

# РОЗДІЛ 1

## ІСТОРИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ШКОЛИ ПЕРШОГО СТУПЕНЯ

### 1.1. Ретроспективний аналіз соціально-педагогічних досліджень професійної підготовки вчителів

Освіта як відомо, не тільки інституційна виховна система, а й сфера, в якій здійснюється становлення особистості впродовж усього життя, у світовому і вітчизняному інформаційному просторі. Водночас освіта є специфічною галуззю професійної діяльності, наукове обґрунтування якої полягає в комплексному гуманітарному знанні про людину під час її інтерполяційного розвитку і самореалізації в природі, культурі та соціумі. Саме це комплексне знання підлягає освоєнню у ході професійної підготовки сучасного фахівця в галузі навчання і виховання.

В умовах інтеграції України в європейську спільноту, реформування системи освіти зростає роль учителя як одного з факторів реалізації державної стратегії формування інтелектуального та духовного потенціалу нації. Реалії сьогодення вимагають підготовки педагога, здатного не тільки передавати необхідні знання, відповідні світовому рівню розвитку науки і техніки, але й виховувати компетентних людей, які можуть орієнтуватись у складних сучасних ситуаціях. Це потребує розробки нових концепцій освіти, створення умов для виявлення і розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів та постійного вдосконалення їхньої педагогічної майстерності.

Підготовка вчителя є складним психолого-педагогічним механізмом з притаманним тільки йому змістом, ієрархією структурних елементів, формами відносин, причинно-наслідковими зв'язками, суб'єкт-суб'єктними взаємодіями, особливостями навчально-виховного процесу, засобами

вирішення локальних і системних суперечностей. У процесуальному плані вона здійснювалася поступово, підпорядковуючись загальній логіці професійної підготовки, що передбачає реалізацію системоутворюючих цілей формування особистості майбутнього вчителя. У функціональному розумінні ця підготовка, як відомо, складається з виховної, освітньої й управлінської підсистем. Змістовий її аспект має відповідну структуру, яка базується на своїх принципах, формах, методах діяльності. На теоретико-методологічному рівні – це окрема галузь педагогіки вищої школи, яка дотримується чіткого алгоритму дії, абстрагуючись від конкретних умов дійсності.

На думку відомого американського філософа Елвіна Тоффлера, сучасний «світ, який швидко утворюється від зіткнення нових цінностей і технологій, нових геополітичних відносин, нових стилів життя й засобів сполучення, вимагає зовсім нових ідей і аналогій, класифікацій і концепцій» [518, с. 14]. Розвиток людського суспільства та цивілізації актуалізує перед освітою принципово нові завдання.

У процесі розвитку науки, техніки і культури відбуваються диференціація знань і спеціалізація наук. У педагогічній науці процес спеціалізації і диференціації виявляється особливо помітно. Педагогіка, що зародилась у надрах філософії як її частина, має сьогодні велике число відгалужень. Ці галузі визначаються особливостями об'єкта виховання: віком, професією, психофізіологічними даними тощо.

Успішна реалізація соціальної функції школи першого ступеня значною мірою залежить від професіоналізму вчителів початкової школи. На педагогічному терені потрібні не просто професіонали, а справжні сподвижники своєї справи, яскраві особистості, здатні нестандартно підходити до навчання, долати складнощі, що виникають, творчо працювати. При цьому важливо, щоб професіоналами своєї справи ставали не одиниці, не лише новатори, а щоб учительський загал піднявся на більш високий рівень професійного розвитку.

В генезі педагогічної професії умовно виділяють чотири етапи (допрофесійний, умовно професійний, власно професійний, та сучасний) [309]. Так, у період первісного суспільства педагогічної професії не існувало. Навчання та виховання здійснювалось завдяки допомозі старших молодшим з метою виживання. На пізніх етапах первісного суспільства виникає спеціально побудована педагогічна діяльність, яка мала архаїчний характер.

Наступний етап (умовно професійний) розпочинається з виникнення приватної власності, коли суспільне виховання відкриває перспективи розвитку сімейного. З появою писемності у рабовласницьку епоху виділяються спеціальні групи людей, які професійно займаються освітою (Давній Схід, Греція, Рим). У період Середньовіччя професійна педагогічна діяльність знаходилась у залежності від християнської релігійної діяльності. У XII-XIII сторіччях виникають університети.

На етапі власно професійному зароджуються капіталістичні відносини. Педагогічна професія має масовий характер, виникають педагогічні спеціальності та спеціалізації. Для періоду XX століття характерним є пошук альтернативних традиційній форм та методів навчання та виховання.

У сучасний період спектр педагогічних професій розширюється, виникають тенденції розвитку сучасних і ефективних видів педагогічної діяльності. Наприклад, О. Гура умовно визначає два основні етапи: доуніверситетський (до XI століття) і етап виникнення та функціонування вищих навчальних закладів університетського типу (з XI століття) [132].

Ретроспектива проблематики професійної підготовки у вітчизняній та зарубіжній науковій думці дозволяє визначити, за ствердженням Н. Гузій, основні періоди та етапи дослідження. Перший період – донауковий (від Стародавнього часу до початку XX століття), який характеризується появою в різних формах уявлень про ознаки високопродуктивної педагогічної праці та вимог до педагогічної

діяльності, особистих якостей, а також підготовки вчителя [130, с. 43]. Другий період – ХХ ст. – поч. ХХІ ст. пов'язаний із науковими розробками проблеми професійної майстерності.

Водночас Л. Хомич, проводячи історико-логічний аналіз становлення та розвитку професійної підготовки вчителя визначає такі чотири етапи:

- перший – донауковий: відповідає періоду історії Стародавнього Світу, розвитку найдавніших цивілізацій Сходу і античної цивілізації; накопичувався емпіричний досвід виховання і навчання, зароджувалися основи сучасної теоретичної педагогічної думки; функцію учителя виконували люди, що мали життєвий досвід і певні уміння;

- другий – просвітницький: відповідає історичному періоду Середньовіччя; виникають теоретичні концепції виховання та навчання; функцію вчителя виконують освічені люди, але вони ще не мали спеціальної педагогічної підготовки;

- третій – науково-методичний: відповідає періоду історії Нового часу, підготовки та розвитку індустріальної цивілізації в Європі; запроваджується спеціальна підготовка вчителя початкових класів, відкриваються вчительські семінарії, приділяється увага науково-методичній підготовці вчителя та її вдосконаленню;

- четвертий етап розвитку професійної підготовки вчителя – це період новітньої історії, створюються системні концепції та теорії професійної підготовки вчителя [549].

Проблема професійної підготовки була актуальною в різні історичні епохи. Перехід від «первісної» до «цивілізованої» історії людства відбувся у Давньому Сході, де звертання до педагогічної культури сприяло розвитку діалогічності педагогічної свідомості та розумінню закономірностей різних феноменів освіти.

Педагогічна традиція античної епохи відрізнялась від східної педагогічної культури. Так, видатний учений Аристотель вважав освіту важливою соціальною функцією і предметом турботи законодавців [206].

Широку програму професійної освіти (мистецтво оратора) було запропоновано римським педагогом Марком Квінтіліаном (ок. 35- ок. 90 р.р.). Насамперед він здобув почесну можливість знаходитися на державному утриманні. Вчителі він бачив високоосвіченого філософа, люблячого дітей [206].

В Україні в епоху Середньовіччя не було спеціальних закладів для підготовки вчителів, а з XIV ст. у Західній Європі педагогічну освіту здобували в університетах на факультетах вільних мистецтв (Німеччина, Чехія, Австрія). В епоху Нового часу почалося становлення професійної освіти.

Про основні вимоги до вчителя, його професійної підготовки писали ще Я. Коменський, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, І. Герbart, Ф. Дістервег. «Ім (вчителям) – вважав Я. Коменський, – доручена чудова посада, вище якої нічого не може бути під сонцем [206, с. 25]». Західна цивілізація XVII століття вступила на шлях індустріального суспільства. У цей час Я. Коменський стверджує нову освітню парадигму, яка набирає все більших обертів. Великий педагог порівнює «неосвіченого вчителя з тінню без тіла, хмарою без дощу, джерелом без води, лампою без світла» [241]. Співзвучні з ідеями Я. Коменського думки Ж.Ж.Руссо. Філософ виділяв високі моральні якості вихователя, особливості організації навчальної роботи без регламентацій та покарань. Основною ідеєю педагогічної діяльності Руссо вважав навчання дитини життєвій науці через самостійний пошук, а не передачу готових істин [240].

Свої погляди, досвід і засоби, що сприяють успіху природовідповідного метода виховання довів видатний швейцарський педагог І. Песталоцці «хто хоче, щоб існували по-справжньому, сприяючі доброму вихованню народу школи, той повинен допомогти справі у

самому необхідному, щоб всюди у країні існували люди, які здатні та схильні виховувати молодь та керувати нею, з розумінням та любов'ю, так, щоб вона мала змогу досягнути мудрості життя» [370, с. 72-73].

На розвиток освіти XVIII-XIX ст. чималий вплив мали ідеї німецького педагога, філософа і психолога І. Гербарта. Вчений уперше поставив питання про педагогіку як самостійну науку. Він розділяв педагогіку як науку про мистецтво виховання і навчання. Гербарт довів, що педагогіка має завершений характер і може бути споруджена тільки на будівлі всіх основних наук [250, с. 120]. Важливим для загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя є розуміння педагогічної системи Гербарта (врахування природних особливостей, внутрішнього світу людини, опір на багатосторонні інтереси людини тощо).

А. Дістервег підкреслював, що можливість якісного виконання освітніх завдань багато в чому залежить від добору професійних цінностей. Педагог визначив спектр цінностей, без яких неможливо уявити особистість учителя [159].

Згідно думок А. Дістервега викладених у книзі «Керівництво до освіти німецьких учителів», основою успішної роботи учителя є любов педагога до предмета, володіння методикою викладання, врахування принципу природовідповідності та культуровідповідності. Як фахівець у галузі дидактики Дістервег звернув особливу увагу на роль особистості вчителя в реалізації розвивальних завдань освіти, залежність методів навчання від специфіки навчання предмета, зв'язок і взаємодію між формальними та матеріальними цілями освіти.

Дістервег стверджував: «Як ніхто не може дати іншому того, чого не має сам, так не може розвивати, виховувати і навчати інших той, хто сам не є розвиненим, вихованим, освіченим» і далі «він лише до тих пір здатен виховувати і навчати, поки сам працює над своїм особистим вихованням і навчанням» [158, с. 20].

Значної уваги питанням удосконалення педагогічної освіти приділяли і вітчизняні педагоги: Г. Сковорода [473], М.Пирогов [399], К.Ушинський [529], М. Корф [19], А. Макаренко [289], С. Русова [445], В. Сухомлинський [504-505] та ін.

Великий український філософ-просвітител ь XVIII ст. Г. Сковорода висловив чимало актуальних думок про педагогічну працю та про самого вчителя, принципами якого були любов і повага до особистості учня, гідність наставника, безкомпромісність, чесність, служіння добру. Він був прибічником гуманістичного процесу, мета якого – сформува ти мислячу, чуйну, освічену людину [436, с. 118]. Джерелом усіх знань вважав досвід, практику, життя. «Довго сам учись, якщо хочеш учити інших» – писав він [473].

У своєму масштабному творі «Людина як предмет виховання» [529] видатний педагог К. Ушинський визначив важливі методологічні проблеми педагогіки, запропонував новий антропологічний підхід виховання людини. Він заснував педагогіку, яка була звернена до людини, вивів її із закономірностей цілісного розвитку людини як біологічної та соціальної істоти. У сучасні моделі професійної педагогічної освіти глибоко і послідовно вписуються гуманістичні погляди К. Ушинського [529].

Значний внесок у розробку змісту, принципів і методів навчання, форм його організації й контролю вніс видатний учений лікар-хірург і педагог-просвітител ь XIX ст. М. Пирогов. Одним із важливих питань життя він вважав визначення шляхів формування справжніх людей. Головними для педагога є професійна підготовка, знання предмета, методики його викладання та ставлення до своїх обов'язків, до дітей, а також особисті якості вчителя, який повинен бути озброєний глибокими загальноосвітніми та спеціальними знаннями [399, с. 20].

Працюючи опікуном Одеського та Київського навчальних округів, він лаконічно формулює вимоги до вчителя:

- кожний учитель повинен мати достатню загальну та спеціальну підготовку;
- він повинен стояти вище в моральному та загальнокультурному планах;
- повинен прагнути до вдосконалення педагогічної майстерності: «Яку б систем не обрали, і якби вміло не був складений статут, якими б добрими не були інструкції програми, все-таки успіх справи залежатиме від особистості» [254, с. 106].

Серед видатних діячів ХХ століття особливої уваги заслуговує діяльність С.Русової, яка була головою департаменту дошкільної та початкової освіти, головою Центрального Бюро Всеукраїнської учительської спілки в період української революції. Вона науково обґрунтувала вимоги до вчителя нової школи: фундаментальна науково-теоретична і методична підготовка; високі моральні якості; постійне прагнення до самовдосконалення і самоосвіти; висока працездатність і любов до праці; справедливість і доброта; національне розуміння дитини тощо [445, с. 127].

Один із засновників нової системи професійної освіти С. Шацький вважав, що підготовку вчителів треба здійснювати в процесі практичної діяльності. Особливе місце в цій діяльності має зайняти середовище. «Молоді вчителі, - писав С.Шацький, - повинні навчатися в середовищі, насиченому живою, життєвою педагогікою. Для молоді шкідливо замкнутися в колі академічних інтересів; привчатися спостерігати за практичною діяльністю зі сторони. Необхідно розвивати прагнення спробувати свої сили та перевірити ті ідеї, що утворюються в спеціальній атмосфері навчання. Чим раніше вчитель відчує себе учасником педагогічної організації, тим краще» [567, с. 69].

Цінними ідеями, які не втратили свого значення і сьогодні є погляди А.Макаренка про педагогічну майстерність у діяльності вчителя. Він підкреслював, що педагогічної майстерності треба вчитися. А. Макаренко



виділяє проблеми педагогічної майстерності, до яких має відношення педагогічна техніка, педагогічний таланти, логіка педагогічного процесу.

У 50-70 роки ХХ століття широке визнання отримала творчість видатного вітчизняного педагога В. Сухомлинського. Він підкреслював необхідність глибокого знання науки, основи якої викладає вчитель, творчого володіння педагогікою та психологією, технологією та технікою педагогічної роботи, педагогічною та мовною культурою. «По своїй логіці, по філософській основі, по творчому характеру, - стверджував В.Сухомлинський, - педагогічна праця неможлива без елемента дослідження... Стає майстром педагогічної праці швидше всього той, хто відчув у собі дослідника» [254, с. 324].

Учитель, вважає він, який не вміє або не хоче думками проникати в глибину фактів, у причинно-наслідкові зв'язки між ними, перетворюється в ремісника, а його праця при відсутності вміння передбачати стає мукою: вчитель мучиться сам і мучить дітей [254].

У педагогічній енциклопедії [362] під професійною підготовкою розуміється сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії.

Інші довідкові джерела розглядають професійну підготовку як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [94]. У педагогічному енциклопедичному словнику подається наступне визначення: професійна підготовка – система професійного навчання, яке за мету має прискорене придбання навичок, необхідних для виконання роботи [363, с. 213].

У контексті нашого дослідження важливим видається визначення професійної освіти, що представляє собою соціально і педагогічно організований процес трудової соціалізації особистості, який забезпечує орієнтацію та адаптацію у світі професій, придбання конкретної спеціальності та рівня кваліфікації, неперервний ріст компетентності,

майстерності, розвиток здібностей у різних галузях людської діяльності [363, с. 223].

