



Ольга Білоус — старший викладач кафедри географії Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна.

Коло наукових інтересів: дослідження психологічних умов розвитку теоретичного мислення майбутніх учителів природничих дисциплін; проблема професійного саморозвитку майбутніх учителів в освітньому середовищі закладу вищої освіти; проблема розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя; проектування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти. Участь у держбюджетних темах: «Державний стандарт освіти з хімії для педагогічних вищих навчальних закладів» (01.01.2001– 31.12.2002); «Дидактичні основи впровадження державного стандарту з хімії для вищих педагогічних навчальних закладів» (01.01.2003–31.12.2004); «Програмно-дидактичні засоби для підготовки магістра природничих наук (хімія) у педагогічних вищих навчальних закладах» (01.01.2009–31.12.2010).

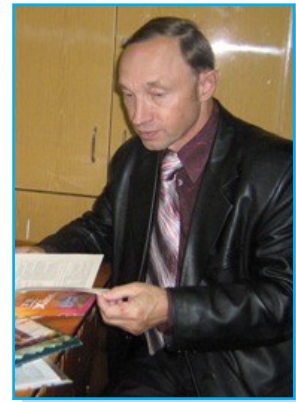
e-mail: olhabilous1@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3307-399X>

Павло Самойленко —

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри хімії, технологій та фармацевтики Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна.

Коло наукових інтересів: теоретичні засади методичної підготовки вчителя хімії в закладах вищої освіти; методика навчання учнів складанню і розв'язуванню задач із хімії; особливості неперервної педагогічної практики майбутніх учителів природничих дисциплін; проектування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти. Участь у держбюджетних темах: «Державний стандарт освіти з хімії для педагогічних вищих навчальних закладів» (01.01.2001–31.12.2002); «Дидактичні основи впровадження державного стандарту з хімії для вищих педагогічних навчальних закладів» (01.01.2003–31.12.2004); «Програмно-дидактичні засоби для підготовки магістра природничих наук (хімія) в педагогічних вищих навчальних закладах» (01.01.2009–31.12.2010).



e-mail: pvsamoilenko@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6279-9282>

УДК 378.147.091.33-027.22:37:[37.091.12.011.3-051:5

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-2-61-71>

ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ЯК УМОВА НАБУТТЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Статтю присвячено аналізу моделей освітнього середовища в психолого-педагогічних дослідженнях. Констатовано, що для набуття професіоналізму майбутніми вчителями необхідне створення специфічного освітньо-професійного середовища педагогічної практики. Виявлено інваріантні складові зазначеного середовища та фактори, що впливають на успішність проектування і реалізації індивідуальної освітньої траєкторії студента-практиканта. З'ясовано шляхи збагачення освітньо-професійного середовища педагогічної практики задля створення можливості задоволення індивідуальних освітніх потреб, намірів і прагнень студентів та набуття ними професіоналізму. Ефективність функціонування освітньо-професійного середовища педагогічної прак-

тики визначається за результатами сформованості професійно-педагогічних компетентностей студентів на рефлексивно-оцінювальному етапі її проведення.

Ключові слова: освітньо-професійне середовище педагогічної практики; професіоналізм майбутнього вчителя; індивідуальна освітня траєкторія; професійно-педагогічні компетентності.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Педагогічна практика є інваріантною складовою у професійній підготовці майбутніх вчителів, що забезпечує набуття компетентностей в умовах реального шкільного освітнього середовища. Ми вбачаємо суперечність між вимогами стандарту вищої освіти (проєкту), професійного стандарту вчителя і комплексом необхідних умов, що забезпечують розвиток професійних компетентностей здобувачів вищої освіти. Отже, постає питання визначення взаємозв'язку між компонентами середовища, в якому досягаються можливість реалізації індивідуальної освітньої траєкторії студента, розкриття творчого потенціалу, самореалізація та професійний саморозвиток.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. В. І. Панов [1] вирізняє такі моделі освітнього середовища: еколого-особистісну (В. А. Ясвін), комунікативно орієнтовану (В. В. Рубцов), антрополого-психологічну (В. І. Слободчиков), екопсихологічну (В. І. Панов). В. А. Ясвін [2] визначає поняття «освітнє середовище (або середовище освіти)» як систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні. Розвивальний ефект освітнього середовища автор вбачає в забезпеченні середовищем комплексу можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу. Цей комплекс, на думку В. А. Ясвіна [2], містить три структурні компоненти: просторово-предметний, соціальний і психодидактичний. Ключовою в розумінні автором сутності освітнього середовища є ідея взаємодоповнення двох даностей: мотивів і потреб індивіда, з одного боку, і певних властивостей (якостей) зовнішнього світу, з іншого, що надають (або обмежують) можливості для навчання та розвитку, причому це взаємодоповнення відбувається у взаємодії індивіда із зовнішнім світом.

В. В. Рубцов [3] розуміє освітнє середовище як таку форму співробітництва (комунікативної взаємодії), що створює особливі види спільності між учнями і педагогом, а також між самими учнями. Таке освітнє середовище стає розвивальним, на думку автора, за умови, коли знання, уміння, навички з навчальних предметів вбудовані у форму співробітництва. Крім того, залежно від віку суб'єктів освітнього процесу ці спільності мають створювати умови для розв'язання різних завдань вікового розвитку учнів.

