

Ірина Олександрівна Пальшкова,
 доктор педагогічних наук, професор,
 декан факультету початкового навчання,
 Державний заклад «Південноукраїнський національний
 педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
 вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВА УСПІШНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано педагогічний процес освітньої установи, в якому зміст навчання і способи взаємодії студентів і викладачів складають особливе культурно-освітнє середовище, в якому відбувається їхня професійно і особистісно значуща підготовка до професійної діяльності і спілкування. Разом вони є факторами становлення в тих, хто навчаються, особистісної і професійної культури, їх успішності у навчанні. Крім того, у статті визначено особливості формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя як основи успішного навчання учнів початкової школи.

Ключові слова: професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи, гуманітарне пізнання, культуровідповідність.

Професійна діяльність учителя початкової школи серед інших педагогічних професій посідає особливе місце. Воно визначається не тільки обсягом освітніх завдань, які вирішуються, але й значимістю цього періоду для всього розвитку і становлення особистості дитини, її цінностей і світогляду. Зважаючи на це, науковці чимало уваги приділяють проблемі підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності, зокрема: орієнтації майбутніх учителів початкових класів на загальнолюдські і професійно-педагогічні ідеали (Ш. Амонашвілі, В. Загвязинський, Л. Хоружа та ін.); процесу безперервної самоосвіти і самовиховання майбутніх учителів початкових класів (Н. Бружукова, А. Данилюк, В. Денисенко), формуванню їхньої готовності до професійно-педагогічної діяльності в цілому та її окремих функцій (О. Івлієва, Л. Коржова, С. Самсіков, В. Сирота та ін.), теоретичній і методичній підготовці вчителів початкової школи до навчання і виховання молодших школярів (К. Авраменко, О. Байбакова, Т. Байбара, Н. Бібік, О. Біда, В. Бондар, М. Вашуленко, С. Гамідов, Н. Зубалій, В. Ковальов, Н. Костелянець, Н. Котух, Криштов Крашевські, С. Литвиненко, О. Мельник, В. Полонський, О. Савченко, Н. Талізана, Г. Тарасенко, Л. Фалко, Л. Хомич, Л. Хоружа, О. Хорошковська, І. Шапошникова та ін.).

Мета статті полягає у науково-теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи на засадах практико-зорієнтованого підходу.

Так, при реалізації в експериментальній методиці першої умови – відображення у змісті навчальних предметів професійно-педагогічної культури вчителя як соціально, історично і суб'єкт-персоніфікованого феномена, – ми виходили з того, що предметна підготовка розпочинається ще у стінах загальноосвітніх навчальних закладів і триває протягом усієї професійної діяльності вчителя початкових класів. Предметна підготовка є основою і початком орієнтації майбутнього вчителя у

просторі знань, уявлень, що входять до сфери його професійної діяльності. Проте здобуті в такий спосіб знання про складники педагогічного процесу і саму професійну діяльність учителя є фрагментарними, як і відповідні педагогічні теорії.

Долаючи цей недолік, виходили з того, що в основі будь-якого наукового дослідження, педагогічного досвіду, в результаті яких формується певне знання, лежить своя парадигма, свої ідеї, своя логіка. При цьому логіки різних наукових досліджень, що породжують знання, можуть суперечити одна одній. Зумовлюється це тим, що цілі наукових досліджень сутності і закономірностей педагогічного процесу навіть в одній науці (наприклад, психології, педагогіці), не говорячи вже про різні науки, формуються, виходячи з конкретних предметів дослідження, які відображають педагогічний процес і професійну діяльність учителя в ньому лише в певному аспекті.

Намагання подолати розрив цілісного за своєю природою педагогічного процесу на фрагментарні предметні знання у педагогічній науці призвели до ідеї міжпредметних зв'язків, яка тривалий час розглядалася засобом поєднання усіх знань і уявлень, які описують педагогічний процес і діяльність учителя з його організації. Проте протягом трьох останніх десятиліть у теорію і практику педагогічного знання увійшли ідеї системного, міждисциплінарного, комплексного трактування проблем педагогіки на засадах створення міждисциплінарної мови опису педагогічних явищ та педагогічного процесу в цілому.