Сучасні тлумачення професійної освіти вміщують важливий напрям, пов'язаний з компетентнісним підходом. Основи теорії професійно-педагогічної підготовки вчителя були закладені фундаментальними монографічними дослідженнями Ф. Гоноболіна (1965), Н. Кузьміної (1967), О. Щербакова (1967), І. Радченка (1972), В. Сластьоніна (1976) та іншими.

Розробка науково-обґрунтованих професіограм та кваліфікаційних характеристик, що відображали сукупність знань, умінь, навичок, якими повинен володіти учитель-вихователь стали можливими при виявленні функцій педагогічної діяльності та її структури, змісту педагогічних умінь, здібностей.

Відповідно до розробок історіографа проблеми вчителя в 60-90-ті роки В. Буткевич описано декілька наукових шкіл: ленінградська психологічна школа Б. Ананьєва (Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, О. Щербаков та ін.), московська (В. Сластьонін), українська (І. Зязюн, О. Мороз, Р. Хмелюк, М. Ярмаченко, Л. Кондрашова), білоруська (І. Казимирська, С. Кондратьєва, А. Кочетков і інші), казахська (М. Хмель та її учні) [130].

Як засвідчує аналіз відповідної наукової літератури, у низці публікацій можна зустріти різні думки з проблем професійної підготовки. Особистість формується у провідній діяльності. Для вчителя це педагогічна діяльність, засвоєння якої починається під час професійної підготовки. О.Леонт'єв підкреслював, що необхідні професійно-особистісні якості народжуються у педагогічно спрямованій діяльності, що забезпечує успіх професійної праці [278].

О.Бондаревська [67] вважає, що:

- озброєння культурою дозволить знайти власне місце у житті і дасть можливість прийняття самостійних рішень;

- оновлення змісту і навчально-методичного забезпечення підготовки педагогічних кадрів, розробка нових технологій професійної підготовки змінить місце студента в масовому одноманітному педагогічному відтворенні.

Як вважає Л. Хомич «Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя – це процес навчання студентів з психолого-педагогічних дисциплін, у науково-дослідній і навчально-практичній роботі. Усі дисципліни психолого-педагогічного циклу в комплексі повинні визначати професійну спрямованість педагогічного закладу, бути ядром професійної підготовки» [549, с. 3].

Освітньо-педагогічні зміни у національному масштабі відбуваються у контексті загально цивілізаційних трансформацій, як підкреслює академік Національної Академії наук України В. Кремень, заснованих на використанні можливостей сучасної комп'ютерної техніки, що розширює можливості та потреби в індивідуальному, особистісному розвитку людини [258].

З точки зору В.Бондаря [64-66], І. Зязюна [189-190], О.Савченко [446-449], О.Сухомлинської [506-507] та інших, педагогічний процес необхідно спрямувати на загальнокультурний і професійний розвиток особистості вчителя-вихователя.

Сьогодні не максимум знань, а їх мобільність і гнучке пристосування до шкільних умов роблять студента придатним до педагогічної діяльності.

Водночас більшість учених вбачає перспективу педагогічної освіти у побудові цілісного педагогічного процесу, що акумулює ідеї демократизації та гуманізації професійної освіти.

Майбутній учитель має бути носієм широкого спектру загальнолюдських цінностей. У цьому процесі особлива роль відводиться викладачам, які мають допомогти студенту обрати стратегію опанування освіти у двох стрижневих напрямках. По-перше, це становлення особистості майбутнього педагога у всій сукупності його індивідуальних якостей і, по-

друге, та конкретна сфера соціального досвіду, яка надалі стане засобом і змістом його професійно-педагогічної взаємодії з вихованцями. Йдеться насамперед про традиції як специфічну форму діалогу поколінь. Вони не тільки передають життєвий досвід одного покоління іншому, не просто зберігають соціальну інформацію, але передають цілий життєвий світ і його соціокультурні фрагменти іншому поколінню.

Серед основних компонентів педагогіки як системи [360] виділяються такі: загальна педагогіка, дошкільна педагогіка, педагогіка загальноосвітньої школи, спеціальна педагогіка (дефектологія), педагогіка професійно-технічної і середньої спеціальної освіти, виправно-трудова педагогіка, військова та педагогіка вищої школи. Значне місце в системі педагогічних знань займає історія педагогіки, що розкриває історію розвитку теорії і практики навчання та виховання в різні історичні епохи, різних країн і народів. Одна з головних особливостей курсу полягає у тому, що він має дає змогу педагогам співвіднести накопичений досвід роботи із студентами з сучасними вимогами вищої професійної школи і дійти відповідних висновків для подальшої роботи. Опора на те позитивне, що містить у собі досвід практичної діяльності викладача, природно відрізняє читання цього курсу.

Підготовка вчителя завжди була у центрі уваги педагогічної теорії і практики. Зокрема, загальним питанням відтворення кадрового педагогічного потенціалу присвячено роботи О.Абдулліної [1], Л.Авдєєва [3], Ю.Бабанського [26-28], Н. Бібик [51-52], І.Богданової [54], В.Бондаря [64-66], Е.Карпової [224], А.Линенко [280], В.Майбороди [287], О.Мороза [322-324], М.Нікандрова [339], Н.Ничкало [340-341], В.Прокопчука [417], О. Савченко [446-449], Л.Хомич [549], О.Явоненко [591] та ін.

Психолого-педагогічні аспекти проблеми, що розглядаються, знайшли відображення в публікаціях В.Зінченка [79], Л.Кондрашової [246], З.Курлянд [365], Ю.Мальованого [297], П.М'ясоїда [328-329], В.Семиченко [461-463], Р.Хмельюк [547], О.Цокур [555], Г.Яворської [592].

Методологічним засадам організації педагогічних досліджень присвячені роботи М.Болдирева [61], Г.Воробйова [98], С.Гончаренка [119], В.Журавльова [78], В.Загвязінського [175-176], І.Зязюна [189-190], В.Краєвського [255-256], М.Скаткіна [472] та ін.

Педагогіка творчості розкрита у працях А.Алексюка [10], В.Андреєва [14], О.Бондаревської [67-68], В.Буряка [538], В.Кан-Калика [219], Н.Кічук [227], Я.Пономарьова [410], С.Сисоєвої [469-470], Н.Тализіної [510], О.Хижної [546].

Аналіз відповідних літературних джерел показує, що увага до професійної підготовки, до навчальної діяльності студентів активізувалася в середині 60-х років і зростала протягом тривалого часу. У цьому плані слід відзначити розробки наукової школи Б.Ананьєва [12], що приділила особливу увагу психології студентського віку, його ролі в розвитку індивіда. У подальшому цей напрям розвивався у роботах соціологів (В.Лісовський [281], Ю.Леонавичус), у дослідженнях, що вивчали психологічні механізми підготовки у ВНЗ (М.Д'яченко [166], Л.Кандибович [166]). У педагогічному плані проблемам підготовки у вищій школі присвячено значну кількість робіт, спрямованих на дослідження різноманітних її аспектів: організації навчально-виховного процесу (С.Архангельський [23], А.Алексюк [10], В.Беспалько [41], М.Нікандров [339] та ін.); основам інтегративного підходу до навчального процесу у ВНЗ (В.Бондар [64], Л.Вовк [95], І.Зязюн [190], І.Підласий [401]); загальнопедагогічній підготовці студентів (О.Абдулліна [1], Л.Коваль [233], Н.Ничкало [341]); формуванню особистості у процесі навчання у ВНЗ (Г.Балл [31], В.Моляко [318], К.Платонов [402]). Особливий напрям склали роботи, присвячені питанням розвитку майбутнього педагога (Ф.Гоноболін [118], В.Кан-Калик [219], В.Краєвський [256], Н.Кузьміна [261-262], О.Мороз [322-324], В.Сластьонін [360], Р.Хмелюк [547], Т.Яценко [600-601] та ін.).

Зміст освіти, що визначається навчальними програмами, відповідними нормативними документами та реалізується у підручниках, методичних матеріалах, дидактичних методах, вимагає передбачення детермінуючих елементів професійної підготовки, а його комплектування потребує особливої уваги до методологічних та загальнотеоретичних основ побудови навчального процесу в системі вищої освіти. Ці проблеми активно розроблялись Є.Барбіною [34], В.Беспальком [40-42], А.Вербицьким [84], В.Шадриковим [462-463].

Що стосується науково-дослідної діяльності студентів у контексті підготовки майбутніх фахівців, то вона знайшла достатнє висвітлення у роботах В.Савченко [591], В.Сластьоніна [360], Р.Сеульського [467], Н.Яковлевої [597] та науковій діяльності педагогічних ВНЗ (В.Андреев [14-15], В.Беспалько [40-42], Л.Кондрашова [246] та ін).

З дисертаційних робіт останніх років, що торкаються цієї проблеми, слід відзначити праці І.Бичкової [50], Л.Коржової [249], Л.Машкіної [305], С.Тезикової [511]. Зазначені дослідження переважно розкривають проблеми довузівського етапу підготовки педагогічних кадрів у системі неперервної освіти та умови підготовки студентів до використання інноваційних освітніх технологій. Що ж до науково-професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти відповідно до вимог сучасного інформаційного середовища, то наукові доробки в цьому напрямі ведуться недостатньо інтенсивно. Водночас використання інформаційних технологій і педагогічних програмних засобів є однією із необхідних умов підвищення якості науково-професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Тому підвищення якості підготовки студентської молоді до науково-дослідної творчої професійної діяльності істотно позначається на якості мобільності мислення майбутнього вчителя, формує здатність до оперативного виявлення цікавого і корисного, виділяє прогресивне, дає можливість спілкування та обміну ідеями і досвідом, розширює педагогічний кругозір студентів,

змушує їх відчутти причетність до розв'язання насущних проблем національної освіти.

Структура вищої освіти заснована на класичному підході, що включає три компоненти: академічний курс, практика, навчально-дослідницька та самостійна робота студента. Традиційні засоби, методики викладання й організаційні форми навчального процесу базуються на репродуктивному типі навчання. Пізнавальна діяльність студента в основному зводиться до засвоєння готових знань (конспектування лекцій, розв'язування типових задач, виконання лабораторних робіт за шаблоном та ін.). Такі методи навчання не забезпечують якісного рівня підготовки високопрофесійних фахівців, не відповідають вимогам та умовам сучасної освіти, не змінюють протиріччя між теоретичними знаннями випускників вузів та проблемами адаптації їх до реальних умов життя.

При цьому часто спостерігається певний розрив між загальною і професійною освітою. Також необхідно відзначити справжню проблему педагогічної підготовки – предметоцентризм. Як психологічне явище, він пов'язаний з безумовною і домінуючою цінністю власного навчального курсу (наприклад, математики, біології і т.ін.) над цінністю конкретного педагогічного результату, який повинен розглядатися в рамках настанови «мій предмет (навчальний предмет) є засобом для..., а не самоціллю».

Водночас імперативною умовою ефективного функціонування будь-якої педагогічної системи є її керованість: система може ефективно виконувати своє призначення тільки за наявності дійового управління нею. За відсутності керівництва система втрачає цілісність та єдність складових частин, швидко вичерпує ресурси свого самоуправління. Тому одним із стратегічних завдань модернізації усіх ланок освіти в Україні є пошук, апробація, впровадження та вдосконалення оптимальних систем управління освітніми процесами, які могли б забезпечити високу ефективність педагогічної діяльності та відповідали б сучасним вимогам.

Реалізація сучасної освітньої парадигми значною мірою залежить від учителя початкової школи, якому притаманні духовність і висока мораль, інтелігентність, професійна компетентність, творче педагогічне мислення, гуманістична та гуманітаристична спрямованість педагогічної діяльності. Його підготовка має здійснюватися на засадах фундаментальності, варіативності та альтернативності, гуманізації навчально-виховного процесу і гуманітаризації його змісту.

Важливе місце в системі кадрового відтворення вчителів початкової освіти належить педагогічним таким дисциплінам як основи загальної, професійної підготовки та особистісної характеристики майбутнього вчителя. Іманентною складовою загальнопедагогічної підготовки вчителів початкової освіти є опанування курсу «Історія педагогіки».

Комплексний аналіз робіт, де розглядаються загальні проблеми вищої школи, їх інтерпретація з позицій системного підходу проведені В.Семиченко [463]. Автор справедливо відзначає, що аналіз процесу професійної підготовки має бути здійснено виключно на основі виявлення стану проблеми в теорії та практиці вищої школи. Обґрунтуванням даного аналізу повинна бути не сукупність суто технологічних питань, а інтеграція багатьох знань. Отримані таким чином знання потребують інтеграції у сукупне уявлення суті, цілей, форм, змісту, функцій, результатів діяльності конкретної галузі.

Суттєво-змістова структура вищої педагогічної освіти визначається на основі множинного теоретичного абстрагування та планування, у результаті якого складається професіограма моделі спеціаліста. Вона включає у себе опис виконуваних спеціалістом певного профілю професійних функцій, на основі якого складається підсумковий перелік психологічних, фізичних, організаційних вимог до нього. Модель узагальнює характерні для відповідної галузі діяльності особистісні якості, знання і вміння, що забезпечують успішне виконання професійних обов'язків.



Природно, діяльність учителя доцільно розглядати у взаємозв'язку з його роллю в суспільстві. У цьому плані необхідно виділити такі його функції: культурно-освітню, метою якої є засвоєння досвіду культури, накопиченого певним народом протягом усього ходу історичного розвитку; розвивальну, що має за мету розвиток інтелектуальних, творчих і загальнолюдських здібностей; професійно-орієнтуючу, що передбачає організацію орієнтаційних дій у сфері матеріального і духовного життя людини; виховну, що передбачає виховання всіх якостей і властивостей особистості людини. Зрозуміло, ці функції вчителя детермінують напрямки його діяльності. У свою чергу вони визначаються тими об'єктами, на які спрямовані. Передусім це діяльність з організації своєї власної участі в навчальному процесі – вивченні інформаційного матеріалу, складання планів і конспектів, використання технічних і наочних засобів навчання, володіння дидактичними і методичними способами навчання і виховання та ін.

Вид діяльності вчителя знаходиться у діапазоні від інформаційно-репродуктивного до дослідницького. Виявити перевагу одного над іншим некоректно, оскільки вона визначається доцільністю і характером змісту матеріалу, а позиція учителя залежить від виду його діяльності. Найбільш ефективним є розвивальний вид діяльності. Як відомо, більшість учителів працюють за навчальними планами і програмами, що регламентують обсяг навчального матеріалу і є єдиними критеріями при визначенні змістового боку навчального матеріалу. За таких обставин педагог вимушений обмежувати навчально-виховний процес рамками нормативів. Творчий учитель шукає новий зміст освіти, нові методи і прийоми навчання, нові форми впливу на розум і свідомість учнів.

Залежно від якості педагогічної діяльності виділяють рівні майстерності [367], які можуть варіювати у відповідності з характером розв'язання педагогічних завдань. Зрозуміло, що професійна компетентність вчителя залежать в основному від професійної підготовки

вчителя, стажу його роботи, наявності й рівня розвитку педагогічних здібностей, рівня інтелекту і загального рівня культури. У психолого-педагогічній теорії виділяються: інтуїтивний, репродуктивний, моделюючий і дослідницький рівні діяльності (О.Абдулліна [1], В.Андреев [15], М.Бургін [75], О.Максимов [295], Р.Скульський [474], Л.Сисоева [509]).