В. І. Слободчиков [4] у тлумаченні поняття «середовище» акцентує увагу на сукупності умов, обставин, обстановки, що оточує індивіда, і, відповідно, межі, що визначається масштабом захисту від середовища і його утилізації (здатністю до асиміляції й акомодатції). Параметрами (показниками) освітнього середовища автор вважає його насиченість (ресурсний потенціал) і структурованість (спосіб його організації). Автор розглядає освітнє середовище як динамічне утворення, що є системним продуктом взаємодії освітнього простору, управління освітою, місця освіти і самого учня. Залежно від типу зв'язків і відношень, що структурують освітнє середовище, автор вирізняє три принципи його організації: одноманітність (домінування адміністративно-цільових зв'язків і відносин, що визначаються, як правило, одним суб'єктом); різноманітність (зв'язки і відносини мають конкуруючий характер, оскільки відбувається боротьба за різні види ресурсів, що призводить до руйнування єдиного освітнього простору; варіативність (як єдність багатоманітності), коли зв'язки і відносини мають кооперований характер, завдяки чому об'єднуються різного роду ресурси в межах освітніх програм, що забезпечують свої траєкторії розвитку різним суб'єктам.

У межах екопсихологічного підходу (В. І. Панов) відповідно до психодидактичних і екопсихологічних принципів освітнє середовище має бути спрямоване на створення умов, що за-

безпечують можливість: соціалізації учнів відповідно до вікових етапів розвитку; розвитку суб'єктних якостей, тобто здатності бути суб'єктом видів діяльності, що засвоюються, і суб'єктом свого фізичного, пізнавального й особистісного розвитку; включення учнів у різні види сумісної діяльності між собою та дорослими; розвитку актуального рівня здібностей учнів і актуалізації зони їх найближчого розвитку; прояву творчої природи розвитку психіки у формі індивідуальності психічних процесів, психічних станів, свідомості й поведінки учнів (включаючи не тільки пізнавальну, а й інші сфери, що утворюють структуру свідомості – тілесну (соматопсихічну), емоційну, особистісну і духовно-моральну, а також здатність до довільної регуляції своїх дій та станів); природододільності (екологічності) освітніх технологій і їх практичної реалізації у контексті відповідності природним, фізіологічним та психологічним, а також соціальним особливостям і закономірностям вікового розвитку учнів. Відповідно до експсихологічного підходу основними структурними компонентами освітнього середовища є: діяльнісний (технологічний), комунікативний і просторово-предметний. Діяльнісний (технологічний) компонент розглядається як «простір» (сукупність) різних видів діяльностей, необхідних для навчання й розвитку учнів. Автор наголошує на важливості завдання проектування особистісно свого життєвого шляху й підготовки до професійної діяльності як умові соціального (особистісного і професійного) самовизначення школяра на етапі старшої профільної школи. Причому базовими психічними новоутвореннями вважаються довільність і усвідомленість регуляції (саморегуляції) пізнавальної, емоційної та особистісної активності учнів. Комунікативний компонент розглядається як «простір» міжособистісної взаємодії суб'єкта з освітнім середовищем і з іншими її суб'єктами. Зроблено акцент на необхідності вирішення таких педагогічних дій, які реалізують «педагогічний вплив» (суб'єкт-об'єктний тип взаємодії), «педагогічну взаємодію» (суб'єкт-суб'єктний тип взаємодії) і «педагогічне сприяння», фасилітація (суб'єкт-породжуючий тип взаємодії). Просторово-предметний компонент охоплює просторові умови і предметні засоби, сукупність («простір») яких забезпечує можливість необхідних просторових дій і поведінки суб'єктів освітнього середовища.

Визнаючи пріоритет індивідуальності учня (студента), значущу роль його індивідуального суб'єктного досвіду в процесі організації освітнього процесу, В. І. Панов [1] вбачає механізм реалізації індивідуальних освітніх траєкторій у розробленні: індивідуального педагогічного проекту аутентичного (що відповідає індивідуальним особистісним потребам) освітнього середовища; індивідуального освітнього навчального плану; індивідуального вибору освітніх програм та їх рівнів за кожною навчальною дисципліною. Організація освітнього процесу на основі індивідуальних освітніх планів і програм потребує як варіативного змісту, так і варіативних методів, засобів, форм. Автор зазначає, що індивідуальні освітні плани та програми розробляються відповідно до персональних життєвих цілей і освітніх завдань, що конкретизуються у процесі діалогу суб'єктів освітнього процесу.

Е. Ф. Зеєр [5] розглядає можливість прогнозування розвитку особистості в мінливому професійно-освітньому просторі, аналізує підходи до визначення поняття «індивідуальна освітня траєкторія» в контексті неперервної освіти й освітнього середовища в закладі вищої освіти (ЗВО). Автор звертає увагу на необхідність зіставлення цілей, завдань, змісту, форм та методів неперервної освіти з потребами усвідомленого самоіснування особистості у проектуванні та реалізації власної індивідуальної освітньої траєкторії, аналізує умови та предиктори побудови індивідуальних освітніх траєкторій.