Цей рух викликав цілу низку нових тенденцій у педагогічній науці: інтеграцію природничих, суспільних і гуманітарних знань про педагогічний процес; вироблення нової, «міждисциплінарної» мови опису педагогічних проблем, явищ; розширення простору уявлень про педагогічний процес, розширення простору мислення науковців, педагогів-практиків. Обґрунтовані у багатьох дослідженнях у процесі підготовки майбутніх учителів вони були реалізовані у різноманітних

спецкурсах і факультативах, засобами яких передбачалось формування у них такого способу мислення, світогляду, що відповідав цілісній природі педагогічного процесу і професійній діяльності вчителя у ньому. Проте цілісне осмислення різнопредметних і різноманітних знань про педагогічний процес та його педагогічні явища вимагають не комплексного, інтеграційного, формально об'єднаного опису, а системного, такого, що спирається на виявлення певної ідеї або чинника, що зумовлює і пояснює зв'язки і підпорядкованість спостережаних явищ в рамках єдиного цілісного об'єкта. Дослідження педагогічних явищ у рамках одного предмета підпорядковується одній логіці, але в рамках різних предметів воно описується за різними, суперечливими одна одній логіками. Синтез суперечливих логік у рамках нової, універсальної логіки неможливий, що є одним із відображень парадоксальності педагогічного процесу. Звідси – для розуміння парадоксальності реалій в педагогічному процесі потрібний особливий спосіб світорозуміння, світосприймання і відповідного мислення. В методології пізнання визнано, що працюючи з різними предметами, потрібно вийти за їх межі, стати над ними в позиції поза них. Тільки тоді можна побачити зв'язки між предметами, їх спільні й відмінні риси, відмінності між фрагментами педагогічної реальності, які в них представлено.

Практико-орієнтований підхід у процесі впровадження першої педагогічної умови формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів був реалізований за кількома напрямками. Перший напрям був реалізований у змісті експериментальних навчальних курсів, у якому педагогічні ідеї, наукові концепції, педагогічні технології і методики організації навчально-виховної роботи у початкових класах було представлено в їх конкретному соціально-історичному, культурному і суб'єктно-персоналізованому, авторському контексті. Другий напрям визначався спрямованістю навчальних завдань, які вимагали від студентів самостійної роботи з першоджерелами, їх культурологічного аналізу, узагальнення і порівняння у відповідному соціально-історичному контексті.

Впроваджуючи наступну педагогічну умову формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів – використання у навчальному процесі пізнавальних ситуацій, що спонукають майбутніх учителів до усвідомлення змісту і засобів професійної діяльності крізь призму їх відповідності історичним і соціальним обставинам, – виходили з того, що традиційне розуміння педагогічного процесу і сутності професійної діяльності вчителя визначається пізнавальним ставленням до нього. С. Рубінштейн з цього приводу зазначав, що «суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не лише виявляється, він у них твориться і визначається. Тому тим, що він робить, можна визначити, хто він є: напрямом його

діяльності можна визначити і формувати його самого. На цьому тільки ґрунтуються можливості педагогіки» [4, с. 106].

Зазвичай в освітньому процесі педагогічних вищих навчальних закладів практика підготовки студентів до професійної діяльності полягає у розгляді його наукових основ і зводиться до засвоєння певних алгоритмів і рецептів вирішення педагогічних ситуацій, що відводять на другий план роботу зі свідомістю і цінностями особистості, її власним баченням ситуації та оточуючої її педагогічної реальності. Проте відомо, в будь-якому процесі пізнавальної діяльності присутні два рухи: від об'єкта до суб'єкта, коли дії людини визначаються зовнішнім світом; від суб'єкта до об'єкта, коли відбувається здійснення дії людини щодо довкілля. При цьому лише в останньому виявляється активність людини як суб'єкта пізнавального відношення. Тобто об'єкт формує і створює можливості пізнання, а суб'єкт вибирає і реалізує їх у ході своєї пізнавальної діяльності.

У процесі формування професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів момент культуровідповідності в пізнавальній ситуації полягає у тому, що відтворюється об'єкт, усвідомлений у певній культурі, і можливості його пізнання також оцінюються у рамках наявних у цій культурі зразків пізнавальної діяльності. Поза культурою, у яких вони створені, тобто поза усвідомленням і осмисленням того, що і як спонукало людину в її устремліннях, поняття об'єкта і суб'єкта залишаються науковою абстракцією. Отже, умови, що сприяють усвідомленню і осмисленню базових компонентів культури професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя, витікають не тільки із самого об'єкта пізнання, але і його суб'єктної позиції, спроможності і бажання пізнавати усвідомлено, власними зусиллями, на засадах власних орієнтирів і критеріїв. Суб'єкт пізнання – це завжди свідомо дієва особа.