Інтуїтивний рівень характеризується тим, що педагогічна дія виконується без належного рівня усвідомленості й осмисленості, подекуди підсвідомо, без опори на досвід і отримані знання. Основний показник репродуктивного рівня – інформаційно-відтворювальна функція, де вчитель часто виступає лише посередником між інформацією й учнем. Моделюючий рівень свідчить про вміння вчителя змінювати педагогічні завдання, створювати власні їх зразки, а також методи і прийоми навчання, що вимагає від нього самостійності мислення, ініціативи й організованості.

Відносно дослідницького рівня, то він передбачає як створення незвичних педагогічних завдань, так і оригінальне виконання педагогічних дій їх рішення. Для творчо працюючих педагогів цей рівень характеризується створенням нового, незвичного, новими відкриттями в педагогіці і методиці навчання або виховання учнів.

Аналіз наукових джерел показав, що найбільш типовими якостями творчої особистості є антиконформізм, еkleктизм, інтерес до всього нового, а також здатність дивуватись, захоплюватись. Оскільки людина народжується з інтелектом, здібностями до будь-якої діяльності, то це й складає її творчий і розумовий потенціал. Більшістю вчених цей феномен описується не тільки як якість особистості, але і як показник різниці між людьми [249]. Така думка й обумовлює зміст поняття «потенціал».

Потенціал (від лат. *potentia* – сила) визначається як джерела, можливості, засоби, надбання, які можуть діяти і використовуються для вирішення будь-якого завдання, досягнення відповідної мети; можливості особистості, суспільства, громадськості [422, с. 395].

У педагогіці професійний потенціал визначається як сукупність творчих здібностей або ступінь загального і професійного розвитку особистості. Іншими словами, це – інтегративна якість, що відображає міру можливостей реалізації творчих сил людини.

Наприклад, В.Андрєєв [14] вважає, що творчий потенціал насамперед характеризується проявом творчих здібностей особистості. М.Корепанова відзначає, що педагогічний творчий потенціал – це цілісна особистісна характеристика і до основних її якостей належить творчо-перетворювальне ставлення до педагогічної дійсності й прагнення до самореалізації [248, с. 14].

Потенціал учителя проявляється у його здатності підходити до професійної діяльності нестандартно, шукати і знаходити найбільш оптимальні шляхи рішення педагогічних проблем. Він розвивається на основі набутого соціального досвіду, навичок, постійного самовдосконалення. На думку І.Підласого і С.Трипольської, особливою характеристикою педагога є професійний потенціал. Автори пропонують визначення і модель професійно-творчого потенціалу вчителя (у вигляді бази його педагогічних знань, умінь) у поєднанні з розвитком здібності педагога активно мислити, створювати, діяти, втілювати свої ідеї в життя, добиватися запрограмованих результатів [401, с. 4].

Отже, під педагогічним потенціалом ми розуміємо наявні та скриті резерви вчителя до творчої діяльності, відкриття нового засобами особистісних і професійних якостей, що виявляється в активній його діяльності.

Кінцевим основним і побічним продуктом навчально-професійної діяльності повинні бути: розвиток пізнавальної й професійної мотивації; прояв професійного відношення до матеріалу; професійна компетентність та озброєність (уміння, навички); широка інформованість у проблемі; творче мислення; особистісні якості (спостережливість, допитливість, позитивні якості спілкування, моральна гуманістична спрямованість).

Для збереження стабільності суспільства і забезпечення розвитку культури особливе значення повинне надаватися традиціям в освіті, особливо професійним педагогічним. Формування, розвиток, трансформація педагогічних традицій забезпечується в процесі професійної підготовки через зміст педагогічної освіти.

Під час конструювання і реалізації навчального процесу виявляється суб'єктний досвід кожного студента, його соціалізація в умовах освітньо-виховних систем, бо «в межах особистісного підходу суттєво змінюються орієнтири, за якими відбувається життя людини та її взаємодія з соціальним середовищем і професійними подіями. Саме діяльність стає засобом розвитку людини, а якщо вона не забезпечує цього розвитку, не задовольняє потреб людини, вона повинна прагнути її змінити» (Семиченко В. [463]).

За В.Серіковим [465], особистість є суб'єктом життєдіяльності. Він пропонує будувати навчання на основі життєвого досвіду суб'єкта таким чином, щоб він міг стати не тільки суб'єктом власної навчальної діяльності, але й усього свого життя. Для цього потрібно йому забезпечити, окрім інтелектуального розвитку, й особистісний розвиток, розвиваючи здібності до стратегічної діяльності, креативність, критичність, смислотворчість, систему потреб і мотивів, здатність до самовизначення, саморозвитку, позитивну Я-концепцію тощо.

На думку О.Бондаревської, можливості розвитку суб'єктності знаходяться не тільки в навчанні, але й в особистісно орієнтованому цілісному педагогічному процесі [67]. Вона наголошує не тільки на природовідповідності, але й культуровідповідності педагогічного процесу – особистість розвивається не тільки як суб'єкт пізнання, суб'єкт життєдіяльності, але і як суб'єкт культури – його носій, зберігач, користувач, творець.

Загальним у поглядах психологів і педагогів на формування особистісно-орієнтованого навчання є «визнання учня головною дієвою

фігурою всього освітнього процесу». Аналіз категорій «учень», «індивід», «особистість» та «індивідуальність» свідчить про те, що центром навчального процесу має бути не учень, а його особистість (бо індивідом є будь-яка істота людського роду, а поняття «особистість» – це системна якість індивіда, яка трансформується в нову якість, тобто в нову особистість). У свою чергу, повна самоактуалізація і самореалізація особистості учня в навчальному процесі – це надійна передумова формування яскравих та нестандартних особистостей, тобто індивідуальностей, дефіцит яких, на жаль, ми відчуваємо в Україні. Безперечно, системоутворюючою якістю особистості є суб'єктність. Тому можна стверджувати, що освітній процес, який максимально сприяє розвитку суб'єктності, можна назвати особистісно-орієнтованим.

Науковці пропонують такі типи особистісного підходу: «особистісно-соціально-діяльнісний підхід» (О. Барабанщиков [352] і М. Феденко), «принцип діялісно-особистісного підходу» (В. Андреев [14]), «особистісно-діялісний підхід» (І. Зимня [186]), «системний особистісно-діялісний підхід» (Л. Деркач [152]), «індивідуально-особистісний підхід» (О. Савченко [446]) тощо.

Педагогічне знання традиційно представлене у вигляді текстів, усних або письмових, які можуть зрозуміти достатньо широке коло людей, на розуміння яких вони розраховані і можуть бути оцінені з погляду їх обґрунтованості, істинності або помилковості.

Однією з основних умов активізації студентів у навчальному процесі, а звідси і зацікавленості ним, є цілеспрямований спеціально організований розвиток такої форми пізнавальної діяльності, як науково-дослідна робота. Вона створює можливість реального активного співробітництва між викладачами і студентами, між студентами і вчителями, що значною мірою прискорює формування відповідальності, посилює інтерес до професійної діяльності. Оптимальною є така організація дослідницької діяльності студентів, коли тематика курсових,

дипломних та інших видів наукової роботи розробляється на замовлення школи чи іншого закладу із визначенням конкретного часу й форм упровадження. Це сприяє інтенсивному залученню студентів не лише до процесу, а й до результатів своєї діяльності. Самостійна науково-дослідна робота мотивує студентів по-іншому розглядати суть і зміст навчання у вузі. Замість відтворення і закріплення знань ведеться самостійний пошук елементів свідомого досвіду, які входять до змісту освіти. Таким чином, стимулюється зростаюча активність і пізнавальний інтерес [478, с. 13].

Крім того, ефективність самостійної роботи залежить від частоти і глибини контролю [564]. Контроль є найбільш ефективним методом підтримки рівня активності навчання. Він дає можливість удосконалювати систему управління та систему підготовки фахівців. Добре налагоджена система контролю самостійної роботи студентів необхідна і для самооцінки роботи викладачів, навчальних служб із забезпечення дієвості всього процесу підготовки кадрів [500, с. 47].

За Л. Спіріним [488], у кожній педагогічній системі функціонують сім інваріантних компонентів:

- організатор системи (управляючі підсистеми: вчитель, транслятор, ТЗН та ін.);
- цілі системи – соціальне замовлення, для виконання якого утворюється система (керована підсистема – учень);
- зміст навчально-виховної роботи, соціально-етичні і дидактичні відносини між елементами системи (суб'єктивно-об'єктивні і суб'єктивно-суб'єктивні одночасно);
- педагогічні засоби системи;
- орієнтаційні форми системи;
- методи навчання і виховання як методи співвіднесення діяльності тих, хто навчається;
- продукти діяльності системи у вигляді знань, структури світогляду і характерних якостей виховуваних, їх станів і поведінки.

У свою чергу, В. Шадріков [563, с. 55] виділяє у будь-якій педагогічній системі змістовий, процесуальний і результативний аспекти. У змістовому аспекті педагогічна система є цілісним об'єктом, що має такі характеристики: компоненти системи; структуру внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків; функціональність, інтеграційні якості, узагальненість.

Отже, процесуальний аспект професійної підготовки вчителя пов'язаний з поточним функціонуванням педагогічної системи і характеризується дидактичними, когнітивними, контрольнo-коректувальними, проектувальними процесами, а також педагогічною взаємодією, професійним вдосконаленням учителя і динамікою особистісного розвитку учня. Результатом педагогічної готовності студента до професійної діяльності є рівень сформованості наукових, методичних і методологічних знань і вмінь, а також відповідних ціннісних орієнтирів і спрямувань, професійних компетентностей тощо.

Як зазначає американський психолог П. Торранс, особливого значення в педагогічній професії набуває дар своєчасного виявлення таланту, його визнання в суспільстві і надання йому достатньої свободи для розвитку власної оригінальності. Відповідно з'являється потреба суспільства в новому типі учителя, здатного працювати в педагогічній системі, що характеризується взаємодією різних культур, зростаючою мобільністю і демократизмом [548, с. 97].

Відповідно навчально-виховний процес підготовки майбутнього вчителя має бути організований таким чином, щоб студенти пройшли всі етапи професійного становлення, що забезпечить формування в них цілісного досвіду самостійної діяльності. Наявна на сьогодні структура рівнів педагогічних спеціальностей, за нормативним положенням Міністерства освіти і науки, має забезпечити широкі можливості для задоволення різноманітних культурно-освітніх потреб особи і суспільства, підвищення гнучкості загальноосвітньої, загальнокультурної, професійної та наукової підготовки фахівців, соціальної значущості, престижу знань і

соціального захисту в умовах змін потреб економіки і ринку праці, фундаментальності знань та інтеграції у світову систему освіти.

Основоположними компонентами організації діяльності студентів та навчально-виховного процесу є мета і зміст підготовки фахівців. Розрізняють такі дидактичні функції мети [502]: системоутворююча, управління, мотивації і виховання. Оскільки навчально-виховний процес – це органічна цілісна система, в якій мета – головний компонент, що об'єднує всі інші компоненти в єдине ціле, то особливого значення набуває системоутворююча функція мети. Функція управління полягає у відборі всіх засобів і методів організації навчально-виховного процесу відповідно меті. Вона є орієнтиром і критерієм для визначення ступеня досягнення кінцевих результатів процесу навчання. Мотиваційна і виховна функції мети реалізуються за умови, якщо сама мета відповідно сформульована і включає таку якісну і мотиваційну характеристику, що студент чітко уявляє, чому і навіщо йому потрібно виконати певну конкретну дію або розв'язати конкретне завдання, яке значення це має для його сьогоdnішнього навчання і для майбутньої роботи. Іншими словами, формулювання мети повинно пробуджувати в студента не тільки інтерес, а й усвідомлене бажання досягти її [216, с. 18].

Мету навчання породжують об'єктивні умови і потреби суспільного розвитку. Вимоги до людей, їх знань, якостей характеру і поведінки визначають умови суспільного життя. Мета виховання і навчання втілює усвідомлене нами уявлення про типові риси і якості особистості.

Головним у формулюванні мети є співвідношення знань і вмінь. Якщо раніше стояло дві проблеми — передати знання, сформувати вміння і навички їх використання, то тепер превалює одна: сформувати види діяльності, які з самого початку включають задану систему знань і забезпечують їх використання в раніше передбачених умовах [510, с. 41-42].



Формування єдності «знання — уміння» відповідає світоглядному принципу єдності теорії і практики, дидактичному принципу зв'язку навчання з життям, завданню інтеграції педагогічного закладу зі школою і наукою.

Психолого-педагогічний цикл підготовки вчителів, його теоретичні і практичні компоненти є головною ланкою в змісті педагогічної освіти. Педагогіка і психологія ставлять такі вимоги до формулювання мети: мета повинна виявлятися в діяльності студентів і викладачів, а також об'єктивно відбиватися в структурі результату і засобах його досягнення; повинна точно трактуватися; має бути зрозумілою для всіх учасників педагогічного процесу; конкретна мета повинна деталізувати загальну мету.

Отже, тільки мета, сформульована через види і способи діяльності, може бути реальним практичним орієнтиром для організації засвоєння, відбору змісту навчання і контролю всіх педагогічних засобів, потрібних для усвідомлення певного змісту, а також індикатором досягнення кінцевих результатів.

Важливими напрямками підготовки сучасного вчителя є соціально-психологічний, професійно-педагогічний та індивідуально-психологічний. Усі вони пов'язані зі змістом педагогічної освіти, що складається з трьох циклів дисциплін: світоглядно-культурологічного (гуманітарно-культурного), психолого-педагогічного і фахово-методичного.

На підставі аналізу стану педагогічної освіти в Україні, пов'язаного з реалізацією Закону України «Про освіту» і прийнятими доповненнями до нього, Л.Хомич виділяє такі проблеми багаторівневої підготовки вчителя: необхідність реорганізації наявної мережі вищих педагогічних навчальних закладів; організація і функціонування в Україні єдиної безперервної педагогічної освіти; створення структури багаторівневої підготовки вчителя початкових класів; визначення мети навчання в професійній підготовці вчителя; розробка основ моделі вчителя високої кваліфікації; оцінка соціально-психологічного і професійно-культурного напрямів у

підготовці вчителя; визначення завдань і змісту підготовки вчителя в педагогічному закладі в сучасних суспільно-економічних умовах [549, с. 125]. В якості одного із напрямків удосконалення підготовки майбутніх учителів початкових класів є використання ІКТ.

Як відомо, знання про педагогічний процес і педагогічний досвід накопичуються у студента поступово. Становлення майбутнього вчителя-професіонала здійснюється у три етапи [249]:

- оволодіння компонентами професійної діяльності майбутнього вчителя;

- утвердження і поглиблене оволодіння компонентами майбутньої діяльності;

- удосконалення педагогічної діяльності майбутнього вчителя як цілісної особистості (Л.Авдеєва [3], Р.Бернс [38], Б.Гершунський [110], Р.Горохова [124], М.Дворяніна [143], Н.Кічук [227], О.Мороз [323], О.Пехота [396], І.Підласий [401]. Зокрема, на думку В.Журавльова, основними етапами послідовного оволодіння студентами знаннями і досвідом творчої професійної діяльності є:

- дотеоретичний етап (загальне ознайомлення з підсумками, методикою і технікою, процедурою педагогічних досліджень, накопичення відомостей про невирішені проблеми, «білі плями» в теорії педагогіки, появи перспективи наукової творчості);

- формування знань педагогічного характеру, дослідницьких умінь (гносеологічні і теоретичні положення, понятійний фонд науки, знання про незнання, методи педагогічних досліджень, принципи і методи перебудови педагогічної діяльності, принципи аналізу педагогічних явищ і процесів, показники і критерії їх оцінки) [78, с. 217].