Е. Н. Ільєсова [6] розглядає сутність поняття «розвивальне інформаційне освітнє середовище» і характеризує дидактичні особливості цього середовища. Завдання навчання в умовах такого середовища полягає, на її думку, в забезпеченні індивідуальної зони творчого розвитку суб'єкта освітньої діяльності, що дає йому можливість на кожному етапі створювати освітню продукцію, спираючись на свої індивідуальні якості та здібності. Реалізація цього завдання можлива при проектуванні в умовах сучасної школи розвивального інформаційного освітнього середовища. Слід зауважити, що авторка вирізняє основні компоненти (модуси) інформаційного освітнього середовища:

- сучасні інноваційні освітні технології, спрямовані на формування інтелектуально розвиненої, соціально значущої, креативної особистості, яка має необхідний рівень професійних знань, умінь та навичок;
- інформаційні освітні ресурси;
- засоби управління освітнім процесом;
- психолого-педагогічні умови, що сприяють творчому саморозвитку суб'єктів освітнього процесу та формуванню в них установок на розвиток креативного потенціалу. На думку авторки, визначальною характеристикою окресленого середовища є можливість урахування особистісних ресурсів суб'єктів освітнього процесу.

У дослідженні Ю. П. Шапран та О. І. Шапран [7] з'ясовано складові освітнього середовища: матеріально-технічний, технологічний та суб'єктно-соціальний компоненти, що узгоджуються зі структурою професійної компетентності майбутнього вчителя, а саме мотиваційно-ціннісним, когнітивно-діяльнісним і особистісно-рефлексивним компонентами. З позиції системно-діяльного та особистісно орієнтованого підходів професійно орієнтоване освітнє середовище охоплює такі взаємопов'язані елементи: модель фахівця, модель навчальної дисципліни, модель управління освітнім процесом, модель студента і модель викладача [8]. О. Б. Полякова [9], спираючись на погляди В. І. Слободчикова і Є. І. Ісаєва [10], розглядає освітнє середовище як простір, у межах якого розгортається взаємодія суб'єктів освітнього процесу, тому вирізняє як окремий компонент цього середовища суб'єктів освітнього процесу.

Освітньо-професійне середовище педагогічної практики стає тим простором, у якому формується інтегральне особистісне утворення – професіоналізм майбутнього вчителя. В. О. Сластьонін [11] визначає професіоналізм вчителя як якісну характеристику його як суб'єкта педагогічної діяльності, що відображає високий рівень професійної компетентності й особистісної готовності до продуктивного розв'язання педагогічних завдань. Ми поділяємо позицію М. Л. Смульсон [12], котра розглядає середовище як безперервний континуум ситуацій, розподілених у просторі та часі. На її думку, навчальне середовище проектується і створюється так, щоб забезпечувати виникнення різноманітних проблемних ситуацій, які можуть бути джерелом самостійно поставлених учінних задач. Сутнісну ознаку таким чином спроектованого середовища авторка вбачає в його потенційності, створенні тільки можливостей для досягнення як найближчих, так і віддалених цілей навчання. Характеризуючи інтелектуально насичене навчальне середовище в контексті проблеми інтелектуального саморозвитку у віртуальному освітньому середовищі, М. Л. Смульсон вирізняє, серед інших, таку його властивість як проблемність і невизначеність (континуум проблемних ситуацій проектується як такий, що конститує середовище; воно сприяє самостійному баченню проблемних ситуацій, самостійній постановці й розв'язуванню задач; у середовищі має місце багатоваріантність засобів розв'язування, можливих рішень і критеріїв розв'язку, багатоваріантність ментальних репрезентацій задач). Переважне орієнтування на постановку і розв'язування нестандартних задач, за М. Л. Смульсон, означає, зокрема, розв'язування задач на рефлексію, на прогноз і перетворення ситуацій, на управління власною діяльністю і діяльністю партнерів, на організацію спільної діяльності.

Ю. П. Шапран та О. І. Шапран [7], досліджуючи параметри ефективності освітнього середовища, звертають увагу та такі чинники: вияв задоволеності змістом і організацією праці (привабливість навчального закладу й освітніх послуг, упровадження інноваційних технологій, розвивального навчання, створення умов для самостійної навчальної і науково-дослідної роботи, фізіологічно обґрунтований режим навчання і відпочинку); характер стосунків між учасниками освітнього процесу (співробітництво на паритетних засадах, відповідний соціально-психологічний мікроклімат); наявність необхідних просторово-предметних умов, що забезпечують престижність навчального закладу (сучасна матеріально-технічна база, комп'ютерні мережеві системи, електронні бібліотеки, спортивні споруди, рекреаційні зони, використання енергоощадливих технологій); ведення на належному рівні нормативно-правової документації (електронне ведення документації, професорсько-викладацький потенціал, характер управлінської діяльності). Умови функціонуван-

ня освітнього середовища автори розглядають як систему можливостей (внутрішніх і зовнішніх, динамічних та статичних), необхідних для формування професійної компетентності майбутніх учителів. У процесі дослідження ними виокремлено такі складові інноваційного освітнього середовища: матеріально-технічний, технологічний і суб'єктно-соціальний.

