагогічної освіти, а також для організації навчально-виховного процесу вищих педагогічних навчальних закладів із урахуванням специфіки подальшої професійної діяльності випускників.

Здійснене дослідження дозволяє сформулювати рекомендації щодо перегляду Державного

класифікатора професій, гнучкого оновлення змісту вищої педагогічної освіти відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів, передбачивши їх наступність та неперервність.

Проблема базової педагогічної освіти є складною і багатогранною. Проведене дослідження не могло розв'язати всі, пов'язані з нею, питання. У подальшій розробці перспективними вбачаються такі аспекти: створення конкурентоспроможної й гнучкої системи навчальних закладів і програм для професійної підготовки фахівців сфери освітніх послуг; інтегрований підхід до загальнопедагогічної підготовки вчителів у системах довузівської – вузівської та післядипломної освіти; створення нового покоління навчально-методичної літератури для вищих педагогічних навчальних закладів.

### **Список опублікованих праць за темою дослідження:**

#### **Монографії**

1. Шахов В.І. Базова педагогічна освіта майбутнього учителя: загальнопедагогічний аспект: Монографія. – Вінниця: «Едельвейс», 2007. – 383 с.
2. Атестація загальноосвітніх шкіл / М.І.Сметанський, В.М.Галузяк, М.І.Слободянюк, В.І.Шахов: Монографія. – Вінниця: РВВ ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. – 310с. / Авторським є розділ «Показники та методика визначення ефективності навчальної діяльності школи». – С.63-91.
3. Теорія та технологія атестації педагогічних працівників / Сметанський М.І., Галузяк В.М., Шахов В.І. та ін. / За ред. М.І. Сметанського: Монографія. – Вінниця, «Енозіс», 1998.–200с. / Авторським є розділ «Діагностика навчальної успішності». – С.86-105.
4. Атестація і самоатестація загальноосвітніх шкіл / М.І.Сметанський, В.М.Галузяк, М.І.Слободянюк, В.І.Шахов: Монографія. – Вінниця: «Книга-Вега», 2002.–320с./ Авторським є розділ «Показники та методика визначення ефективності навчальної діяльності школи». – С.73-100.

#### **Навчальні посібники та програми з грифом МОН України**

5. Педагогіка: Навчальний посібник / В.М.Галузяк, М.І.Сметанський, В.І.Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. – 200с. //Лист МОН №14/18.2–121 від 13.02.2001./ Авторським є розділ «Загальні основи педагогіки». – С.6-45.
6. Навчальні програми: педагогіка школи, історія педагогіки, методика виховної роботи, основи педагогічної майстерності, педагогічна практика / М.І.Сметанський, В.І.Шахов, В.М.Галузяк, І.Л.Холковська, О.В.Акімова, О.В.Столяренко, Н.Б.Хамська. – Вінниця: Континент-Прим, 2004. – 116 с. // Лист МОН №14/18.2–2039 від 14.09.2004. / Авторським є «Вступ» і розділ «Педагогіка школи». – С.3-14.
7. Педагогіка: Навчальний посібник. В.М.Галузяк, М.І.Сметанський, В.І.Шахов.–2-е вид., випр. і доповн. – Вінниця: «Книга-Вега», 2003. – 416с. // Лист МОН №14/18.2–121 від 13.02.2001. /

Авторським є розділ «Загальні основи педагогіки». – С.8-92.

8. Педагогіка: Навчальний посібник. В.М.Галузяк, М.І.Сметанський, В.І.Шахов.–3-є вид., випр. і доповн. – Вінниця: ДП«Державна картографічна фабрика», 2006. – 400с. // Лист МОН №14/18.2–121 від 13.02.2001. / Авторським є розділ «Загальні основи педагогіки». – С.8-89.

9. Педагогіка: Навчальний посібник. В.М.Галузяк, М.І.Сметанський, В.І.Шахов.–4-е вид., випр. і доповн. – Вінниця: ДП«Державна картографічна фабрика», 2007. – 401с. // Лист МОН №14/18.2–121 від 13.02.2001. / Авторським є розділ «Загальні основи педагогіки». – С.8-89.