Водночас процес становлення майбутнього вчителя у професійному розвитку повинен бути завершальним. Розкривати свої можливості студентам необхідно з перших днів навчання у ВНЗ, бо вони розвиваються

залежно від своєї активної позиції і можуть залишитися лише передумовою творчої діяльності.

Формування творчої особистості майбутнього вчителя забезпечується шляхом організації процесу професійної підготовки, складовими якої є: навчально-пізнавальна діяльність, що забезпечує формування психолого-педагогічних знань, умінь і навичок; основними принципами її організації є зв'язок із життям, історизм, демократизація, гуманізація, використання сучасних досягнень науки і передового педагогічного досвіду, диференціація, зв'язок навчання з практикою роботи в школі; науково-дослідна діяльність, яка сприяє поглибленню і розширенню знань з усіх дисциплін психолого-педагогічного циклу, стимулює розвиток творчих здібностей особистості; навчально-практична діяльність, спрямована на формування психолого-педагогічних знань, умінь і навичок у процесі педагогічної практики.

На думку Л. Хомич, учителі початкових класів не завжди підготовлені до творчого розв'язання навчально-виховних завдань; додержують, як правило, авторитарного стилю керівництва навчально-виховним процесом, мало сприяють розвитку індивідуальності кожного учня. Це значною мірою зумовлено тим, що професійно-педагогічні знання, яких набувають майбутні вчителі, не становлять єдиної системи, що функціонує у реальній практичній діяльності вчителя [549]. Також дослідниця виділяє ряд чинників, що детермінують процес підготовки вчителя: здебільшого техніко-технологічні та соціально-економічні умови, які впливають на зміст і методи освіти вчителя, а також соціально-політичні, культурологічні та соціально-психологічні особливості. Головним завданням закладу, який готує викладача початкових класів, є формування суб'єкта професійної діяльності, здатного бачити і творчо розв'язувати проблеми педагогічного процесу в спільній діяльності з учнями.

Відтак, аналіз сучасного стану підготовки вчителів початкових класів засвідчує, що ця проблема залишається актуальною як для педагогічної науки, так і для практики роботи початкової школи. Незважаючи на значні досягнення в галузі відтворення кадрового педагогічного потенціалу для школи першого ступеня, залишається відкритим питання удосконалення змісту, організаційних форм і методів модернізації цього процесу в умовах упровадження ідей Болонської угоди, реалізації сучасної освітньої концепції. Останні передбачають широке використання інформаційно-комунікаційних технологій, раціональне поєднання традиційних та інноваційних методів, актуалізації ціннісної сфери студентів, мотивації, одержання знань, умінь і навичок.

## **1.2. Структурно-компонентна професійна характеристика вчителя початкових класів**

Інтелектуальному потенціалу держави, який відповідав би світовому рівневі, необхідні спеціалісти з розвинутими власними творчими, дослідницькими здібностями, котрі володіють методологією пізнання, науковими методами самостійного розв'язання дослідницьких педагогічних завдань, обізнані з новітніми педагогічними та інформаційними технологіями як у вітчизняній, так і зарубіжній теорії і практиці шкільної освіти.

В умовах реалізації принципово нових виховних цілей, що передбачають досягнення сучасних рівнів освіченості окремої особистості та суспільства в цілому, вищій педагогічній школі, як уже підкреслювалось, відводиться особлива роль, оскільки саме вона покликана підготувати педагогічні кадри для загальноосвітньої, професійної і вищої школи на рівні сучасних вимог суспільства. Основна мета полягає в підготовці педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток особистості, формування її розумових, фізичних і естетичних

здібностей, високих моральних якостей, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого та культурного потенціалів суспільства.

Останнім часом активно дискутується питання підготовки майбутнього спеціаліста на засадах компетентнісного підходу як найефективнішого для освітнього процесу, такого, що забезпечує підготовку фахівця відповідно до сучасних вимог суспільства.

Звичайно, саме поняття компетентність не є новим. Аналіз відповідної літератури свідчить, що значна частина науковців досліджувала цю проблему. Як наголошує І. Родигіна, слово «компетентність» є зараз одним з найуживаніших у середовищі педагогічних працівників. На жаль, глибинного розуміння сутності цього поняття серед широкого освітянського загалу немає, як немає й офіційних пояснень, тлумачень, рекомендацій [435].

За визначенням, що наводиться у тлумачному словнику російської мови, компетентність – це поінформованість, авторитетність; компетенція – коло питань, явищ, у яких дана особа володіє авторитетністю, пізнанням, досвідом, колом повноважень [516].

Компетентний – досвідчений у певній галузі, в якому-небудь питанні; авторитетний, вагомий; який має певні повноваження [464, с. 241]. Сучасний тлумачний словник української мови пропонує наступне визначення поняття компетентний: який має ґрунтовні знання в певній галузі, тямущий; який має певні повноваження, повновладний [508, с. 441].

Поняття «компетентність» (лат. *competens* - відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі [364].

Компетентність за Б. Ельконіним є мірою включання людини в діяльність [588]. На думку професора Единбурзького університету Джона Равена, компетентність – це специфічна здатність, яка необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній області та

включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [425].

На думку С. Шишова, компетенція є загальною здатністю, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню. «Компетенція не зводиться ні до знань, ні до навичок, бути компетентним не означає бути ученим чи освіченим» – наголошує він [578].

З точки зору Г. Селевко, компетентність – це інтегральна якість особистості, що проявляється в загальній здатності та готовності її діяльності, основаної на знаннях і досвіді, які придбані в процесі навчання та соціалізації й орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності [545].

За означенням В.Введенського, компетентність – це деяка особистісна характеристика, а компетенція – сукупність конкретних професійних або функціональних характеристик [80, с. 51]. Я. Коломинський визначає компетентність як систему знань на противагу поняттю професійного рівня, що розуміється як ступінь сформованості вмінь і навичок [239].

На думку А. Нікіфорова, компетентність – це, насамперед, властивість, необхідна кожному керівникові на тій або іншій ділянці діяльності й пов'язана з галузевою специфікою управлінської діяльності [192].

У свою чергу, П. М'ясоїд наводить кілька означень компетентності, зокрема, як сукупність фізичних та інтелектуальних якостей людини і властивостей, необхідних людині для самостійного й ефективного виходу з різних життєвих ситуацій, щоб створити кращі умови для себе в конструктивній взаємодії з іншими. Також учений визначає компетентність як інтегровану характеристику якостей особистості людини і рівня її підготовки до виконання діяльності у певній галузі діяльності. За іншим визначенням «компетентність» – це здатність

приймати рішення й нести відповідальність за їх реалізацію у різних галузях людської діяльності [329].

Н. Розов поняття «компетентність» пов'язує з асиміляцією нових відкриттів у своєму змісті й розробками, що стосуються людського пізнання й практики, а також яке дозволяє визначити освітні вимоги для кожного типу, профілю, ступеня освітніх систем [442].

За визначенням А. Маркової, компетентність – це індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії, психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції [298].

Як стверджує О. Григор'єва, компетентність – це здатність і готовність до виконання завдання [128]. Водночас, на думку Н. Нечаєва, компетентність – це досконале знання своєї справи, сутності виконуваної роботи, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення намічених цілей [338].

Щодо понять «компетентність» й «компетенція», то вони розглядаються багатьма авторами в різних значеннях і модифікаціях. Як трактує тлумачний словник іноземних слів, «компетентний» в одному із значень – це той, хто володіє достатніми знаннями в конкретній галузі, добре обізнаний, кваліфікований, тобто відповідає вимогам, придатним до певної діяльності [464]. Компетенції – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня або студента, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка на відміну від компетенції, передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності [168, с. 409].

Зокрема, А.Хуторський пропонує також розрізняти поняття «компетенція» і «компетентність», використовувати їх паралельно, але вкладати в них різний смисл [551]. На його думку, компетенція – це

сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них. Тобто це володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особистісне відношення до неї й предмету діяльності [551, с. 60]. А компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності. Іншими словами, компетенція розуміється вченим як задана вимога, норма освітньої підготовки особистості, а компетентність – як реально сформовані її особистісні якості та мінімальний досвід діяльності.

Слід підкреслити, що погляди вітчизняних учених-педагогів на «компетентність» і «компетенції» характеризуються нерідко діаметрально протилежними позиціями. Так, багато з них вважає, що ці терміни є даниною європейській моді, без яких можна обійтися, використовуючи їхні класичні аналоги – «рівень підготовленості випускника», «навчальні вміння і навички» тощо. На думку іншої їх частини, компетентнісний підхід не є новим для освіти. Подібну орієнтацію на означені способи навчальної діяльності вже було описано в роботах М.Скаткіна [472], С.Клепко [229], І.Лернера [279] та інших. На жаль, руйнівні процеси, що мають місце в педагогічній науці й системі освіти, призвели до спрощення розроблених концепцій. Вони втратили своє значення. Для групи спеціалістів сфери освіти нові терміни означають модернізацію, що допоможе актуалізувати освітні процеси і їхні результати. Аргументація полягає у тому, що ця термінологія вже широко використовується в педагогічній теорії і практиці. Компетенції найближчі до опису складу інтегративних умінь. Компетенції й компетентність, що розкривають структуру культуровідповідної діяльності особистості, не зводяться лише до суми знань, умінь і навичок.

Результати аналізу та узагальнення існуючих підходів до визначення поняття «компетентність» дали змогу зробити власне трактування



означеного феномену. Під компетентністю ми розуміємо здатність і усвідомлену готовність особистості до реалізації набутої системи знань, умінь, навичок і прагнення розв'язання актуальних завдань у конкретних умовах з передбачуваними можливими наслідками та відповідальністю за свої дії.

Водночас компетенція не ізольована від конкретних умов їх реалізації і тісно зв'язана з уміннями, знаннями та навичками. Більше того, вказівка на те, що поняття компетенції має цілісний характер, не наближає нас до їхньої суті. Позиція, за якою проблему бачать у тому, щоб визначити знання, які забезпечили б формування необхідних компетенцій, не є конструктивною так, як зміст підручника не може автоматично формувати необхідні компетенції.

Як засвідчує світова освітня практика, поняття «компетентність» ще залишається на інтуїтивному рівні розуміння. Питання про наповнення компетентності як дидактичної конструкції конкретним змістом залишається відкритим й чекає свого наукового обґрунтування.

Зокрема, Е.Огарьов зауважує, що компетентність – це категорія оцінна, вона характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності в системі суспільної праці. Вона передбачає 1) глибоке розуміння сутності виконуваних завдань і проблем; 2) добре знання досвіду, що є в даній області, активне оволодіння його кращими досягненнями; 3) уміння обирати засоби та способи дії, адекватні конкретним обставинам місця та часу; 4) почуття відповідальності за досягнуті результати; 5) здатність навчатися на помилках та вносити корективи в процес досягнення цілей [348, с. 10].

Дещо інший підхід до класифікації компетенцій пропонується А.Тряпціним [521], де автором виокремлено:

- ключові – загальні компетенції, які є необхідними для соціально-продуктивної діяльності;
- базові – в певній професійній галузі;

- спеціальні – для виконання конкретної дії, розв'язання конкретної проблеми чи професійної задачі.

Певний інтерес становлять для нас ключові типи фундаментальних компетентностей, пропоновані німецькими педагогами [345, с. 32-33]:

- інтелектуальні знання (навчання упродовж усього життя); знання, які можна застосовувати (ситуаційний досвід, розв'язання складних ситуацій тощо);

- навчальна компетентність (уміння вчитися);

- методологічні компетентності (застосування багатоваріантних конструкцій, мовна компетентність, опанування інформаційними технологіями);

- соціальні компетентності (соціальне єднання, здатність розв'язувати конфлікти, співпраця, робота в команді тощо);

- ціннісні орієнтації (соціальні, демократичні та індивідуальні цінності).

Посилена увага вчених до проблем компетентності пов'язана насамперед з якісними змінами, широкомасштабними технологічними інноваціями, що відбуваються у суспільстві, економіці, промисловості, міжнаціональних відносинах. За словами Е. Ласло, останні тридцять років для нашого надзвичайно ущільненого, насиченого подіями часу – це ціла нова епоха, «епоха біфуркації» [272]. Так, якщо кілька десятиріч тому людина мала можливість використовувати певний набір знань, умінь і навичок протягом, наприклад, 50-ти років майже без змін, то бурхливий розвиток науки і техніки, проникнення ІКТ у всі сфери людської діяльності, міграційні процеси вимагають формування у випускника навчального закладу не тільки набору певних знань, умінь і навичок, що складають фахову основу спеціальності, а й формування професійно необхідних якостей особистості.

За результатами аналізу відповідних наукових джерел з означеної проблеми (О. Овчарук [345-346], А. Хуторський [551-554], О. Пометун

[408] та ін.) нами зроблена спроба обґрунтувати структуру компетентності професіонала, в якій принциповим є виділення фундаментальних сутностей і сутностей, що базуються на здібностях і задатках особистості, а також необхідності створення відповідного освітнього середовища як комплексу чинників, що вимагає адекватної і своєчасної реакції у відповідних сферах діяльності.

Під середовищем ми розуміємо загальну категорію, що уособлює низку інституцій таких, як природа, держава, ринок праці, освітні установи, сфери застосування інформаційно-комунікаційних технологій тощо. До найважливіших властивостей середовища відноситься його швидка змінюваність і активність, які не завжди піддаються соціально доцільній корекції. Це вимагає його визнання як активної не завжди керованої складової навчального процесу. Крім того, зміни у середовищі неодмінно викликають відповідну корекцію складових компетенцій особистості, тобто її якості є відповіддю на вимоги держави, суспільства, ринку праці.

У загальній структурі складових поняття «компетентність», нами було виокремлено фундаментальні сутності, оскільки вони формуються насамперед під впливом зовнішніх факторів. Сутності, що базуються на здатностях, переважно залежать, на нашу думку, від внутрішньої складової особистості, тобто спадковості. Загальна структура компетентності особистості відображена на рисунку 1.1.

Як бачимо з рисунку, основними складниками компетентності особистості є її досвід (знання, навички, вміння), спрямованість (потреби, цінності, мотиви, потяги, ідеали тощо), якості (здатність до синергетичних проявів, адаптації, масштабування та інтерпретації, саморозвитку, інтеграції, перенесення знань із однієї галузі в іншу тощо).



Рис. 1.1 Структура компетентності особистості

Активним суб'єктом реалізації потенційних можливостей особистості, зокрема вчителя початкової школи, виступає середовище (суспільство, держава, технології, освітні настанови тощо).

До основних компонентів компетентності, на нашу думку, відноситься досвід (знання, вміння, навички) як одна із ключових умов життєдіяльності людини.

*Знання*, на думку О. Співаковського, це «найвища форма інформації» [491, с. 10], на основі якої, як типологічної ознаки, що враховує ступінь сприйняття людини, виділяють три типи інформації: дані, інформація, знання. Дані відносяться до явищ, що спостерігаються, або виробляються (але не інтерпретуються) певною системою і є цілком незалежними від нашої свідомості. Інформація – це опредмечені дані, які з формальною і/або прагматичною метою відносять на деяку систему їх інтерпретації, будуючи на їх базі певні моделі об'єктів і процесів. Оскільки систем інтерпретації може бути багато (безліч), що залежить від цілей використання даних і наших знань про об'єкти і процеси, одні і ті самі дані можуть бути інтерпретовані різними способами, формувати різні уявлення (моделі) про об'єкти і процеси. Отже, інформація, окрім даних, відображує формальні та неформальні правила її інтерпретації даних. Знання – вища форма вияву сприйняття даних та інформації, воно є активним за своєю суттю і формується не тільки на основі фактів, але й на основі аналізу та різних типів логічного виведення.