О. Л. Гаркович [8] як чинники проектування освітнього середовища майбутніми педагогами під керівництвом викладача-консультанта вирізняє соціальне, культурне, професійне та фізичне оточення, які й викликають, на думку автора, функціональні зміни в освітньому середовищі. За О. Л. Гаркович, освітнє середовище ЗВО проектується цілеспрямовано задля формування професійної компетентності майбутнього вчителя й містить такі складові: комплекс цілей і педагогічних завдань, специфіку технологій, форм, методів, прийомів організації освітнього процесу; психологічний клімат у навчальному закладі; особливості відносин викладачів і студентів; соціально-психологічна структура професорсько-викладацького складу, ступінь участі ЗВО в єдиному інформаційному освітньому просторі, можливість його забезпечити різноманіття освітніх послуг. Автор наголошує на важливості створення атмосфери захищеності, психологічного комфорту, розширення можливостей задоволення індивідуальних освітніх потреб кожного студента.

Л. Кравець [13], підкреслюючи роль рефлексивної самоорганізації студента – майбутнього вчителя, водночас констатує зниження рівня прояву рефлексивних якостей у багатьох студентів саме у період педагогічної практики, що пояснює передусім впливом таких факторів: незвичне середовище, невизнання досвідченими вчителями практикантів як партнерів-колег, відсутність вільного вибору форм і методів роботи, умов для прояву креативності, обмеження вияву їх самостійності та ініціативності.

Мета статті – визначити структуру освітньо-професійного середовища педагогічної практики та умови реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти в умовах цього середовища.

Для реалізації поставленої мети необхідно розв'язати такі завдання:

- 1) з'ясувати взаємозв'язок між структурними компонентами освітньо-професійного середовища педагогічної практики;
- 2) визначити фактори, що впливають на реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії студента-практиканта в освітньо-професійному середовищі педагогічної практики.
- 3) визначити шляхи збагачення професійного середовища педагогічної практики задля набуття професіоналізму студентами-практикантами.

Виклад основного матеріалу. Ідея, покладена в основу нашого дослідження, полягає в тому, що типи освітнього середовища не існують ізольовано один від одного, вони можуть інтегруватися – поєднувати кілька видів локальних середовищ в одне, що призводить до посилення їхнього впливу на розвиток професійно значущих якостей особистості. Оскільки педагогічна практика забезпечує адаптацію майбутніх учителів до умов професійно-педагогічної діяльності та розвитку їхніх професійних компетентностей, потрібно створити специфічне освітнє середовище. Ми визначаємо освітньо-професійне середовище педагогічної практики як особливий комплекс впливів і умов, що забезпечують створення мінливого, невизначеного, неоднорідного, насиченого проблемними ситуаціями та можливостями простору, в якому відбуваються запуск механізму професійного саморозвитку, породження нових смислів, цінностей, мотивів майбутньої професійно-педагогічної діяльності, формування бачення життєвої перспективи та здатності до самопроекування. У цьому середовищі реально провадиться професійно-педагогічна діяльність студентів-практикантів та створюються умови для набуття ними професіоналізму.

Спираючись на підхід, розроблений В. А. Ясвіним [2] щодо суті та структури освітнього середовища, ми розглядаємо модель освітньо-професійного середовища педагогічної практики як комплекс умов та впливів, що надають можливості для професійного саморозвитку та набуття професіоналізму студентами-практикантами. Зазначена модель містить такі компоненти: просторово-предметний, соціальний та психодідактичний. Просторово-предметний компонент включає особливості будівлі школи, матеріально-технічної бази, що стимулюють розвиток суб'єктів освіт-

ного процесу. Матеріально-технічна база закладу освіти передбачає наявність певної інноваційної інфраструктури, що забезпечується впровадженням інформаційних технологій в освіту. Застосування таких технологій надає можливість створення єдиного інформаційно-комунікативного простору закладу освіти, який стає складовою освітньо-професійного середовища педагогічної практики. Компонент, що розглядається, охоплює також засоби для здійснення дистанційного навчання, ресурси електронних бібліотек, системи програмного забезпечення в межах освітнього середовища закладів освіти. Особливу роль відіграють локальні й міжнародні освітні мережі, що дають змогу реалізувати обмін думками та досвідом при розв'язанні конкретних педагогічних завдань.

Соціальний компонент включає такі взаємопов'язані ключові суб'єкти освітнього процесу: вчитель-професіонал, студент-практикант, викладач – керівник педагогічної практики, учні. Слід підкреслити, що важливим є досягнення взаєморозуміння й задоволеності всіх суб'єктів освітнього процесу. Саме за допомогою методів та прийомів діалогічної взаємодії створюється атмосфера психологічного комфорту для учасників освітнього процесу, стає можливою ефективна співпраця. Для організації ефективної взаємодії названих суб'єктів освітнього середовища педагогічної практики необхідно схарактеризувати моделі цих компонентів. Модель учителя-професіонала має стати еталоном та спрямовуючим чинником набуття майбутніми вчителями професіоналізму. Як інтегральне особистісне утворення професіоналізм вчителя об'єднує у своїй структурі мотиваційно-ціннісний, когнітивний і операційно-діяльнісний компоненти [11]. Мотиваційно-ціннісний компонент визначає вибіркову спрямованість на професійно-педагогічну діяльність, відображаючи морально-психологічний зміст професіоналізму вчителя. Цей компонент характеризує потребу вчителя у творчості, самостійній постановці та досягненні цілей у професійно-творчій діяльності. Когнітивний компонент є сукупністю професійно орієнтованих знань, що здобуваються у процесі навчально-дослідницької діяльності. Операційно-діяльнісний компонент містить у собі сукупність ефективних професійних умінь і навичок, володіння удосконаленими алгоритмами та способами досягнення високих результатів у педагогічній діяльності. Вчитель як еталон професіоналізму виконує функцію наставника, куратора, консультанта студента-практиканта, надає педагогічну підтримку під час перших спроб набуття ним професійного досвіду. Учні також розглядаються як важливі суб'єкти освітньо-професійного середовища педагогічної практики, чії індивідуально-психологічні особливості максимально враховуються під час конструювання студентом змісту, добору методів, засобів і форм організації пізнавальної діяльності. Крім того, у процесі педагогічної практики студенти набувають досвіду організації співпраці в ході проєктування індивідуальної освітньої траєкторії учнями, що, у свою чергу, є одним із напрямів реалізації програми професійного саморозвитку [14].