### **Статті у фахових виданнях з педагогічних наук**

10. Шахов В.І. Педагогічна оцінка та її вплив на мотивацію учіння // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 1999.– Вип. 1.– С.50-57.

11. Шахов В.І. Теоретичні основи оновлення загальнопедагогічної підготовки майбутнього учителя // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2000.– Вип. 2.– С.12-17.

12. Шахов В.І. Підкріплення як універсальний принцип виховання //Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2000.– Вип. 3.– С.118-121.

13. Шахов В.І. Технологічний підхід до підготовки вчителя // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000.– С.455-457.

14. Шахов В.І. Психологічні засади педагогічної науки // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2000.– Вип. 4.– С. 40-46.

15. Шахов В.І. Контроль в системі загальнопедагогічної підготовки // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2001.– №7. – С.29-33.

16. Шахов В.І. Модернізація професійної підготовки майбутнього вчителя: зарубіжний досвід // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2001.– Вип.5.– С.91-96.

17. Шахов В.І. Теоретико-методологічні основи оновлення загальнопедагогічної підготовки майбутнього учителя // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. - 2002. – Вип.7.- С.14-20.

18. Шахов В.І. Методологічні засади базової педагогічної підготовки майбутніх учителів // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2002. – №7. – С.33-37

19. Шахов В.І. Методологічні засади базової педагогічної освіти майбутніх учителів // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. праць. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – Вип.2. – Ч. 2 – С.472-475.
20. Шахов В.І. Психологические основы педагогической науки // Педагогика.– 2002.– № 4.– С.9-15.
21. Шахов В.І. Тестовий контроль знань як інноваційна форма в системі педагогічної підготовки // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. праць. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2003. – Вип.3. – С.454-459.
22. Шахов В.І. Наукові основи змісту педагогіки // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2003. – Вип.8. – С.9-14.
23. Шахов В.І. Теоретичні засади оновлення змісту педагогіки // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – Вип.178. – Чернівці, 2003.– С.192-199.
24. Шахов В.І. Про методологію сучасної педагогіки // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2004. – Вип.9. – С.29-34.
25. Шахов В.І. Дидактичні вимоги до якості засвоєння студентами знань і умінь // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2004. – Вип.10.– С.46-50.
26. Шахов В.І. Деякі питання удосконалення змісту педагогіки // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2004. – Вип.12.– С.61-65.
27. Шахов В.І. Психолого-педагогічні умови активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2005. – Вип.13. – С.78-82.
28. Шахов В.І. Перспективи розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2005. – Вип.15. – С.155-158.
29. Шахов В.І. Якою бути педагогіці // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. –2005. – Вип.16.– С.30-35.
30. Шахов В.І. Технологічний підхід в галузі педагогічної освіти // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. праць. – Київ-Вінниця: ООО «Планер», 2005. – Вип.8. – С.505-509.
31. Шахов В.І. Педагогічні засади розробки освітньо-професійних програм підготовки науково-педагогічних кадрів // Наукові записки Кіровоградського педагогічного університету.



Серія: Педагогіка і психологія. – 2006. – Вип.68.– С.226-229.

32. Шахов В.І. Наукові засади педагогічних технологій // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2006. – Вип.17. – С.16-23.

33. Шахов В.І. Психолого-педагогічні основи активних методів навчання// Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2006. – Вип.18. – С.76-83.

34. Шахов В.І. Діяльнісний підхід до навчання викладачів вищої школи // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон, 2006. – Вип.41.– С.360-366.

35. Шахов В.І. Технологічний підхід в базовій педагогічній освіті // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2006. – Вип.20.– С.6-13.

36. Шахов В.І. Шляхи удосконалення базової педагогічної освіти майбутніх учителів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2007. – Вип.21.– С.12-17.

37. Шахов В.І. Концептуальні засади базової педагогічної освіти // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2008. – Вип.22.– С.25-29.