Як засвідчують результати аналізу відповідної психолого-педагогічної літератури, поняття «уміння» має велику кількість визначень. Там, за К.Платоновим, *уміння* – це здібність людини продуктивно, якісно за чітко визначений час виконувати роботу в нових умовах [402]. *Уміння* виникає там, де знання справи стає дороговказом до швидкого і успішного її виконання. *Уміння* – це заснована на знаннях і цілеспрямованих діях готовність людини успішно виконувати певну діяльність [470]. За Н.Кузьміною, під умінням слід розуміти набуті людиною здібності на основі знань і дій виконання відповідних видів діяльності в умовах, що змінюються [261, с. 49].

На думку Ю.Бабанського, *вміння* – це усвідомлене оволодіння якимись прийомами діяльності [28]. У дослідженнях А.Данілова і М.Скаткіна [156] *вміння* розглядається як засвоєний досвід різних засобів діяльності. Ці та інші визначення свідчать про відсутність єдиного підходу

до цієї проблеми психолого-педагогічної теорії. Причиною, як відомо, є складність поняття, багатогранність його якостей, а також те, що його визначення фактично запозичені з психологічних досліджень.

Слово «вміння» широко використовується у повсякденному житті. Умінням називають реальну змогу діяльності, високу професійну майстерність, професійну компетентність. Якщо мова йде про вміння спеціаліста, то передусім мають на увазі, що він знає, тобто які має необхідні знання про предмет або явище. Тому до поняття «вміння» слід включити знання про той чи інший предмет, галузь, дію тощо. З іншого боку, вміння завжди є використанням знань. Недостатньо знати про предмет, слід оволодіти цілою низкою дій і операцій для використання цих знань.

Відтак, вміння – це цілеспрямоване перетворення предмета або явища на основі знань. Звідси можна сказати, що вміння – це здатність використання інформації з метою успішного вирішення теоретичних і практичних завдань. Для цілеспрямованого перетворення об'єкта треба, щоб знання правильно відображали його сутність. Крім цього, необхідно, щоб знання стали адекватними вибору дії, тобто вмінням. При цьому підкреслимо, що вміння містять більш глибоку пізнавальну основу і передбачають значно ширший діапазон моторних дій і операцій. Вони більш універсальні і поширюються на коло різних педагогічних ситуацій.

Відносно поняття «*навички*», то воно розглядається як компоненти вмінь, які удосконалені шляхом багаторазових вправ і виявляються в автоматизованому виконанні дій [120].

Складовою частиною спрямованості особистості є, як відомо, *цінності* як усвідомлені уявлення про те, що в житті є важливим. Система цінностей скеровує життєдіяльність людини, наприклад, цінність самовиживання, особистого здоров'я. Це здатність до переорієнтації на нові цінності, переоцінки цінностей уже існуючих і домінуючих у свідомості людей. Виділяють, наприклад, культурні цінності, цінності

свободи, прав людини та ін. Формування ціннісної системи, яка прийнята більшістю членів суспільства, є найважливішим принципом його існування і водночас – основним інструментом суспільних реформувань.

Згідно з концепцією О.Леонт'єва [278], мотиваційна сфера людини має свої джерела в практичній діяльності. У самій діяльності можна виокремити ті складові, які відповідають елементам *мотивації*, функціонально та генетично зв'язані з нею. У новітніх психологічних концепціях мотивації переважним є когнітивний підхід до мотивації, у руслі якого особливе значення надається феноменам, пов'язаним із свідомістю і знаннями людини. Мотивація, як відомо, займає особливе місце в структурі компетентності ще й тому, що відноситься як до фундаментальних сутностей, так і до здатностей, оскільки неодмінно включає в себе зовнішні і внутрішні компоненти. Наприклад, для студента зовнішня мотивація – це страх перед викладачем, прагнення дістати високий бал тощо, а внутрішня – зацікавленість процесами і результатами професійного становлення.

Що стосується *комунікабельності*, то вона розглядається як уміння спілкуватися, налагоджувати стосунки, встановлення контактів, готовність людини до повноцінного міжособистісного спілкування. Ці здібності розвиваються й формуються у спілкуванні та закріплюються у структурі особистості як своєрідна життєва позиція, котра впливає на життєву перспективу людини і виконує функцію подальшого вдосконалення реальної комунікативної поведінки.

Важливою умовою для пристосування до певного середовища, необхідною для «виживання» фахівця є *здатність до адаптації*.

У свою чергу *здатність до перенесення знань із однієї предметної галузі в іншу* передбачає не тільки перенесення на рівні фактів, а вміння узагальнювати, на основі цього будувати абстракції, які вже переносити на іншу предметну галузь.

Розв'язання будь-яких завдань з різним ступенем деталізації пов'язується зі *здатністю до масштабування та інтерпретації*. Як варіант, можна розглянути здатність викладача пояснити певний матеріал студентам з різним рівнем підготовки чи здібностей.

*Здатність до саморозвитку* – можливість змінювати власні інтелектуальні інфраструктури безпосередньо до перетворення власної ментальності.

*Здатність до інтеграції* передбачає спроможність особистості використовувати знання з різних предметних галузей для створення нових знань, умінь, навичок, шляхів розв'язання поставлених завдань.

*Здатність до синергетичних проявів* передбачає розгляд особистості як системи, здатної до самоорганізації і саморозвитку. Під синергетичним проявом будемо розуміти здатність людини виходити на якісно новий рівень узагальнення, усвідомлення і можливостей реалізації завдань, що постають перед нею. Наприклад, декілька осіб можуть мати порівняно однакові здібності, жити в однакових умовах, спілкуватися з одними і тими самими людьми, мати одних і тих самих учителів (будь-яка спеціалізована школа-інтернат), але лише деякі з них досягнувши певної точки (точки біфуркації), виходять на якісно новий рівень професійних досягнень. На наш погляд, саме інформаційно-комунікаційні технології синергетично посилюють здатність до адаптації, комунікації, саморозвитку, інтеграції, масштабування, інтерпретації, творчого самовираження тощо.

Проблема якості підготовки кваліфікованих кадрів завжди була однією з найважливіших для вищої школи. Тут слід відзначити, що на сучасному етапі розвитку суспільства необхідно, щоб педагогічні заклади не обмежувались орієнтацією на передавання майбутнім спеціалістам лише визначеної суми знань, оскільки вони стають застарілими з часом, а спрямували свої зусилля на підвищення творчого професійного потенціалу



молодих спеціалістів, збільшили соціальну цінність формування їх дослідницьких умінь і навичок.

Узагальнення результатів досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених засвідчують, що інформаційне суспільство і сучасна школа потребують від педагогічних ВНЗ підготовки таких спеціалістів, яким будуть притаманні такі якості:

- самостійно думати і використовувати отримані знання для вирішення різноманітних проблем;
- керувати творчим мисленням;
- володіти багатим словниковим запасом, основаним на розумінні системи гуманітарних знань.

Випускник загальноосвітньої і вищої школи буде жити і працювати в постіндустріальному, інформаційному просторі. Тому молодий спеціаліст повинен:

- швидко адаптуватись у життєвих ситуаціях, уміти самостійно набувати необхідних йому знань, уміло використовувати їх на практиці для вирішення різних проблем, що виникають;
- критично мислити, бачити в реальній дійсності проблеми, що виникають і, використовуючи сучасні технології, шукати шляхи раціонального їх вирішення; чітко розуміти, де і яким чином набуті ними знання можуть бути використані, бути здатним генерувати нові ідеї, творчі думки;
- працювати з інформацією (уміти збирати необхідні для вирішення проблеми факти, аналізувати їх, висувати гіпотези, робити необхідні узагальнення, співставлення з аналогічними чи альтернативними варіантами вирішення проблем, встановлювати статистичні закономірності, робити аргументовані висновки, використовувати отримані висновки);

- бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, уміти працювати у різних областях, ситуаціях, легко попереджати чи уміти знайти вихід із будь-яких конфліктних ситуацій;

- самостійно працювати над розвитком особистої моралі, інтелекту, культурного рівня.

Отже, сучасне суспільство зацікавлене в тому, щоб його громадяни, зокрема, вчителі, були здатні на основі загальнолюдських цінностей самостійно й активно діяти, приймати рішення, швидко адаптуватися до змінюваних умов життя. Випускник педагогічного ВНЗ і вчитель школи повинні бути готові до проведення педагогічного наукового пошуку, оскільки саме він сприяє зміні застиглих, застарілих засобів, прийомів навчання і дає можливість для подальшого довершення і підвищення своєї професійної майстерності, творчого злету.

Освіту можна вважати спрямованою на забезпечення розвитку особистості, якщо вона спроможна розв'язати такі завдання, як: гармонізація відношення людини з природою шляхом усвідомлення сучасної наукової картини світу; стимулювання інтелектуального розвитку мислення і творчого потенціалу шляхом засвоєння сучасних методів і засобів наукового пізнання; успішна соціалізація людини через занурення її в культуру, в тому числі техногенну, а також комп'ютеризоване середовище; навчити людину жити, створювати умови для її безперервної освіти в умовах насиченого активного інформаційного середовища; надати можливості для набуття широкої базової вищої освіти, яка дозволить достатньо швидко переключатися на суміжні галузі професійної діяльності, конкурентність на ринку праці. У нашому випадку йдеться про професіограму вчителя початкових класів.

Існують різні підходи до трактування професіограм. Останні, як відомо, є системою вимог, які ставить професія до людини. У професіограмі відбиті морально-психологічні риси, які є необхідними для майбутньої навчальної і виховної роботи з дітьми і які слід розвивати в

процесі самовиховання і виховання у стінах вузу [537], або це – документ, в якому дана повна кваліфікаційна характеристика учителя с позиції вимог, що висуваються до його знань, умінь і навичок, до його особистості, здібностей, психофізіологічних можливостей та рівню підготовки; інваріантні, ідеалізовані параметри особистості й професійно діяльності учителя [259].

Зокрема, професіограми, розроблені В.Сластьоніним, з врахуванням досвіду педагогічної науки, дають можливість виділити чотири основних аспекти проблеми: професійно-педагогічна і пізнавальна спрямованість особистості учителя; психолого-педагогічна підготовка; спеціальна підготовка; методична підготовка з спеціальності [360].

Розробленням її у різні часи займалися Н. Кузьміна [261], В. Сластьонін [360], І. Зязюн [337] та інші. Вагомий внесок у виявленні та обґрунтуванні професійних особистісних якостей, необхідних вчителю, належить Ф. Гоноболіну [118], А.Щербакову [575], Є.Осовському [541], Ю.Алферову [354] та ін.

У дисертації обґрунтовано професіограму вчителя початкових класів (рис. 1.2).

Розроблена нами особистісно-професійна характеристика вчителя початкової школи базується на загальній структурі особистості, яку досліджували О.Леонтьєв [278], С.Рубінштейн [441], Б.Ананьєв [12], А.Петровський [371], К.Платонов [402] та ін.

Ми надаємо перевагу моделі К.Платонова [402], оскільки в ній, на нашу думку, структура особистості відображена найбільш повно.

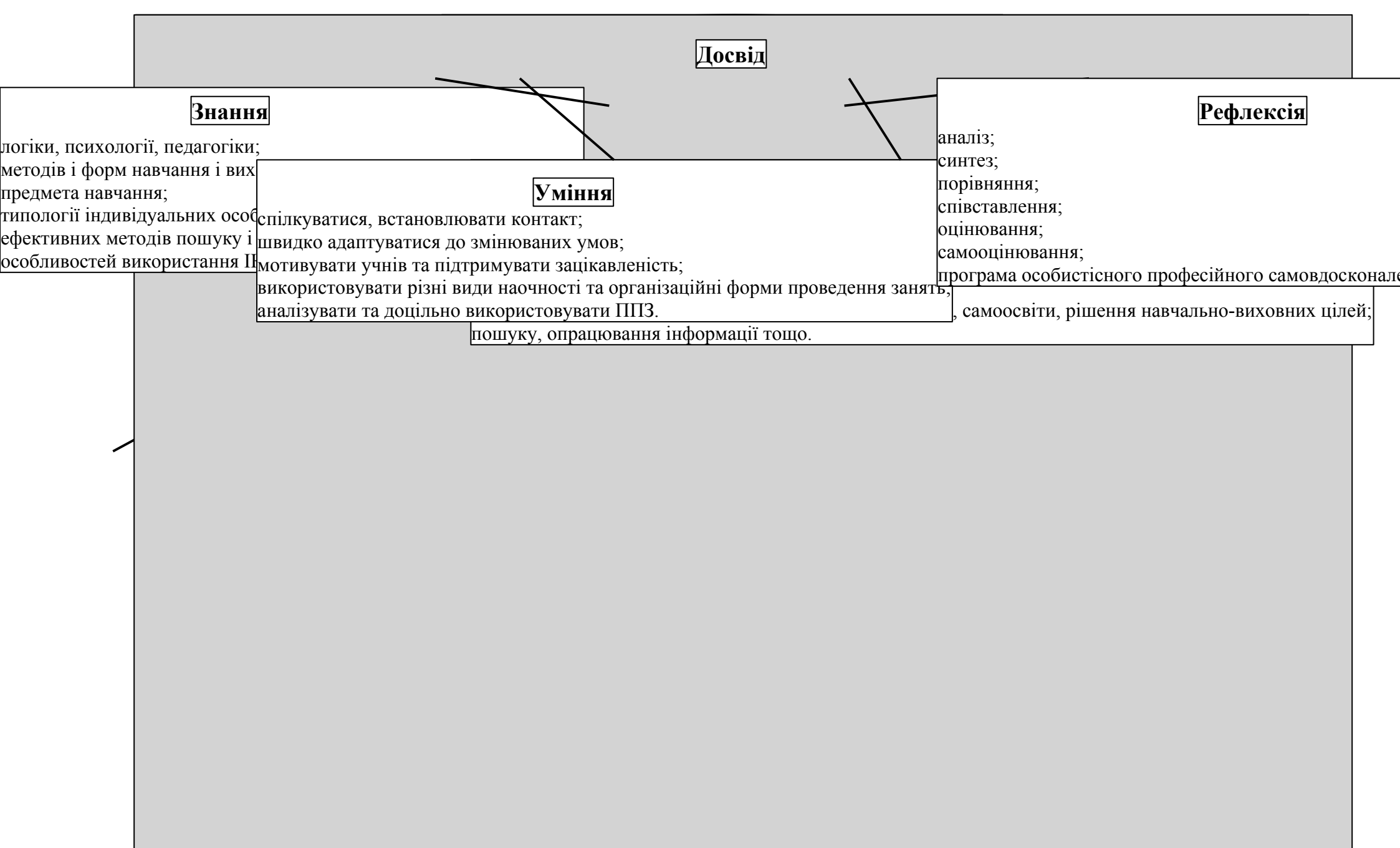


Рис. 1.2 Структура особистості сучасного вчителя початкових класів

Як відомо, за К.Платоновим, вона передбачає особистісні спрямування (переконання, світогляд, ідеали, прагнення, інтереси, бажання), досвід (знання, уміння, навички), особливості психічних процесів (воля, відчуття, сприйняття, мислення, емоції, пам'ять), біопсихічні властивості (темперамент, статеві, вікові властивості).