Найбільш важливим умінням враховувати і розуміти інший погляд стає у контексті усвідомлення природи професійно-педагогічної культури вчителя, способів її існування. Студентам вкрай важливо дійти до розуміння того, що будь-яке знання є відносним і тісно пов'язаним з інтересами і діяльністю конкретних людей, а отже, відкритим для ревізії. Лише поступово, через власний досвід пізнання вони стають терпимими відносно складності і невизначеності такого знання; у них з'являється усвідомлення, що підтвердження тієї чи тієї думки корениться у людській дії, практиці, яка підтверджує або спростовує їх.

Спонукання студентів до роздуму над їхніми власними життєвими ситуаціями виступило матеріалом, спираючись на який, формувалася їхня професійно-педагогічна культура. Демократія, суспільство, справедливість, анархія, освіта, її цілі, засоби їх досягнення, закон, моральний злочин, суспільні ідеали, розподіл праці, інститути суспільства, традиції, відповідальність, свобода – все це питання, навколо яких проводилися дискусії у

контексті усвідомлення і осмислення професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів, її проявів.

Слід зазначити, що на сьогодні фактично не існує теорії професійно-педагогічної культури вчителя у вигляді спеціально розроблених текстів, підручників, навчальних посібників. Тому виокремлення і структурування теоретичного матеріалу відбувалося на засадах самостійної роботи студентів, їхніх розробок у вигляді рефератів і текстів, які вони самостійно добирали за допомогою пошуку інформації в Інтернеті, роботи в бібліотеці з першоджерелами, нормативними актами та іншими джерелами. Уся інформація, яку знаходили студенти, поступово і послідовно узагальнювалась і зводилась у єдиний упорядкований текст, зміст якого відображав загальну структуру і зміст професійно-педагогічної культури вчителя.

Практичні і семінарські заняття із зазначених вище навчальних курсів проводилися переважно у формі дискусій, захисту навчальних проєктів, ділових ігор. В процесі підготовки до них студентам потрібно було самостійно знайти інформацію за обговорюваними питаннями; підготувати план організаційних дій, за допомогою яких інший студент міг би повторити шлях пошуку цієї інформації та її використання у практичній роботі вчителя початкових класів. При цьому обов'язково увага приділялась обговоренню і з'ясуванню природи труднощів, які виникали у процесі пошуку, систематизації й подання матеріалу для певного проєкту, що може і має зробити вчитель у схожій ситуації; які дії вчителя і учнів відповідають культурним нормам співпраці і взаємодії, або порушують їх. Для опрацювання студентам пропонувалось підготувати реферати і матеріал для дискусій з тем: «Сучасні визначення педагогічної культури вчителя», «Права і свободи дитини в навчальному процесі – ознаки і гарантії їх прояву», «Історія створення Декларації прав дитини та її реальії», «Гаранти і гарантії забезпечення прав дитини в суспільстві», «Педагогічна технологія – міфи та реальність», «Філософія Я. Коменського та її відображення у його педагогічній спадщині», «Філософські погляди К. Ушинського та їх відображення у його педагогічній спадщині», «Гуманістичний сенс педагогічної діяльності педагогів-новаторів», «Розвивальний характер практики навчання і виховання дитини Ш. Амонашвілі», «Інноваційність навчання і виховання дитини за методикою О. Іванова», «Інноваційність виховної практики А. Макаренка», «Еволюція змісту навчання у початковій школі за нормативними документами періоду 1993-2007 років», «Еволюція поглядів на дитину і дитинство у західноєвропейській культурі XIX століття», «Еволюція методів навчання в теорії педагогіки», «Ретроспектива навчання грамоти дитини у початковій школі», «Удосконалення методики навчання дитини письму», «Ретроспектива змісту навчання математики у початковій школі» та інші.

Реалізація третьої педагогічної умови

формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів розпочиналася у процесі роботи з проблемними пізнавальними ситуаціями і завданнями, розрахованими на самостійну пошукову роботу студентів. Поступово вони переходили від простих вправ (наприклад, зробити добірку матеріалів за нормами, що регламентують взаємодію вчителя і учнів в педагогічному процесі) до виконання більш складних завдань (наприклад, розробити сценарій і взяти участь у рольовій грі, присвяченій способам регулювання конфліктної ситуації між вчителем і учнями, між окремим учнями, між вчителем, учнями та їхніми батьками на засадах дотримання прав її учасників і норм професійної діяльності вчителя; підготувати і організувати дискусії за певними темами; підготувати і провести круглий стіл; розробити і захистити спільні навчально-дослідні проєкти тощо).