Психодідактичний компонент забезпечує відповідність цілей навчання, його змісту та методів психологічним особливостям здобувачів освіти. Особливе місце при цьому посідають інтерактивні методи навчання, сучасні медійні технології, проєктна технологія, ігрові технології, технології майстер-класів.

Для реалізації у створеному освітньо-професійному середовищі педагогічної практики індивідуальної освітньої траєкторії студента спочатку потрібно здійснити діагностику його індивідуально-психологічних особливостей. Роль освітнього середовища ЗВО полягає в забезпеченні можливості добору діагностичного інструментарію студентом задля з'ясування вихідних параметрів готовності до виконання завдань педагогічної діяльності [15]. На етапі підготовки до педагогічної практики студент під керівництвом викладача добирає комплекс засобів психологічної діагностики для проведення дослідження та складання психолого-педагогічного профілю, що, у свою чергу, дає змогу спроектувати індивідуальну освітню програму професійного саморозвитку в період педагогічної практики. На наступному етапі під час відвідування уроків учителя-професіонала та проведення пробних уроків студент коригує зазначену програму і створює індивідуальний освітній маршрут у процесі педагогічної практики.

Ми розглядаємо роль студента як суб'єкта освітнього процесу, котрий самостійно проєктує освітньо-професійне середовище педагогічної практики відповідно до власної індивідуальної

освітньої траєкторії. Освітньо-професійне середовище педагогічної практики є більш насиченим, порівняно з освітнім середовищем ЗВО, проблемними професійно орієнтованими ситуаціями, можливостями прояву власної ініціативи у постановці цілей, доборі методів, засобів, форм організації пізнавальної діяльності школярів; організації індивідуальної роботи зі школярами, запровадженні диференційованого навчання; організації учнівських досліджень; участі у шкільних і позашкільних виховних заходах, нарешті, реалізації власної програми професійного саморозвитку.

Фактори, що впливають на успішну реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії студента-практиканта, пов'язані зі складовими освітньо-професійного середовища педагогічної практики. При розгляді просторово-предметного компонента особлива увага приділяється функціонуванню коворкінг-центрів студентів-практикантів, психологічної служби ЗВО та шкільної психологічної служби, які відіграють роль додаткових координаторів діяльності студентів у період педагогічної практики, дають змогу створити умови для організації спільної діяльності під час розроблення педагогічних проєктів, розв'язання конфліктних ситуацій, вирішення питань, пов'язаних із професійним саморозвитком особистості.

Вирішальне значення у період педагогічної практики мають фактори, що пов'язані із соціальною складовою освітньо-професійного середовища. Особливості соціально-психологічного клімату, що утворюється в закладі загальної середньої освіти, домінуючий стиль педагогічного спілкування вчителів-професіоналів є тими значущими факторами, що зумовлюють формування певного (позитивного чи негативного) ставлення студентів-практикантів до майбутньої професійної діяльності. Крім того, задіяні під час виконання педагогічних функцій студентами-практикантами психологічні механізми наслідування й ідентифікації забезпечують відтворення певних моделей (програм) поведінки, професійної ролі, а відтак, ключовою у процесі професійного становлення студента-практиканта стає особистість учителя-професіонала. Успішність набуття професіоналізму майбутніми вчителями залежить від специфіки відносин, що складаються між студентом-практикантом і вчителем-професіоналом. До негативних факторів у цій площині відносять такі: відмова з боку вчителя від партнерських відносин зі студентом-практикантом, авторитарний тиск, «звуження» можливостей прояву студентом ініціативи у виборі методичного підходу, постановці цілей уроку чи виховного заходу, доборі комплексу методів, засобів і форм організації пізнавальної діяльності учнів. І навпаки, налагодження партнерських відносин, співтворчості у відносинах учасників освітнього процесу (студент-практикант – учитель-професіонал), розширення можливостей, забезпечення допомоги, консультацій, педагогічної підтримки старшого друга, колеги, наставника стає тим джерелом, що стимулює набуття професіоналізму й первинного досвіду педагогічної діяльності. Слід підкреслити, що в межах зазначеного компонента цього середовища пріоритетне значення мають партнерські відносини студентів-практикантів між собою під час взаємовідвідування уроків, розроблення спільних педагогічних проєктів, організації та проведення виховних заходів з учнями. Орієнтація студентів на застосування переважно демократичного стилю спілкування, створення доброзичливої атмосфери під час уроків, відмова від авторитарного тиску у процесі взаємодії з учнями, коли встановлюються партнерські відносини та забезпечується можливість інтелектуальної співтворчості, уміння застосовувати діалог і полілог є тими вагомими чинниками, що не тільки зумовлюють успішну реалізацію власної індивідуальної освітньої траєкторії, а й відкривають можливість проєктування індивідуальних освітніх траєкторій учнів під керівництвом студента-практиканта. У цьому контексті на особливу увагу заслуговує комплекс факторів, що пов'язаний зі створенням безпечного комфортного освітньо-професійного середовища. Створення осередку за участю студентів-практикантів, викладача-керівника педагогічної практики, які в межах єдиного інформаційно-комунікативного простору обговорюють питання, проблеми і труднощі, що виникають у процесі педагогічної практики, стає складовою освітньо-професійного середовища, в якому й забезпечуються комфортні психологічні умови формування позитивної «Я-концепції» студентів-практикантів, надаються консультативна допомога та взаємодопомога, здійснюється педагогічна підтримка. Фактор «співавторства» викладача – керівника практики у проєктуванні й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії студента-практиканта є, на нашу