Виходячи зі структури особистості, підготовка майбутнього професіонала вимагає формування відповідних якостей. Це насамперед необхідний рівень розвитку інтелектуальних, морально-вольових, соціально-культурних та інших якостей; професійної *спрямованості* (*бажання* до наукового пошуку, підвищення педагогічної майстерності, освоєння і використання нових технологій, система *переконань*, що відповідають морально-етичним нормам суспільства, *інтересів* тощо); готовність до *аналітико-синтетичної діяльності*, *порівняння*, *оцінки*, *самооцінки*, *співставлення*, *прогнозування* тощо).

Безумовно, компетентнісний підхід до підготовки майбутнього педагога вимагає особливої уваги до набуття необхідного досвіду професійної діяльності, тобто відповідних знань (знань з психології, педагогіки; методів і форм навчання і виховання; предмета навчання тощо), умінь (спілкуватися, швидко адаптуватися до змінюваних умов, мотивувати учнів тощо) і навичок (орієнтування в часі, використання ІКТ для управління навчальним процесом, пошуку й опрацювання інформації тощо). Значне місце в системі підготовки займають *знання* про інформаційні процеси, що відбуваються у суспільстві, можливості й особливості використання ІКТ, доцільного використання принципів і методів науково пошуку та аналізу інформації. Сформованість *умінь* роботи з ПК та у мережі, використання комп'ютерних технологій є надійною базою для підвищення власного рівня освіти майбутнього вчителя.

У структурі змістового наповнення процесу формування майбутнього професіонала, як відомо, необхідними є знання не тільки про

педагогіку як навчальний предмет, але й знання про неї як науку. «Знання» у дидактиці розглядається у двох основних аспектах: як те, що повинен засвоїти учень (а саме, зміст навчання, яке становить спеціальне, перевірене суспільною практикою відображення дійсності) і знання як таке, що вже засвоєне і прийняте особистістю, застосоване у практичній діяльності. При цьому особливістю діяльності студентів є цілеспрямоване оволодіння знаннями про структуру і зміст педагогічної діяльності, що є одним з найважливіших аспектів підготовки вчителя. Водночас в умовах постійних змін та перетворень, що відбуваються у сфері освіти, увагу треба приділити не тільки об'єму, енциклопедичності знань у галузі педагогіки й психології, а й формуванню методології їх здобуття, знань про закономірність функціонування самої педагогічної науки.

Таким чином, характеристика особистості майбутнього вчителя початкових класів, що ґрунтується на компетентнісному підході є складною та неоднозначною. Гуманістично-орієнтована освіта бачиться саме у привласненні вмінь пошуку, потреби в перетворенні реальної педагогічної дійсності. При цьому ступінь професійної готовності значною мірою залежить від рівня сформованості основ рефлексивної діяльності майбутнього вчителя початкових класів.

Сучасні соціально-педагогічні вимоги потребують по-іншому підійти до професійної структури особистості вчителя, акценти робляться не на сумі ЗУН, а насамперед на вміння їх використовувати, сформованість цінностей, професійну спрямованість, бажання працювати педагогом, систему цінностей. Складовою структури особистості учителя стають інформатичні компетентності, системоутворюючим елементом якої є підготовка студентів до організації та проведення науково-педагогічного пошуку. Сформованість готовності майбутнього фахівця до проведення педагогічних досліджень є однією з важливих передумов і запорукою професійного зростання вчителя, пошуку нестандартних рішень.

### **1.3. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів початкових класів**

Ознайомлення з відповідною науковою літературою засвідчує, що спочатку досліджували і вели дискусії не про підходи, а про компетентність та професійну компетентність як мету і результат освіти. З часом поняття «професійної компетентності» набувало якісних змістових характеристик. В останні роки ХХ століття компетентнісним підходом у професійній освіті активно займались російські вчені В. Болотов [62], Б. Ельконін [588], В. Кальней [579], В. Серіков [62], С. Шишов [578].

На стиці ХХ-ХХІ ст. вітчизняні науковці Н. Бібік [51], І. Зязюн [190], Н. Кічук [227], О. Овчарук [345], О. Пометун [408], О. Савченко [448], Л. Хоружа [550] та ін. активно розробляють проблеми набуття і використання молоддю життєво важливих компетентностей.

Залежно від дослідницьких завдань і тлумачень поняття «професійна компетентність» виділяється декілька наукових підходів: особистісно-діяльнісний, системно-структурний, знанієвий, культурологічний, особистісно-орієнтований, комплексний. Ці підходи методологічно більш досліджені і у науковий обіг ввійшли порівняно давно.

Так, наприклад, Г. Ібрагімов вважає, що системний, діяльнісний та комплексний підходи досить переконливо обґрунтовані і розглянуті у науково-педагогічній літературі [450].

З природою професійної компетентності пов'язані підходи, які з'явилися у середині ХХ ст. (ситуаційний, компетентнісний, гіпотетичний, індивідуальний, квалітативний, синергетичний і ін.) [450, с. 15-17]. Означені підходи ще не отримали достатнього наукового обґрунтування. У сучасній науці гіпотетичний підхід до теорії компетенцій має такі характерологічні особливості – це складання ідеального образу об'єкту, який здатен здійснювати дії, причому їх успішність залежатиме від заданих компетенцій. Індивідуальний підхід акцентує увагу на врахуванні

психологічних особливостей особистості: здібностей, знань, настанов, необхідних і достатніх для виконання певної функції, у певній ситуації.

Декларація Болонської угоди спирається на квалітативний підхід до проблем освіти, тому термін «компетенція» використовується для визначення інтегрованих характеристик якості підготовки випускників, для опису результату освітнього процесу. Сприйняття компетенцій у якості нового типу цілепокладання означає трансформування освітньої політики ВНЗ у спрямуванні інтересів ринку праці і освоєнню парадигми освіти «протягом усього життя».

У свою чергу, Н. Єфремов притримується синергетичного підходу до визначення даного поняття: «Компетенції – це узагальнені і глибокі сформовані якості особистості, її здібності найбільш універсально використовувати і застосовувати отримані знання і навички»; «сукупність знань, умінь і навичок, які дозволяють суб'єкту пристосуватися до змінюваних умов, за суттю, це його здатність діяти і виживати у даних умовах» [442].

Значною подією у розвитку теорії компетентностей стала концепція професійної освіти на основі компетентнісного підходу. Детальніше дослідження цього феномену вимагає визначення дефініції «підхід» взагалі. За визначенням у Великому тлумачному словнику сучасної української мови, підхід – це сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь [82].

За державними стандартами професійної освіти [151, с. 98-99] компетентнісний підхід – це особливості навчання на основі компетентності: навчання сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних; враховується переважно здатність виконання практичних завдань, але беруться до уваги і знання; навчання у виробничих умовах (принаймні частина навчання відбувається на робочому місці в умовах виробництва).

У фундаментальних дослідженнях І. Зимньої визначено етапи становлення компетентнісного підходу [185]:



- перший етап (1960–1970 рр.) характеризується введенням у науковий апарат категорії компетенція і створенням передумов розмежування понять компетенція і компетентність;

- другий етап (1970–1990 рр.) – використанням категорій компетенція і компетентність у теорії і практиці навчання мови, спілкування, а також щодо аналізу професіоналізму фахівців в управлінні, керівництві та менеджменті;

- третій етап (початок 1990-х років) – дослідженням компетентності як наукової категорії щодо освіти.

Основними рисами компетентнісного підходу до оцінки професійної майстерності і педагогічної культури, які пропонує Т. Ісаєва є [200]:

- загальносоціальна і особистісна значущість знань, умінь, навичок, якостей і способів продуктивної діяльності, що формуються;

- формування компетенцій як сукупності знанневих орієнтацій, що базуються на досягненні національної та загальнолюдської культури;

- створення ситуацій для комплексної перевірки умінь практичного використання знань та набуття цінного життєвого досвіду;

- інтегративна характеристика проявів особистості, пов'язана з її здібностями вдосконалювати набуті знання, вміння і способи діяльності, у ході соціалізації та накопичення досвіду життєдіяльності.

Як вважає Г. Селевко, компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання та стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору [454, с. 138].

В.Болотов, В.Серіков у компетентнісному підході висувають на перше місце не поінформованість учня, а вміння вирішувати проблеми [62, с. 10]. Вчені вважають, що у цьому підході відображено такий вид змісту

освіти, що не зводиться до знаннєво-орієнтованого компоненту, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій, які виникають у таких ситуаціях:

- у пізнанні та пояснюванні явищ дійсності;
- при освоєнні сучасної техніки і технології;
- у взаємовідносинах людей, в етичних нормах, при оцінюванні власних вчинків;
- у практичному житті при виконанні соціальних ролей громадянина, члена родини, покупця, клієнта, глядача, виборця;
- у процесі вибору професії й оцінюванні своєї готовності до навчання у професійному навчальному закладі, коли необхідно орієнтуватися на ринку праці;
- за необхідністю розв'язувати особистісні проблеми життєвого самовизначення, вибору стиля й образу життя, способів розв'язання конфліктів.

На думку Д. Іванова, «компетентнісний підхід – це один з тих підходів, у якому відбувається спроба внести особистісний смисл у освітній процес» [191, с. 8].

З позиції А. Андрєєва, компетентнісний підхід оцінюється в якості опонента до понятійної тріади знання – вміння – навички («зуни»), що утвердились у радянській педагогіці [13, с. 19].

Під поняттям «компетентнісний підхід» О. Пометун [408] розуміє спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, а також інтегрованою характеристикою особистості.

Сучасний етап розвитку освіти пов'язаний з особистісно-орієнтованим діяльнісним підходом до навчання [51, с. 66]. Одним із

аргументів на користь запровадження компетентнісного підходу, як підкреслює Н. Бібік, є необхідність узгоджувати освітні системи в глобалізованому світі з метою надання молодій людині елементарних можливостей інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті [52, с. 50].

Головною особливістю такого підходу, на думку С. Адама, є перенесення акцентів з процесу навчання на його результати, якими є компетенції. Останні не є ізольованими одиницями навчальних планів, вони втілюють елементи академічної та професійної освіти, оцінку попереднього досвіду навчання та тенденції до подальшого розвитку [4, с. 9]. Академік РАН А. Кузнецов визначає його як підхід, який характеризується «двома сторонами: по-перше, орієнтацією навчання на формування загальноінтелектуальних, універсальних умінь і навичок, способів діяльності, а по-друге, тим, що ці уміння носять практично-орієнтовану спрямованість» [196, с. 4].

Дослідження тенденцій розвитку освіти в світі засвідчують впровадження в педагогічній практиці різних зарубіжних країн компетентнісної освіти. На Україні з метою визначення життєво необхідних ключових компетентностей, розробки моніторингових процедур для відстеження результатів навчання та вимірювання набуття молоддю компетентностей за різними освітніми галузями був реалізований проект «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» в робочу групу якого ввійшли видатні науковці Н. Бібік, В. Кремень, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева та інші.

Узагальнені теоретико-практичні матеріали дискусій дозволили визначити загальнонаукові підходи до формування професійної компетентності.

Так, простежуючи динаміку розвитку компетентнісного підходу О. Овчарук через досвід зарубіжних країн виділила стратегічні орієнтири

міжнародної спільноти щодо формування освітніх цілей держав світу [346].

Характерною рисою сучасності є потужне накопичення інформації, яка набуває найбільшої цінності та є стратегічним продуктом. Зарубіжні науковці зробили висновок, що ключовими є найвагоміші та найбільш інтегровані компетентності. Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як «здатність застосовувати знання й уміння» (Eurydice, 2002).

Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти визначає компетентність як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)).

Експерти програми DeSeCo визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. На думку експертів, стверджує О. Овчарук – компетентність проявляється в діяльності. При цьому не тільки школа, ВНЗ є відповідальними за набуття особистісно необхідних компетентностей, на їх формування впливає середовище (сім'я, масмедіа, культурні організації та ін.).

Представники ОЕСД визначають три категорії ключових компетентностей, як концептуальної бази (автономна діяльність, інтерактивне використання засобів, вміння функціонувати у соціально гетерогенних групах). Складовою інтерактивних засобів є здатність використовувати ІКТ-вміння, обізнаність у застосування нових форм взаємодії з використанням технологій.

Узагальнюючи доробки вітчизняних і зарубіжних дослідників О. Пометун підкреслює, що сьогодні в світі існує три моделі розбудови освітнього процесу (підхід з огляду змісту, з погляду процесу навчання, з погляду результатів) [408]. Характерно, що в багатьох Європейських країнах до змісту освіти внесено зміни, які обґрунтовані визначенням

набору ключових компетентностей, а компетентнісний підхід проголошено стратегічним.

Реалізація цього підходу до процесу підготовки вчителів початкових класів зумовлює чітке розуміння не тільки сутності, а і структури й особливостей професійних компетенцій у галузі освіти. Цій проблемі присвячено значна кількість досліджень. Зокрема, це роботи Н.Бібік [51], А.Маркової [298], І.Родигіної [435], А.Хуторського [551] та ін.

На думку більшості вчених, ця якість у контексті професійної праці педагога як сукупність об'єктивних і суб'єктивних передумов до виконання діяльності, сам процес її здійснення і одержаних результатів, що перебувають у різних ступенях відповідності з установленими нормами.

Професійна компетентність педагога розглядається в сучасних соціально-економічних умовах як запорука успіху професійної діяльності адекватної цілям розвитку суспільства й освіти. Для характеристики педагогічної діяльності у психолого-педагогічній літературі зустрічаються та використовуються такі поняття як «професіоналізм», «професійна компетентність», «педагогічна майстерність», «освітня компетентність» та інші.

Компетентність включає обізнаність, здібність, кваліфікованість, професіоналізм, що і є характеристикою особистості людини. Так, В.Бакштановський [495] вважає, що дійсний професіоналізм, крім об'єму необхідних для певного виду діяльності знань, умінь і навичок, пронизаний моральним змістом – розумінням обов'язку, почуттям відповідальності, усвідомленням високого соціального призначення професійної діяльності, і успіх справи. У свою чергу, І.Багаєва [29] визначає професіоналізм як інтегральну властивість особистості, що формується в діяльності, обумовленої мірою реалізації її цивільної зрілості, відповідальності, обов'язку. За О.Бодалевим [57], професіоналізм є вищою точкою в розвитку особистості. Як бачимо, поняття «професіоналізм» передбачає особистісно-діяльнісний підхід до його

характеристики і формування, тому що, тільки наявність обох компонентів у його структурі забезпечує необхідну цілісність. Тому з позицій єдності професійного й особистісного розвитку розглядаються концепції учених, згідно яким становлення інтегральних характеристик особистості визначає і вибір професії, і підготовку до неї, і водночас сам цей вибір професійної діяльності визначає стратегію розвитку особистості.

За Н.Кузьміною, професіоналізм доцільно розглядати як якісну характеристику суб'єкта діяльності (представника професії), що визначається мірою володіння ним сучасними продуктивними засобами розв'язування професійних завдань. Аналізуючи педагогічну діяльність, науковець виділяє п'ять її функціональних елементів: гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський і комунікативний. Залежно від результатів діяльності, професіоналізм учителя можна охарактеризувати за декількома рівнями: репродуктивний, адаптивний, локально-моделюючий, системно-моделюючий, творчий [261].

Вичерпну відповідь на питання, у якому співвідношенні перебувають професійна компетентність і педагогічна майстерність, дав А.Макаренко. Відкидаючи твердження про зумовленість педагогічної майстерності вродженими особливостями, задатками, вчений довів його обумовленість рівнем професійної компетентності [289]. Педагогічна майстерність, заснована на вміннях, на кваліфікації. На його думку, – це, насамперед, знання основ педагогічного процесу, уміння його побудувати, надати руху. Педагогічну ж майстерність, як правило, зводять до вмінь і навичок педагогічної техніки, у той час остання є лише одним із компонентів майстерності.