#### **Матеріали конференцій, тези доповідей**

38. Шахов В.І. Навчально-вихована практика в системі загальнопедагогічної підготовки вчителя// Безперервна педагогічна практика студентів як первинна форма їх професійної практичної підготовки: Матеріали Всеукраїнської наук.-метод. конф. – Вінниця,1999. – С.35-38.

39. Шахов В.І. Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів // Проблеми загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів: Матеріали Всеукраїнської наук.-пр. конф. – Вінниця, 2002. – Вип.6. – Част.2.– С.112-116.

40. Шахов В.І.Педагогічна підготовка учителів в умовах кредитно-модульного навчання // Досвід та проблеми країн Європи (Великобританії, Німеччини, Франції, Іспанії, України) з реалізації ідей Болонської конвенції: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Біла Церква. – 2006.– С.124-130.

41. Шахов В.І.Педагогічні засади профільного навчання // Профільне навчання: історія, теорія, практика: Матеріали Всеукраїнської наук.-пр. конф. – Вінниця, 2004.–Вип.11.– С.190-194.

42. Шахов В.І. Контроль як засіб удосконалення якості педагогічної освіти майбутніх учителів // Підготовка вчителя в сучасних умовах: Матеріали Всеукраїнської наук.- пр. конф. – Слов'янськ,2003. – С.60-64.

43. Шахов В.І. Рейтингова технологія оцінювання знань та умінь студентів // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Матеріали УІ Міжнародної науково-практичної конференції. – Вінниця, 2004. – Вип.4. – С.483-491.

44. Шахов В.І. Формування творчих педагогічних здібностей майбутнього вчителя початкових класів: Матеріали Всеукраїнської наук.-пр. конф. «Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів» – Вінниця, 2005. – Вип.14. – С.169-172.

45. Педагогічна оцінка в системі В.О.Сухомлинського // В.О.Сухомлинський і сучасність: Матеріали ІУ міжнародних педагогічних читань. – Вінниця, 1997. – С.37-41.

46. Шахов В.И. Проблемы диагностики успеваемости школьников // Внутришкольный контроль – исследовательский, обучающий, стимулирующий фактор в управлении образованием: Материалы международной научн.-пр. конф. - Симферополь. – 1999. С. 66-71.

47. Шахов В.І., Шикова Ю.О. Ціннісні пріоритети майбутніх педагогів: Матеріали Міжнародної наук.-пр. конференції. Формування цінностей сучасної особистості. – Дрогобич, 2007. – С.34-38.

48. Шахов В.І., Калашнік Н.В. Матеріали Міжвузівської наук.-пр. конференції. Професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах перебудови української національної освіти: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку. – Хмельницький, 2007. – С.156-159.

### Анотації

**Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів.** – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2008.

Розкрито сутність та особливості базової педагогічної освіти в структурі неперервної педагогічної освіти вчителів.

Визначено теоретико-методологічні засади базової педагогічної освіти майбутніх учителів.

Обґрунтовано концепцію базової педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність розробленої системної моделі особистісної орієнтованої базової педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Встановлено сукупність організаційно-педагогічних умов, які сприяють підвищенню якості базової педагогічної освіти майбутніх учителів. Відкореговано зміст базової педагогічної освіти й експериментально доведено ефективність впливу введених змін на підвищення базової

педагогічної компетентності майбутніх учителів.

Розроблено, апробовано й опубліковано: навчально-методичний комплекс: навчальні програми з педагогічних дисциплін і навчальний посібник «Педагогіка», рекомендовані МОН України.

**Ключові слова:** базова педагогічна освіта, концепція, модель базової педагогічної освіти, базова педагогічна підготовка, базова педагогічна компетентність.

**Шахов В. И. Теоретико-методологические основания базового педагогического образования будущих учителей. - Рукопись.**

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.04 – теория и методика профессионального образования. – Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка, Тернополь, 2008.

Работа посвящена исследованию проблемы базового педагогического образования будущих учителей как одного из важнейших этапов непрерывного образования.