думку, важливим чинником успішності виконання цього завдання. І, навпаки, байдуже ставлення викладача до студента-практиканта, переконаність у тому, що студент має самостійно «довести» свою здатність успішно виконувати професійну роль, відмова від партнерства у відносинах, переважання контрольних-оцінювальних функцій негативно впливають на процес набуття професіоналізму студентом-практикантом.

У межах психодідактичної складової освітньо-професійного середовища особливе значення для успішної реалізації індивідуальної освітньої траєкторії студента має комплекс внутрішніх і зовнішніх факторів. До внутрішніх факторів відносять: виражену потребу особистості у власному саморозвитку; рівень оволодіння навичками самопроєктування суб'єктами освітнього процесу; організацію рефлексивної діяльності студентів. До зовнішніх ми зараховуємо: забезпечення у структурі освітньо-професійного середовища необхідних засобів навчання для реалізації педагогічних проєктів (моделі, схеми, мультимедійні засоби, віртуальні лабораторії тощо); забезпечення взаємоузгодженості умов та засобів цього середовища; можливості різних модифікацій практичного досвіду вчителів; можливості добору класів для реалізації власних педагогічних проєктів.

Збагачення освітньо-професійного середовища педагогічної практики може розглядатися у двох напрямках: по-перше, у доборі засобів його предметно-інформаційної складової, а по-друге, у застосуванні комплексу прийомів і засобів, що забезпечують оптимальну міжособистісну взаємодію суб'єктів освітнього процесу. Одним із шляхів збагачення освітньо-професійного середовища педагогічної практики є, на нашу думку, активізація суб'єктного компонента вказаного середовища, а саме власного прикладу вчителів-методистів (залучення студентів до участі у відвідуванні «відкритих» уроків найкращих вчителів із наступним їх колективним обговоренням, у виховних заходах класу та школи, у методичних семінарах вчителів школи, батьківських зборах; аналізу уроків, проведених іншими студентами-практикантами). Причому можливість трансляції вчителями-професіоналами особистісних життєвих цінностей, демонстрації успішного самопроєктування на прикладі власного життєвого й професійного шляху розглядається нами як важливе джерело активізації професійного саморозвитку студентів-практикантів.

Перехід від спонтанного професійного розвитку до саморозвитку може забезпечити, на наш погляд, ще один ресурс збагачення освітньо-професійного середовища педагогічної практики – наявність різноманітних «майданчиків» набуття досвіду самопроєктування (майстер-класи найкращих учителів школи, дистанційні курси підвищення педагогічної майстерності, участь у створенні спільних педагогічних проєктів, платформи неформальної освіти, гуртки).

Важливим фактором збагачення освітньо-професійного середовища педагогічної практики є, на нашу думку, поширення застосування рефлексивних технік для фіксації та аналізу власної педагогічної діяльності. Зокрема, практика застосування рефлексивних щоденників сприяє формуванню цілісного уявлення студента-практиканта про себе як майбутнього вчителя, дає змогу оцінити сформованість окремих професійно важливих якостей, роль певних подій у власному професійному саморозвитку. Наш досвід організації та проведення педагогічної практики переконує в необхідності виявлення розвивального ефекту уроку, проведеного студентом. Це стає можливим під час обговорення й аналізу уроку за участю викладача-методиста, котрий виявляє рефлексивну позицію студента в оцінці домінуючого стилю педагогічного спілкування, способів взаємодії з учасниками освітнього процесу. Для підсилення рефлексивних аспектів педагогічної діяльності (самоаналізу, самопізнання, самооцінки) на завершальному етапі студенти в довільній формі розповідають про основні труднощі під час педагогічної практики, власні переживання у зв'язку з певними подіями, демонструють своє бачення перспектив професійного шляху. Можливість виходу за межі власного практичного досвіду під час колективного обговорення результатів педагогічної практики стає ще одним додатковим фактором, що активізує рефлексивне ставлення студента до себе, своїх здобутків, невдач та успіхів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Освітньо-професійне середовище педагогічної практики визначається як особливий комплекс впливів і умов, що забезпечують створення мінливого, невизначеного, неоднорідного, насиченого проблемними ситуаціями та можли-