За глибоким переконанням А.Макаренка, оволодіння педагогічною майстерністю під силу кожному. «Майстерність – це те, чого можна домогтися, і як може бути відомий майстер-токарь, прекрасний майстер-лікар, так повинен і може бути відомим майстром педагог... І кожен із молодих педагогів буде обов'язково майстром, якщо не кине нашої справи,

а наскільки він опанує майстерність, залежить від власного напору» [289]. При цьому в основі формування майстерності лежить практичний досвід. Але таким джерелом є тільки праця, осмислена з точки зору її сутності, цілей і технології діяльності. Педагогічна майстерність це сплав індивідуально-ділових якостей і професійної компетентності вчителя.

Отже, педагогічна майстерність є виявом високого рівня педагогічної компетентності вчителя.

У контексті підготовки майбутнього вчителя є важливим уточнення такого поняття, як «професійна компетентність». На жаль, суть останньої розглядається різними авторами по-різному, у тому числі як сукупність знань й умінь, що визначають результативність праці; обсяг навичок виконання завдання; комбінація особистісних якостей і властивостей; комплекс знань і професійно значущих особистих якостей; вектор професіоналізації; єдність теоретичної й практичної готовності до праці, здатності здійснювати складні культуровідповідні види дій тощо.

За визначенням у психологічному словнику професійна компетентність є відношенням до успішної професійної діяльності, її значення та певних специфічних задач у сукупності з усіма знаннями та навичками, що використовуються при її здійсненні [422]. З точки зору психології розглядає професійну компетентність А. Маркова. Так, на думку вченої, професійну компетентність необхідно розуміти як психічний стан, який дозволяє діяти самостійно й відповідально, володіння людиною здатністю й уміннями виконувати певні трудові функції, що полягають у результатах праці людини [442].

Частина науковців розглядають професійну компетентність як інтегральну характеристику ділових та особистісних якостей спеціалістів, яка відображає рівень знань, умінь і навичок, досвіду, достатніх для здійснення певного виду діяльності, що пов'язана з прийняттям рішень [419]. На думку Л.Ведернікової, професійна компетентність являє собою складний комплекс професійних знань, умінь і професійно значущих

особистісних якостей [81]. За тлумаченням Н. Запрудського, професійна компетентність є системою знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують можливість виконання професійних обов'язків певного рівня [442]. Ю. Койнов визначає означений феномен як індивідуально-інтегральну якісну характеристику суб'єкта діяльності, цілісним станом і готовністю особистості до її здійснення [442].

За визначенням Б.Гершунського, професійна компетентність – це такі професійно значущі для особистості та суспільства якості, що дозволяють людині найбільш повно реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності, що відповідають суспільно необхідному розподілу праці та ринковим механізмам стимулювання найбільш продуктивного і конкурентоспроможного функціонування працівника тієї чи іншої кваліфікації та профілю [112].

Прихильники іншого підходу до визначення професійної компетентності розглядають означений феномен з точки зору здатності до якісного виконання особистості своїх функцій. Так, В.Веснін під професійною компетентністю розуміє здатність працівника якісно та безпомилково виконувати свої функції, як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно засвоювати нове та швидко адаптуватися до зміни умов [88, с. 59]. На думку К.Шапошникова, професійна компетентність – це готовність та здатність спеціаліста приймати ефективні рішення при здійсненні професійної діяльності [565].

З точки зору В. Городецького, професійна компетентність – це набір професійних знань, умінь і навичок, які забезпечують володіння певною професійною технологією [123].

А. Щекатунова розглядає професійну компетентність як рівень освіченості та загальної культури особистості, що характеризується оволодінням теоретичними засобами пізнавальної та практичної діяльності [442].



Як зауважує А.Акимова, професійна компетентність у вузькому розумінні – це сума знань, умінь і навичок, які засвоєні суб'єктом у процесі навчання, а у широкому розумінні – це рівень успішності взаємодії з оточуючим середовищем [5].

Основними ознаками професійної компетентності за В. Кричевським є: наявність знань для успішної діяльності; розуміння значення цих знань для практики; набір операційних умінь; володіння алгоритмами рішення трудових задач; здатність творчого підходу до професійної діяльності [259, с. 67]. Водночас, І. Арановська виділяє три аспекти у означеному феномені: проблемно-практичний, тобто адекватність розпізнавання та розуміння ситуації, адекватна її постановка та ефективне виконання цілей, задач і норм; змістовий – адекватне осмислення ситуації в більш загальному культурному контексті; ціннісний – здатність до адекватної оцінки ситуації, її смислу, цілей, задач і норм з точки зору можливості вступу людини до загальнокультурного світу, де вона реалізує себе як спеціаліст, з вузької сфери ділової ефективності виходить у широке поле культури [22].

На думку С. Молчанова, професійну компетентність слід розглядати з позиції прав і повноважень. Зокрема, дослідник зауважує, що професійна компетентність це певне підтвержене право належності до певної професійної групи працівників, яке визнається з боку соціальної системи в цілому та представниками не лише конкретної професійної групи, але й інших соціальних і професійних груп. У вузькому розумінні це коло питань, в яких суб'єкт володіє повноваженнями, досвідом і сукупність яких відображає соціально-професійний статус і професійну кваліфікацію, а також деякі особистісні, індивідуальні особливості (здібності) або якості, що забезпечують можливість реалізації певної професійної діяльності [317].

В.Ландшеєр визначає професійну компетентність як сукупність трьох компонентів: соціальна компетентність (здатність до групової

діяльності та співпраці з іншими працівниками, готовність до прийняття відповідальності за результат своєї праці, володіння прийомами професійного навчання), спеціальна компетентність (підготовка до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні задачі, уміння оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно набувати нових знань та умінь за спеціальністю), індивідуальна компетентність (готовність до постійного підвищення кваліфікації та реалізації себе в професійній праці, здатність до професійної рефлексії, подолання професійних криз і професійних деформацій) [269].

Європейські експерти [345, с. 22] пропонують таку структуру компетентності: знання; пізнавальні навички; практичні навички; відношення; емоції; цінності та етика; мотивація.

Так, на думку В.Сластьоніна, І.Ісаєва, Л.Міщенко й Е.Шиянова [360] та ін., професійна компетентність учителя виражає єдність його теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, де основу структури компетентності становить сукупність педагогічних умінь, що характеризують цю готовність. У свою чергу, А.Маркова [298] професійну педагогічну компетентність визначає як «поінформованість учителя про знання й уміння, їхні нормативні ознаки, які необхідні для здійснення цієї праці; володіння психологічними якостями, бажаними для їх виконання, реальна професійна діяльність відповідно до еталонів і норм». При цьому в компетентність включається і процесуально-педагогічний процес (педагогічне спілкування, особисті якості), і результативність (навченість і вихованість школярів) – складники його діяльності. Водночас «знання й уміння вчителя становлять об'єктивну структуру його праці й у кожному процесуальному блоці розглядаються об'єктивно необхідні знання й уміння, а потім психологічні вимоги до їхнього виконання...» [298]. За переконанням В.Шепель, у визначення компетентності необхідно включати знання, уміння, досвід, а також

теоретико-прикладну підготовленість учителя до використання знань [573]. О. Бриксіна зауважує, що професійна компетентність являє собою інтеграцію досвіду, теоретичних знань, практичних умінь і значимих для педагога особистісних якостей [72]. Аналогічно Т. Сорокіна вважає, що професійна компетентність учителя – це єдність теоретичної й практичної його готовності до здійснення педагогічної діяльності [486].

У свою чергу частина вчених-педагогів (Б.Гершунський [110], Л.Даниленко [141], Л.Кондрашова [246], М.Скаткін [472], Р.Скульський [474]) вважає, що дане поняття включає тільки знання, уміння, навички здійснення педагогічної діяльності. На противагу їм А. Панарин вважає, що професійна компетентність – це найважливіша характеристика підготовленості вчителя, яка включає сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь, а також здатність й готовність практично використовувати ці вміння у своїй роботі. Це сукупність ряду без врахування знань і поінформованості особистості [442]. З позиції Л.Митіної компетентність учителя має охоплювати діяльнісну (знання, уміння, навички й способи здійснення педагогічної діяльності) і комунікативну (знання, уміння, навички та способи здійснення педагогічного спілкування) функції [311].

На аналогічних позиціях побудовано і розуміння цих понять, пропоноване А.Дахіним [142]. На його думку, освітня компетенція, як рівень розвитку учня, пов'язана з якісним опануванням змісту освіти. Що стосується освітньої компетентності, то це здатність здійснювати складні культуровідповідні види діяльності. Отже, освітня компетентність є особистісна якість, що вже склалася [142].

Звідси А.Дахіним робиться висновок, що освітня компетенція як ідеальна, нормативна моделює властивості особистості й у певному сенсі обслуговує термін «освітня компетентність», більш конкретно описуючи його смислове наповнення. Освітня компетентність – реальна, відноситься до особистості, існує «тут і зараз». Вона може підлягати афективним

трансформаціям, має емоційне забарвлення. Водночас, освітня компетенція трактується як сукупність значеннєвих орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня стосовно певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно й соціально значимої продуктивної діяльності.

У свою чергу, Е.Павлютенков зазначає, що професійна компетентність це форма здійснення педагогічної діяльності, що обумовлена «глибоким знанням властивостей перетворюваних предметів (людина, група, колектив) цієї праці, вільним володінням знаряддями виробництва, відповідністю конкретного предметного змісту праці, характеру виконуваних робіт суб'єктивним, професійно важливим якостям учителя, його самооцінці, працьовитості» [442].

На думку Л. Купріянової, це одна зі складових педагогічної майстерності викладача вищої школи поряд з людинознавством, здатністю до саморозвитку і самореалізації, методичною та лекторською майстерністю [266]. Водночас Е.Соловйова, В.Сафонова, К.Махмурян зауважують, що професійна компетентність – це сукупність професійно-педагогічних компетенцій, до якої входять: соціально-психологічна компетенція, що пов'язана з готовністю до вирішення професійних задач; комунікативна та професійно-комунікативна компетенції; загальнопедагогічна професійна компетенція (психолого-педагогічна та методична); предметна компетенція в сфері вчительської спеціальності; професійна самореалізація) [369]. На думку Н. Кухарева, це сукупність якостей, властивостей особистості, що обумовлюються високим рівнем психолого-педагогічної підготовленості [267].

До сторін професійної компетентності відносяться: 1) актуальна кваліфікованість (знання, уміння та навички з професійної області, здібності продуктивного володіння сучасними комп'ютерними інформаційними технологіями, що необхідні та достатні для здійснення професійної діяльності); 2) когнітивна готовність (уміння на діяльнісному

рівні оволодівати новими знаннями, інструментарієм, інформаційними та комп'ютерними технологіями [162].

Виходячи з того, що компетентність є складним утворенням, більшість дослідників виокремлюють у цьому педагогічному явищі певні напрями чи групи. Крім того у відповідності з наявним поділом змісту освіти на загальні (для всіх предметів), міжпредметні (для циклу предметів або освітніх галузей) і предметні (для кожного навчального предмета) блоки виділяється ієрархія відповідних компетенцій, яка має включати:

- ключові компетенції – відносяться до загального (метапредметного) змісту освіти;
- загальнопредметні компетенції – висуваються до певного кола навчальних предметів й освітніх областей;
- предметні компетенції – частки стосовно двох попередніх рівнів компетенції, що мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних предметів [551].

Н.Кузьміна використовує термін «професійно-педагогічна компетентність» і визначає його як сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове та практичне знання з метою кращого рішення педагогічних задач. В якості основних елементів педагогічної компетентності, дослідниця виділяє такі [261]:

- спеціальну компетентність;
- методичну компетентність;
- психолого-педагогічну компетентність;
- диференційно-психологічну компетентність;
- рефлексію педагогічної діяльності або аутопсихологічну компетентність.

Аналіз відповідних наукових джерел показує, що при визначенні професійної компетентності педагогічних працівників освітніх установ доцільно керуватися такими основними вимогами:

- виявлення цього феномена має бути спрямоване на вивчення індивідуальних особливостей професійного росту;

- оцінка якісних характеристик компетентності повинна проводитися як шляхом порівняння отриманих результатів з установленими нормами, так і зіставлення їх з даними попередніх діагностувань з метою виявлення характеру просування в розвитку, професійному росту педагога;

- діагностика професійної компетентності слугує не тільки для виявлення актуального її рівня, але й для визначення шляхів особистого удосконалення;

- в основі діагностики цього утворення бажано спиратися на самоаналіз, самодіагностику професійної діяльності;

- у визначенні професійної компетентності є важливим врахування індивідуальних особливостей кожного працівника.

У контексті формування професійної компетентності майбутнього вчителя доцільно виділити, насамперед, такі групи компетентностей [151]:

- соціальна;
- полікультурна;
- комунікативна;
- саморозвитку й самоосвіти;
- продуктивної творчої діяльності;
- інформатична.

В умовах переходу до інформаційного суспільства підвищуються вимоги до професійної компетентності вчителя, особливо щодо рівня його підготовки до науково-пошукової діяльності.

Компетентний спеціаліст-дослідник є необхідною умовою його успішної професійної діяльності. Запропонована Р. Чернишовою і В. Андрюхановою [559] формула компетентності характеризується такими основними складниками:

- знання, але не просто об'єм даних, а швидко змінювана, динамічна, різноманітна інформація, яку треба вміти знайти, відсіяти від непотрібної, перевести у досвід власної діяльності;

- уміння використовувати ці знання у конкретних практичних ситуаціях;

- володіння механізмом здобуття необхідного знання;

- сформованість рефлексії.

Ця формула логічно може бути вираженою таким чином [559]:

Компетентність = мобільність знань + гнучкість методів їх набуття + креативність мислення.

Розробка нормативної моделі випускника ґрунтується на вихідних положеннях Державного стандарту початкової освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. № 1717, включає освітні галузі: мова і література, математика, здоров'я і фізична культура, технології, мистецтво, людина і світ. Освітня галузь «Технології» мала за мету розвиток особистості через залучення школярів до творчої праці, ознайомлення з основами комп'ютерної грамотності та ін. Як відомо, до державного стандарту початкової загальної освіти внесено зміни, які були затверджені колегією Міністерства освіти і науки України 20.10.2005 р. «Про підсумки переходу початкової школи на новий зміст та структуру навчання». До змісту освітньої галузі «Технологія», який структурований за змістовими лініями: напрями трудової діяльності, трудове виховання і професійна інформація, творча практика додається пропедевтика інформаційної культури, вміння поєднувати словесну, графічну, предметно-виражену інформацію у цілісні образи художні або технічні, елементи інформатики за наявності відповідних умов.

Обґрунтована в дослідженні структура професійної компетентності вчителя початкових класів базується на структурі особистості К. Платонова і включає такі блоки як досвід (знання, вміння, навички), особистісні якості, спрямованість особистості, рефлексія (рис. 1.3).

Знання майбутній учитель початкових класів набуває протягом усього навчання під час вивчення трьох блоків навчальних дисциплін: фундаментальних, соціально-гуманітарних і професійно-орієнтованих. Іншими важливими складниками цього блоку є знання методик викладання професійно-орієнтованих дисциплін, можливостей використання у навчально-виховному процесі інформаційно-комунікаційних технологій, нормативних документів щодо підготовки молодших школярів, сучасних педагогічних технологій тощо.