При проведенні занять в інтерактивних формах виявилось, що найскладнішим для студентів було сформулювати запитання, яке має бути вирішеними під час виконання завдань. Утруднення виникали: з точністю визначення змісту запитання (що запитати?, про що запитати?); формулюванням самого запитання (як запитати?, як побудувати запитання?), і з якою метою ставити запитання (для чого запитувати?).

Найбільш ефективним прийомом оволодіння цією навичкою було навчання студентів через безпосередню дію. Студентам пропонувалось поставити себе на місце вчителя і поставити самому собі або однокурсникам запитання від імені вчителя. Застосовувався також відомий метод навчання і групової роботи – мозковий штурм. Відповідно методики його проведення на першому етапі студентам пропонувалось знаходити якнайбільше варіантів відповідей на запитання, що торкалися сутності певного феномена професійно-педагогічної культури і способів його відтворення у навчальному процесі, у професійній діяльності вчителя. На цьому етапі не припускалось обговорення, критики, оцінювання, пропозицій, і він слугував накопиченню ідей щодо розв'язання поставленого запитання.

Використовуючи різноманітні інтерактивні форми навчання студентів, брали до уваги, що моделювання педагогічних явищ у класичному сенсі призводить до алгоритмічного способу організації професійної діяльності вчителя, спрямованої на навчання і виховання дитини. Підготовка майбутнього вчителя в стінах педагогічного навчального закладу формує гносеологічне уявлення про педагогічний процес, в основі якого лежить уявлення, яким він повинен бути, а не те, яким він є насправді.

Значною мірою цьому сприяє поширення у теорії і практиці навчання технологічного підходу. Сьогодні поняття «педагогічна технологія» міцно увійшло в лексикон сучасної педагогіки. Воно має різноманітний зміст, проблеми аналізу педагогічних технологій та їх певної класифікації присвячено низку сучасних досліджень і наукових праць. Проте дослідження показують, що намагання впровадити в

педагогічний процес певну технологію призводить до її механічного копіювання, тобто ситуації, коли реальні учасники педагогічного процесу починають діяти за жорсткою схемою. Технологізація педагогічного процесу посилюється з появою комп'ютерів, комп'ютерних та інформаційних технологій тощо.

Суперечливість й особлива парадоксальність педагогічного процесу як об'єктивної реальності є однією з причин виникнення різних підходів, теорій, парадигм, методів, логік педагогічного процесу. Його «розуміння» є новим парадигмальним поняттям у педагогіці, що вимагає «розшифрування», «розкодування», «тлумачення» авторів педагогічних технологій, методик організації навчально-виховного процесу через входження з ними в діалог. Розуміння завжди пов'язане з конкретними людьми, їхньою взаємодією.

Багаторічний досвід засвідчує, що педагогічна практика, яка проводиться за навчальними планами підготовки майбутніх учителів, значною мірою забезпечується мало систематизованими знаннями студентів, здобутих із різних наукових і фахових дисциплін. Культуровідповідна підготовка вчителя вимагає розуміння педагогічного процесу не тільки у його реальному, буттєвому сенсі, а й передбачає постановку і пошук відповіді на запитання: що означає розуміти (для себе, учнів) педагогічну реальність, довкілля.

Розуміння педагогічного процесу є поліфонією різних розумів, «різних голосів» [1]. І вчитель, що пізнає його, є лише одним із голосів цієї поліфонії. Гносеологічне мислення вчителя – це мислення на основі однієї логіки, теорії, парадигми, одного підходу. Така основа робить педагога заручником одного голосу, а його мислення є монопредметним, що формує монопідхід, відображає лише одну свідомість у мисленні та сприйманні педагогічного процесу. У свою чергу, така ситуація у практичній діяльності призводить учителя до егоцентризму, схематизму і формалізму, виключаючи гуманістичну спрямованість його діяльності в організації педагогічного процесу. Учні для нього стають об'єктами впливу, а не його суб'єктами, позиції і думки яких ураховуються у професійній діяльності вчителя.