востями простору, в якому відбувається запуск механізму професійного саморозвитку, породження нових смислів, цінностей, мотивів майбутньої професійно-педагогічної діяльності, формування бачення життєвої перспективи та здатності до самопроекування. У цьому середовищі реально провадиться професійно-педагогічна діяльність студентів-практикантів та створюються умови для набуття ними професіоналізму. Освітньо-професійне середовище педагогічної практики містить такі компоненти: просторово-предметний, соціальний, психодідактичний. Формування освітньо-професійного середовища педагогічної практики спрямовано на реалізацію професійно-педагогічних компетентностей та набуття професіоналізму майбутніми вчителями. Ефективність функціонування освітньо-професійного середовища педагогічної практики визначається за результатами сформованості професійно-педагогічних компетентностей студентів на рефлексивно-оцінювальному етапі її проведення. Фактори, що впливають на успішну реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії студента-практиканта, пов'язані зі складовими освітньо-професійного середовища педагогічної практики. У подальшому планується дослідження умов реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти під час педагогічної практики.

Використані джерела

- [1] В. И. Панов, *Психодидактика образовательных систем: теория и практика*. Санкт-Петербург, Россия: Питер, 2007.
- [2] В. А. Ясвин, *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва, Россия: Смысл, 2001.
- [3] В. В. Рубцов, *Основы социально-генетической психологии*. Москва, Россия: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж, Россия: НПО «МОДЭК», 1996.
- [4] В. И. Слободчиков, «О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования», на 2-й Росс. конф. по экологической психологии, Москва, 2000, с. 172-176.
- [5] Э. Ф. Зеер, и Э. Э. Сыманюк, «Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования», *Педагогическое образование в России*, № 3, с. 74-82, 2014.
- [6] Е. Н. Ильясова, «Формирование индивидуальной траектории обучения в контексте приоритетов развивающей информационной образовательной среды», *Сибирский педагогический журнал*, № 4, с. 56-59, 2013. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-individualnoy-traektorii-obucheniya-v-kontekste-prioritetov-razvivayuschey-informatsionnoy-obrazovatelnoy-sredy/viewer>
- [7] Ю. П. Шапран, та О. І. Шапран, «Типологія освітнього середовища в умовах компетентісно-зорієнтованої педагогічної освіти», *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, № 23, с. 4-10, 2015. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2015_23_3.
- [8] О. Л. Гаркович, «Принципи організації освітнього середовища під час навчання хімії», *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, вип. 120, с. 44-46, 2014.
- [9] О. Б. Полякова, «Профессиональная образовательная среда на защите будущих специалистов от профессиональных деформаций», *Мир психологии*, № 4 (76), с. 120-131, 2013.
- [10] В. И. Слободчиков, и Е. И. Исаев, *Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе*. Москва, Россия: Школьная пресса, 2000.
- [11] В. А. Слостенин, «Профессионализм учителя как явление педагогической культуры», *Педагогическое образование и наука*, № 12, с. 4-15, 2008. [Електронний ресурс]. Доступно: http://www.manpro.ru/manpro/publications/ped_obraz/n2008_12.pdf#page=4
- [12] М. Л. Смольсон, «Інтелектуальний саморозвиток у віртуальному освітньому середовищі: зміна парадигми», *Психологічна теорія і технологія навчання. Актуальні проблеми психології*, т. 6, вип. 8, с.1-8, 2009. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://core.ac.uk/reader/19596270>
- [13] Л. Кравець, «Педагогічна практика як чинник професійного становлення майбутнього вчителя», *Педагогічні науки*, вип. 55, с. 80-86, 2012. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/repa_2012_55_16
- [14] О. В. Білоус, та П. В. Самойленко, «Проекування індивідуальної освітньої траєкторії студента у ході педагогічної практики», *Актуальні питання природничо-математичної освіти*, вип. 1(15), с. 83-91, 2020.
- [15] П. В. Самойленко, та О. В. Білоус, *Засоби діагностики якості психолого-педагогічної підготовки магістрів природничих наук (хімія) у педагогічному університеті*. Київ, Україна: Видавничий дім «Слово», 2013.