# Професійні компетентності майбутніх учителів початкових класів

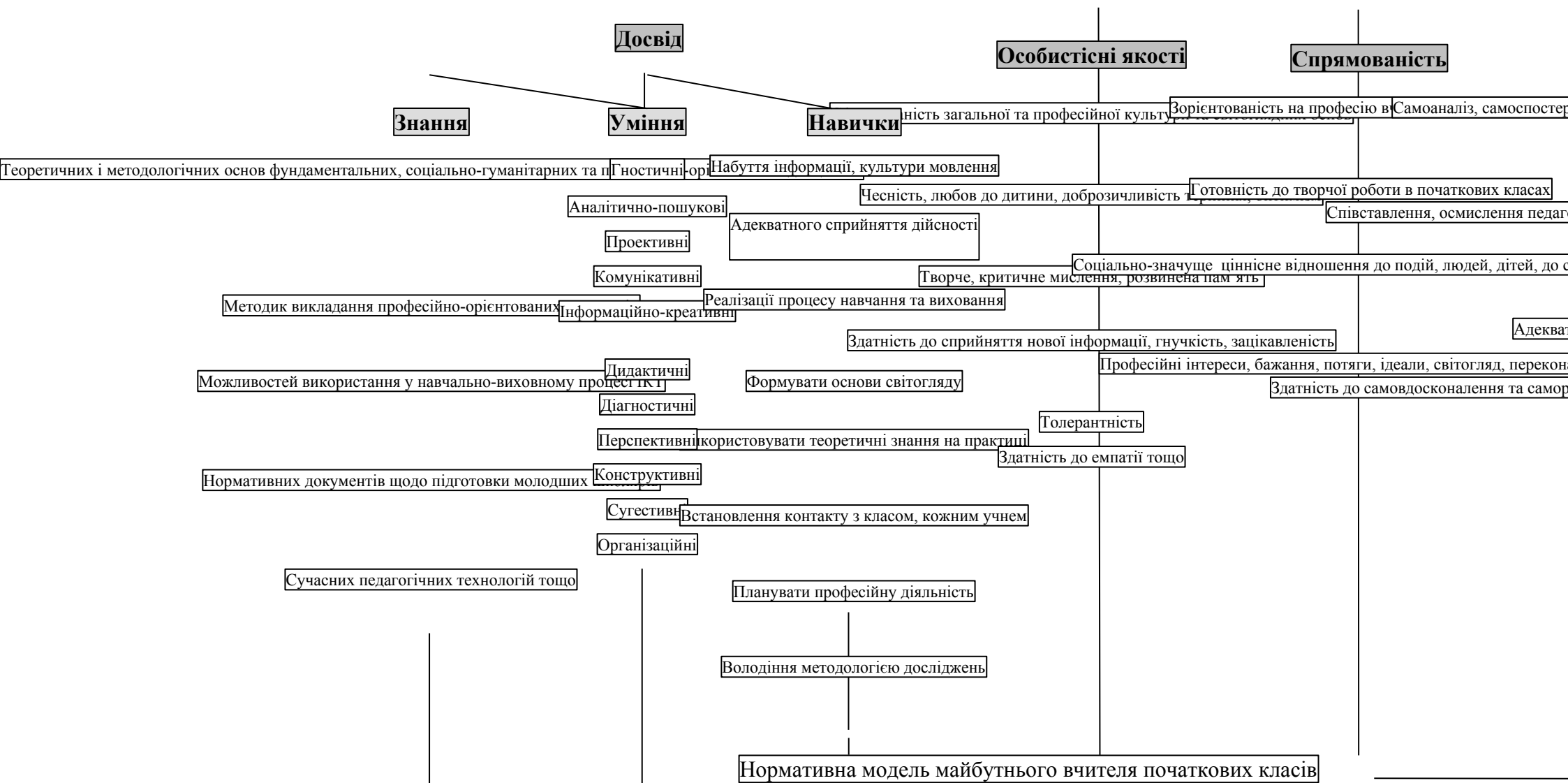


Рис. 1.3 Структура професійної компетентності вчителя початкових класів

Відповідно до вимог суспільства особливого значення набувають знання можливостей педагогічно-доцільного використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчально-виховному процесі початкової школи, санітарно-гігієнічних норм, тенденцій щодо розвитку освіти, зокрема інноваційних технологій. Серед умінь необхідно, насамперед, визначити гностичні, аналітично-пошукові, проєктивні, комунікативні, інформаційно-креативні, дидактичні, діагностичні, перспективні, конструктивні, сугестивні, організаційні. Майбутній учитель початкових класів повинен володіти певними навичками, а саме навичками набуття інформації, культури мовлення, адекватного сприйняття дійсності, реалізації процесу навчання та виховання, формувати основи світогляду, використовувати теоретичні знання на практиці, встановлення контакту з класом, кожним учнем, планувати професійну діяльність, володіння методологією досліджень.

Важливими для майбутнього вчителя початкової школи є сформованість загальної та професійної культури й світоглядних основ, здатність до емпатії, до сприйняття нової інформації, гнучкість, зацікавленість, толерантність тощо. Обов'язковими є чесність, любов до дитини, доброзичливість, терпіння, оптимізм. Необхідними для успішної майбутньої професійної діяльності є творче критичне мислення, розвинена пам'ять.

Спрямованість особистості передбачає зорієнтованість на професію вчителя початкової школи, готовність до творчої роботи в школі, соціально-значуще ціннісне відношення до подій, людей, дітей, до себе, а також професійні інтереси, бажання, потяги, ідеали тощо.

Важливою для педагога є також здатність до рефлексії (самоаналіз, самоспостереження, самооцінка своїх дій і вчинків; співставлення, осмислення педагогічних задач і соціально-педагогічних ситуацій; адекватно реагувати на зміни; здатність до самовдосконалення та самореалізації в змінюваному об'єктивному середовищі тощо).

Змістове наповнення професійної компетентності вчителя визначається кваліфікаційною характеристикою, що являє собою нормативну модель компетентності педагога, трансформовану в науково обґрунтований склад професійних знань, умінь і навичок.

Професійна компетентність учителя характеризується процесом прийняття педагогічних рішень. Це актуалізує проблему розвитку в майбутнього спеціаліста здатності бачити протиріччя, що виникають в освітньому процесі, самостійно ставити конкретні педагогічні цілі й завдання й знаходити способи їхнього розв'язування, а також аналізувати й оцінювати отримані результати. Звідси виникає проблема визначення місця інформаційної складової у структурі загальної професійної компетентності, її ролі і значення у забезпеченні найбільш оптимального функціонування професійної діяльності спеціаліста.

Актуальним є також питання управління процесом формування професійної компетентності спеціалістів у ході їхньої фахової підготовки. Ми погоджуємося з думкою Н.Креденець [257, с. 59], що сучасна педагогічна система управління процесом формування професійної компетентності спеціалістів повинна включати у себе та враховувати такі основні структурні компоненти:

- аналіз вимог соціального середовища до рівнів професійної компетентності фахівців, що формується у системах освіти, і, насамперед, попит ринку праці на певні категорії спеціалістів;
- вироблення системи цілей діяльності, спрямованої на формування професійної компетентності спеціаліста, встановлення їхньої ієрархії, визначення їхнього місця у структурі управління навчальним процесом;
- вироблення концептуально-педагогічного проекту (програми) формування професійної компетентності фахівців певної категорії, що становить теоретично обґрунтований план конкретних педагогічних дій, спрямованих на реалізацію прийнятого проекту (програми);

- визначення педагогічних умов і чинників формування професійної компетентності спеціалістів, а також методів та засобів, які найбільш ефективно сприяють досягненню завдань розробленого плану;
- навчально-виховний процес як реалізація програми формування профкомпетентності фахівця, як практичне застосування заздалегідь визначених методів та засобів навчального процесу;
- моніторинг навчально-виховного процесу та контроль його результатів, тобто вимір ступеня сформованості професійної компетентності спеціаліста у ході його підготовки (визначення результату);
- визначення критеріїв, ефективних засобів і методів моніторингу та контролю результатів цього навчально-виховного процесу;
- аналіз результату та ступеня його відповідності визначеним у проекті цілям формування професійної компетентності;
- вироблення на основі аналізу результатів педагогічного процесу рекомендації щодо вдосконалення попередньої задекларованої програми;
- практична реалізація розроблених рекомендацій і коректив у процесі вдосконалення проекту/програми, формування профкомпетенції із метою забезпечення її відтворення на основі врахування накопиченого досвіду.

Однак, на нашу думку, цей перелік актуальних положень, що становлять структурну основу педагогічної системи формування професійної компетентності спеціаліста, носить лінійний характер і не відображає об'ємних взаємозв'язків та взаємодії між окремими складовими частинами. Тому виникає необхідність у розробці моделі управління педагогічним процесом формування професійної компетентності спеціаліста, яка відображала цей взаємозв'язок і надає переліку впорядкованого, матричного характеру.

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи є складним процесом і вимагає опрацювання великого

обсягу інформації. У зв'язку з цим виникає загроза того, що із збільшенням об'єму інформації вивчення дисциплін педагогічного циклу в найближчому майбутньому може носити реферативний характер.

Актуальним є також питання управління фаховою підготовкою спеціалістів під час формування професійної компетентності, яка для учителя характеризується процесом прийняття педагогічних рішень. Це підсилює аспект розвитку в майбутнього фахівця здатності спілкуватися, отримувати інформацію і працювати з нею, так само як і володіння багатьма інструментами, володіння навиками роботи з усім цим підвищують можливості кожної людини бути активним учасником виробничого та суспільного життя.

Таким чином, професійна компетентність у сучасному трактуванні розглядається як єдність знань, умінь, здатностей, а також готовності діяти в складній ситуації й вирішувати професійні завдання з високим рівнем невизначеності, здатність і готовність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до однієї з ключових особистих цінностей.

Державні стандарти у рамках проекту ПРООН «Інновація та оновлення освіти для покращання добробуту та зниження рівня бідності» [150], передбачають відмову від так званої енциклопедичності змісту, прагнення змоделювати в шкільному предметі логіку науки, її структуру та компоненти, що не дає змоги засвоювати знання, необхідні для виконання практичних, ситуаційних, ціннісно-орієнтованих, комунікативних завдань; орієнтацію на довготермінове засвоєння знань тільки високого рівня узагальненості, які є основою для формування загальних умінь, навичок, ключових компетентностей, можливості неперервного навчання; поглиблення диференціації навчання, особливо профільного, що є базовими для спрямування.

## Висновки з першого розділу

В умовах сучасних соціально-економічних культурологічних перетворень роль професійної підготовки педагогічних кадрів у реалізації навчально-виховних і освітніх завдань значно зростає. Особливо це стосується підготовки вчителя початкових класів, здатного не тільки передавати необхідні знання, відповідні світовому рівню розвитку науки і техніки, але й виховувати компетентних людей, що можуть орієнтуватися у складних сучасних ситуаціях. Серед основних тенденцій розвитку підготовки майбутніх учителів виділяється потреба у фахівцях з нетрадиційним творчим мисленням, з високим рівнем спрямованості на реалізацію свого творчого потенціалу, здатного до критичного осмислення педагогічної теорії та практики, розвиненої потреби і вміння пошукової професійної діяльності і самовдосконалення, неперервного самостійного оволодіння професійними компетенціями, здатного легко пристосовуватися до швидко змінюваних умов інформаційного суспільства.

На основі ретроспективного аналізу соціально-педагогічних досліджень професійної підготовки вчителів було з'ясовано, що дана проблема була актуальною в різні історичні епохи. Так, в Античну епоху нею займалися Аристотель, Квінтіліан. Про основні вимоги до вчителя, його професійної підготовки писали ще Я. Коменський, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, І. Герbart, Ф. Дістервег. Проблема підготовки педагогічних кадрів знайшла достатнє висвітлення у сучасній теорії та практиці вищої школи. Загальним питанням відтворення кадрового педагогічного потенціалу присвячено роботи О.Абдулліної, Л.Авдєєва, Ю.Бабанського, Н. Бібік, І.Богданової, А.Богущ, В.Бондаря, Е.Карпової, А.Линенко, В.Майбороди, О.Мороза, М.Нікандрова, Н.Ничкало, В.Прокопчука, О. Савченко, Л.Хомич, О.Явоненко та ін.

Психолого-педагогічні аспекти проблеми, що розглядається, знайшли відображення в публікаціях М.Дяченка, В.Зінченка, Л.Кандибовича, Л.Кондрашової, З.Курлянд, Ю.Мальованого, П.М'ясоїда, В.Семиченко, Р.Хмелюк, О.Цокур, Г.Яворської та ін.

Високі темпи розвитку науки і техніки, комп'ютеризація всіх сфер діяльності людини, подолання існуючих протиріч у підготовці педагогічних кадрів зумовлюють необхідність реформування вищої педагогічної освіти у відповідності з вимогами світових стандартів на основі використання ІКТ.

Компетентнісний підхід є новою тенденцією в освіті, в основу якої покладено новий погляд на формування особистості, спроможної вести ефективне життя в сучасних умовах. Процес навчання та виховання ґрунтується на передбаченні кінцевого результату, відповідно до якого змінюються всі його складові: зміст, форми, методи, засоби навчання. Необхідне чітке визначення вимог до кінцевого рівня сформованості компетенцій фахівця і етапів їх формування.

Проблема компетентнісного підходу до процесу підготовки вчителів початкових класів зумовлює чітке розуміння не тільки сутності, а і структури й особливостей професійних компетенцій у галузі освіти. Цьому питанню присвячені дослідження Н.Бібік, А.Маркової, І.Родигіної, Л.Хоружи, А.Хуторського та ін.

Результати аналізу та узагальнення підходів до визначення поняття «компетентність» дали змогу зробити власне трактування означеного феномену. *Під компетентністю ми розуміємо здатність і усвідомлену готовність особистості до реалізації набутої системи знань, умінь, навичок і прагнення розв'язання актуальних завдань у конкретних умовах з передбачуваними можливими наслідками та відповідальністю за свої дії.*

Основними складниками компетентності особистості є її досвід (знання, навички, вміння), спрямованість (потреби, цінності, мотиви, потяги, ідеали тощо), якості (здатність до синергетичних проявів,

адаптації, масштабування та інтерпретації, саморозвитку, інтеграції, перенесення знань із однієї галузі в іншу тощо).

Розроблена нами особистісно-професійна характеристики вчителя початкової школи базується на загальній структурі особистості, яку досліджували Б.Ананьєв, О.Леонт'єв, К.Платонов, С.Рубінштейн та ін.

Обґрунтована в дослідженні професійна характеристика вчителя початкових класів базується на структурі особистості К. Платонова і включає такі блоки як особистісні якості, знання, уміння, спрямованість особистості. Важливими для майбутнього учителя початкової школи є сформованість загальної та професійної культури й світоглядних основ, здатність до рефлексії, до сприйняття нової інформації, гнучкість, зацікавленість тощо. Обов'язковими є чесність, любов до дитини, доброзичливість, терпіння, оптимізм. Необхідними для успішної майбутньої професійної діяльності є творче критичне мислення, розвинена пам'ять.

Показником рівня якості праці вчителя є його професійна компетентність, яка у сучасному трактуванні розглядається як єдність знань, умінь, здатностей, а також готовності діяти в складній ситуації й вирішувати професійні завдання з високим рівнем невизначеності, здатність і готовність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до однієї з ключових особистих цінностей.

Професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів як складна структура, що акумулює як особистісні якості, так і, зокрема, обізнаність у сфері дидактики й теорії виховання, знання й уміння організації педагогічного пошуку і роботи з комп'ютером, креативність мислення, здатність до аналізу, потреба в самовдосконаленні. Професійна компетентність – це інтеграція досвіду, теоретичних знань, практичних умінь і значущих для педагогічної діяльності особистісних якостей.