Розуміння педагогічного процесу у вигляді системи, що має певну структуру, забезпечує вчителю можливість визначити власну логіку професійної діяльності, побудувати її зміст, побачити реальні перспективи і способи її удосконалення відповідно до власних цілей педагогічної діяльності, конкретної ситуації, своїх переваг, рівня професійної підготовки та інших факторів. Така робота обмежує безмежний простір його діяльності конкретними діями, зменшує їх коло за методом випробувань і помилок.

Зважаючи на це, був скоректований зміст педагогічної практики студентів, які брали участь на формувальному етапі експерименту. Він складався із двох блоків завдань. Перший блок – аналітичний, був спрямований на набуття досвіду вивчення і порівняльного аналізу практики професійної

діяльності вчителів початкових класів у різних початкових школах, різних типів (навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітня школа I ступеня», початкова школа-інтернат, початкова школа в структурі ліцею, гімназії), здійснюваної з різним контингентом учнів (міський, сільський), за різними методиками і педагогічними технологіями. З урахуванням цього обиралися бази педагогічної практики і добиралися завдання для студентів-практикантів. Вони передбачали: опис діяльності учителя в певному класі, у процесі організації навчання учнів з різних предметів, у різних організаційних формах за визначеною схемою; проведення бесід з учителями з метою виявлення його розуміння цілей власної діяльності, способів їх досягнення, оцінювання результатів цієї діяльності, цінностей, що були в ній реалізовані, вимог, що її регламентували; зіставлення ефективності професійної діяльності різних учителів; складання загальної моделі їхньої діяльності та визначення ознак їхньої культуровідповідності.

Виконуючи ці завдання в процесі навчальної та стажиської практики, студенти відвідували заняття вчителів у паралельних класах і складали їх опис. Описувались заняття не з одного, а усіх предметів основних предметів (читання, навчання грамоти, математики). При цьому увага студентів приверталась до таких моментів як-от: цілі уроку (заплановані і досягнуті), методи подання учителем нового навчального матеріалу, способи перевірки засвоєння навчального матеріалу, урахування індивідуальних можливостей учнів, різноманіття форм навчальної роботи учнів, способи стимулювання пізнавальної активності учнів, логічна упорядкованість дій учителя, методи контролю за навчальною діяльністю учнів, відповідність загально дидактичним принципам навчання та інше.

При визначенні змісту другого блоку завдань для педагогічної практики студентів виходили з того, що оцінювання – особливість критичного мислення педагога. Підсумком оцінювання є оцінка, в тому числі й кількісному, і якісному виразах. Критичне мислення учителя виявляється у формулюванні цілей його діяльності та діях, які виражають уміння зіставляти, перевіряти й виправляти, коригувати свої дії відповідно до очікуваних результатів. Цьому слугували індивідуальні бесіди з учителями, уроки яких відвідувались й описувались, проводилися з метою уточнення деталей уроку, виявлення ставлення учителів до результатів своєї діяльності, їхнього власного бачення доцільності й ефективності реалізованих дій, ознайомлення з особливостями досвіду планування і розробки уроків, визначенням вимог і норм, якими вони керувались.

Науковий пошук спрямовувався на формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи на засадах практико-зорієнтованого підходу. Результати формувального експерименту підтвердили, що впровадження визначених педагогічних умов та їх реалізація на

засадах практико-зорієнтованого підходу забезпечували формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів незалежно від індивідуальних особливостей, що зумовлені їхньою спрямованістю на професійну

діяльність в певній сфері та інтересом до цієї діяльності. Проте самостійність і активність студентів у початковій діяльності є чинниками, що позитивно впливають на результати цього процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – М. : Воронеж, 1996. – 768 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь: Психологические исследования / Л. С. Выготский; под. ред. Г. Н. Шелодрова. – М: Лабиринт, 1999. – 351 с.
3. Пальшкова І. О. Педагогічна практика у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх педагогів / І. О. Пальшкова // Наука і освіта. – № 6-7. – Одеса, 2004. – С. 209-212.
4. Рубинштейн С. Л. Принципы творческой самостоятельности (К философским основам современной педагогики) / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101-108.
5. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1976. – 415 с.
6. Щедровицкий Г. П. Педагогика и логика / Г. П. Щедровицкий. – М. : Педагогика, 1993. – 412 с.