References

- [1] V. I. Panov, *Psychodidactics of educational systems: theory and practice*. St. Petersburg, Russia: Piter, 2007. (in Russian)
- [2] V. A. Yasvin, *Educational environment: from modeling to projection*. Moscow, Russia: Smysl, 2001. (in Russian)
- [3] V. V. Rubtsov, *Fundamentals of social and genetic psychology*. Moscow, Russia. Publishing house "Institute of applied psychology", Voronezh, Russia: scientific association "MODEK", 1996. (in Russian)
- [4] V. I. Slobodchikov, "About the notion of educational environment within the concept of developing education", *2d Russian conference of ecological psychology*, Moscow, 2000, p.172-176. (in Russian)
- [5] E. F. Zeer, and E. E. Symaniuk, Individual educational trajectories in the system of on-going education. *Pedagogical education in Russia*, № 3, p. 74-82, 2014. (in Russian)
- [6] Ye. N. Iliasova, Forming of individual trajectory of education in context of priorities of developing informational educational environment, *Siberian pedagogical journal*, № 4, p. 56-59, 2013. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-individualnoy-traektorii-obucheniya-v-kontekste-prioritetov-razvivayuschey-informatsionnoy-obrazovatelnoy-sredy/viewer> (in Russian)
- [7] Yu. P. Shapran, and O. I. Shapran, Typology of educational environment under conditions of competence oriented pedagogical education. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogics*, № 23, p. 4-10, 2015. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2015_23_3. (in Ukrainian)
- [8] O. L. Harkovych, Principles of educational environment organization while teaching chemistry, *Book of papers of Chernihiv State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*, issue 120, p. 44-46, 2014. (in Ukrainian)
- [9] O. B. Poliakova, Professional training environment to protect the trainees from professional deformation. *World of Psychology*, № 4(76), p.120-131, 2013. (in Russian)
- [10] V. I. Slobodchikov, and Ye. I. Isaev, *Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of human development: development of subjective reality in ontogenesis*. Moscow, Russia: School media, 2000. (in Russian)
- [11] V. A. Slastenin, Teacher's professionalism as a feature of pedagogical culture. *Pedagogical education and science*, № 12, p. 4-15, 2008. Retrieved from: http://www.manpo.ru/manpo/publications/ped_obraz/n2008_12.pdf#page=4 (in Russian)
- [12] M. L. Smulson, Intellectual self-development in virtual educational environment: paradigm change. *Psychological theory and technology of education. Actual problems of psychology*, vol. 6, issue 8, p. 1-8, 2009. Retrieved from: <https://core.ac.uk/reader/19596270> (in Ukrainian)
- [13] L. Kravets, Pedagogical practice as a factor of professional development of a teacher-trainee. *Pedagogical sciences*, issue 55, p. 80-86, 2012. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2012_55_16 (in Ukrainian)
- [14] O. V. Bilous, and P. V. Samoilenko, Projection of student's individual educational trajectory during pedagogical practice. *Actual problems of natural sciences and mathematical education*, issue 1(15), p. 83-91, 2020. (in Ukrainian)
- [15] P. V. Samoilenko, and O. V. Bilous, *Means of quality diagnostics of psychological and pedagogical training of master students of natural sciences (Chemistry) at a pedagogical university*: textbook. Kyiv, Ukraine: Publishing house "Slovo", 2013. (in Ukrainian)

Ольга Белоус, старший преподаватель кафедры географии Национального университета «Черниговский колледж» имени Т. Г. Шевченко, г. Чернигов, Украина.

Павел Самойленко, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры химии, технологий и фармации Национального университета «Черниговский колледж» имени Т. Г. Шевченко, г. Чернигов, Украина.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СРЕДА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ КАК УСЛОВИЕ ОБРЕТЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

Статья посвящена анализу моделей образовательной среды в психолого-педагогических исследованиях. Констатируется, что для обретения профессионализма будущими учителями необходимо создание специфической образовательной-профессиональной среды педагогической практики. Выявлены инвариантные составляющие данной среды и факторы, влияющие на успешность проектирования и реализации индивидуальной образовательной

траектории студента-практиканта. Установлены пути обогащения образовательно-профессиональной среды педагогической практики для обеспечения возможности удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей, намерений и стремлений студентов, обретения ими профессионализма.

Ключевые слова: образовательно-профессиональная среда педагогической практики; профессионализм будущего учителя; индивидуальная образовательная траектория; профессионально-педагогические компетентности.

Olha Bilous, Senior Lecturer of the Department of Geography, T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium», Chernihiv, Ukraine

Pavlo Samoilenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Chemistry, Technologies and Pharmacy, T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium», Chernihiv, Ukraine

PROFESSIONAL TRAINING ENVIRONMENT DURING PEDAGOGICAL PRACTICE AS A CONDITION OF SKILLS ACQUIRING BY TEACHERS-TRAINEES OF NATURAL SCIENCES

The article analyzes the models of educational environment represented in psychological and pedagogical research studies. It is stated that in order to acquire professional skills by teachers-trainees a special educational training environment during pedagogical practice should be created. The professional training environment during pedagogical practice is defined as a special set of influences and conditions which provides creation of a variable, indefinite space full of problem situations and opportunities. It helps to launch professional development mechanism, development of new ideas, forming of life perspectives as well as an ability of self-projection. The model of professional training environment comprises the following components: space and subject referenced, social and psycho-didactical. The resources of the space and subject referenced component (distant learning means, electronic libraries, software systems) are the material basis of professional training environment functioning. The social component includes interrelated key subjects of educational process: a professional teacher, a teacher-trainee, a supervisor of pedagogical practice, students. A teacher being an example of professionalism supervises the process and consults a teacher-trainee. A priority of a dialogue in the system of relations of a teacher-trainee and students as well as the role of a supervisor of pedagogical practice in projection and implementation of individual educational trajectory is specified. Psycho-didactic component provides correspondence of education objectives, syllabus and applied methods to physiological characteristics of trainees. Factors which influence the successful implementation of individual educational trajectory of a teacher-trainee are related to the components of professional training environment during pedagogical practice. The ways to enrich the professional training environment with opportunities to meet individual educational needs and intentions of trainees in acquiring their professional skills are discussed. The effectiveness of professional training environment functioning during pedagogical practice is defined according to the level of professional competences formation of teachers-trainees at the after action review and assessment stage.

Keywords: professional training environment of pedagogical practice; professionalism of a teacher-trainee; individual educational trajectory; professional pedagogical competences.