Определены теоретико-методологические основания базового педагогического образования будущих учителей (идеи системного, синергетического, акмеологического, аксиологического, праксиологического, личностного, компетентностного подходов); общие и специфические основополагающие принципы базовой педагогической подготовки: целостность компонентов, научность, гуманистическая направленность, контекстность содержания, индивидуализация, технологичность.

Анализ теоретического аспекта исследуемой проблемы и состояния педагогической практики вскрыли существенные недостатки в уровне общепедагогической подготовки будущих учителей. Необходимость их устранения требует разработки целостной концепции базового педагогического образования.

Разработана концептуальная модель базовой педагогической подготовки будущих учителей, которая обеспечивала поэтапное (пропедевтический, инвариантный, вариативный этапы) формирование базовых педагогических компетенций. Выделены этапы моделируемого процесса по содержанию отвечали логике профессионально-педагогической подготовки, обеспечили постепенное усовершенствование базовой педагогической компетентности будущих учителей. Пропедевтический этап способствовал накоплению педагогически ориентированных знаний и умений, инвариантный этап обеспечивал интеграцию полученной информации и выработку структуры, которая определяет концептуальное виденье содержания дисциплин педагогического цикла, конкретизацию и углубление базовых педагогических знаний и умений, вариативный этап обеспечивал учет профессиональных и индивидуальных особенностей будущих учителей и способствовал более полной их самореализации и формированию базовой педагогической компетентности.

В исследовании определено, что интегральным показателем качества базового педагогического образования выступает базовая педагогическая компетентность будущего учителя, компонентами которой выступают когнитивный, аксиологический, деятельностно-творческий и личностный. Когнитивный компонент предусматривал овладение студентами научными знаниями о педагогическом процессе, педагогической деятельности, индивидуальных особенностях воспитанников. Аксиологический – имел целью введение студентов в мир ценностей педагогической деятельности и предоставления им помощи в выборе личностно значимой системы ценностных ориентаций. Деятельностно-творческий компонент способствовал формированию у студентов разнообразных педагогических умений, способностей, необходимых для творческого осуществления педагогической деятельности. Личностный – обеспечивал самопознание, развитие рефлексивной способности, овладения способами саморегуляции, самосовершенствования, формирование индивидуального стиля педагогической деятельности, позитивной Я-концепции личности.

Установлена совокупность педагогических условий, которые способствуют повышению качества базового педагогического образования будущих учителей: обеспечение гармоничной целостности, единства ее этапов, структурных, смысловых и процессуальных компонентов; гуманистической и профессиональной направленности, научности содержания педагогического образования; индивидуализации темпов его усвоения и объективизации оценивания результатов.

Откорректировано содержание базового педагогического образования и экспериментально доказана эффективность влияния введенных изменений на повышение готовности будущих учителей к общепедагогической деятельности.

Разработаны, апробированы и опубликованы, рекомендуемые МОН Украины, учебные программы по педагогическим дисциплинам и учебное пособие "Педагогика».

**Ключевые слова:** базовое педагогическое образование, концепция, модель базового педагогического образования, базовая педагогическая компетентность, базовая педагогическая подготовка.

**Shahov V.I. Theoretical and methodological grounds of base pedagogical education of future teachers.** – Manuscript.

Thesis dissertation for the scientific degree of the doctor of pedagogical sciences in the specialty 13.00.04 – theory and methods of professional education. – Ternopil Volodymyr Hnatyuk National pedagogical University, Ternopil, 2008.

Concerned theoretical and methodological principles of base pedagogical education of future teachers.

The conceptual model of base pedagogical preparation of future teachers is developed.

The aggregate of organizationally-pedagogical terms which are instrumental in upgrading base

pedagogical education of future teachers is established. The maintenance of base pedagogical education and efficiency of influencing of the entered changes is experimentally proved on the increase of readiness of future teachers to general pedagogical activity is corrected.

It is developed, approved and it is published, recommended Department of education and science of Ukraine, on-line tutorials from pedagogical disciplines and training manual «Pedagogic».

**Keywords:** base pedagogical education, base pedagogical education, conception, model of base pedagogical education, base pedagogical competence, base pedagogical preparation.