Ирина Александровна Пальшкова,

*доктор педагогических наук, профессор,
декан факультета начального обучения,*

*Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»,
ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ОСНОВА УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье проанализировано педагогический процесс образовательного учреждения, в котором содержание обучения и способы взаимодействия студентов и преподавателей составляют особую культурно-образовательную среду, в которой происходит их профессионально и личностно значимая подготовка к профессиональной деятельности и общению. Также они являются факторами становления у учащихся, личностной и профессиональной культуры, их успешности в обучении. Кроме того, в статье определены особенности формирования профессионально-педагогической культуры будущего учителя как основы успешного обучения учеников начальной школы.

Профессиональная деятельность учителя начальной школы среди других педагогических профессий занимает особое место. Оно определяется не только объемом образовательных задач, которые решаются, но и значимости этого периода для всего развития и становления личности ребенка, его ценностей и мировоззрения. Несмотря на это, ученые немало внимания уделяют проблеме подготовки будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности.

Предметная подготовка начинается еще в стенах учебных заведений и продолжается в течение всей профессиональной деятельности учителя начальных классов. Предметная подготовка является основой и началом ориентации будущего учителя в пространстве знаний, представлений, входящих в сферу его профессиональной деятельности. Однако полученные таким образом знания о составляющих педагогического процесса и саму профессиональную деятельность учителя являются фрагментарными, как и соответствующие педагогические теории.

В процессе формирования профессионально-педагогической культуры учителя начальных классов момент культуросоответствия в познавательной ситуации заключается в том, что воспроизводится объект, осознанный в определенной культуре, и возможности его познания также оцениваются в рамках имеющихся в этой культуре образцов познавательной деятельности. Условия, способствующие осознанию и осмыслению базовых компонентов культуры профессионально-педагогической деятельности будущего учителя, вытекают не только из самого объекта познания, но и его субъектной позиции, способности и желание познавать осознанно, собственными усилиями, на основе собственных ориентиров и критериев.

Научный поиск направлялся на формирование профессионально-педагогической культуры будущих учителей начальной школы на основе практико-ориентированного подхода. Результаты формирующего эксперимента подтвердили, что внедрение определенных педагогических условий и их реализация на основе практико-ориентированного подхода обеспечивали формирование профессионально-педагогической культуры будущих учителей начальных классов независимо от индивидуальных особенностей, обусловленных их направленности на профессиональную деятельность в определенной сфере и интересом к этой деятельности. Однако самостоятельность и активность студентов в учебной деятельности являются факторами, положительно влияющими на результаты этого процесса.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая культура учителя начальной школы, гуманитарное познания, культуросоответствие.

Iryna Oleksandrivna Pal'shkova,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Dean of the Faculty of Primary Education
State institution «South Ukrainian National
Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»,
26, Staroportofrankivska Str., Odessa, Ukraine

FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHER AS A BASIS FOR SUCCESSFUL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Some features of formation of professional pedagogical culture of the future teacher as a basis for successful learning of primary school pupils are represented in the article.

In addition, the pedagogical process of educational institutions where the training content and methods of interaction between pupils and teachers make special cultural and educational environment in which their significant professional and personal preparation for professional work and communication is analyzed. They are also the factors facilitating the formation of students' personal and professional culture, their success in teaching.

The professional activity of the primary school teacher occupies a special place among other pedagogical professions. It is determined not only by the volume of educational tasks that are solved, but also by the significance of this period for the whole development and formation of the child's personality, his / her moral values and outlook. In view of this, scientists pay a lot of attention to the problem of training future teachers of primary school for their professional activity.

Training in a subject begins within the walls of general education institutions and lasts throughout the professional activity of a primary school teacher. Training in a subject is the basis and the beginning of the orientation of the future teacher in the space of knowledge, representations within the scope of his / her professional activity. However, the knowledge acquired in this way about the components of the pedagogical process and the very professional activity of the teacher are fragmentary, as well as the corresponding pedagogical theories.

The scientific search was aimed at the formation of the professional (vocational) and pedagogical culture of the future primary school teachers on the basis of a practical-oriented approach. The results of the formative experiment confirmed that the implementation of certain pedagogical conditions and their implementation on the basis of the practical approach ensured the formation of the professional (vocational) and pedagogical culture of the future primary school teachers, regardless of individual characteristics, due to their focus on professional activities in a particular area and interest in this activity. However, the autonomy and activity of students in the initial activity are the factors that have a positive effect on the results of this process.

Key words: professional and pedagogical culture of the primary school teacher, humanitarian knowledge (cognition), cultural conformity.

Подано до редакції: 14.09.2017 р.

Рекомендовано до друку: 30.01.2017 р.

Рецензент: д.пед.н., професор А. М. Бозуш